



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS RELAÇÕES DE
GÊNERO NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Salvador
2021

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS RELAÇÕES DE
GÊNERO NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientação: Prof^ª Dra. Edleise Mendes

Salvador
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carvalho Alonso, Márcio

Educação intercultural para as relações de gênero
nas aulas de leitura em língua inglesa / Márcio
Carvalho Alonso. -- Salvador, 2021.

404 f. : il

Orientadora: Edleise Mendes.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2021.

1. Interculturalidade. 2. Leitura . 3. Relações de
gênero. 4. Ensino de língua inglesa. 5. Educação básica
pública. I. Mendes, Edleise. II. Título.

MÁRCIO CARVALHO ALONSO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 12 de Julho de 2021.

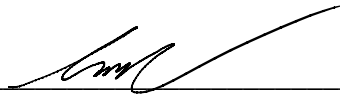
Banca examinadora



Prof^ª Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos
Universidade Federal da Bahia
Presidente - Orientadora



Prof^ª Dra. Cristina Arcuri Eluf
Universidade Estadual da Bahia
Examinadora Externa à Instituição



Profª Dra. Feibriss Henrique Meneghelli Cassilhas
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Externa ao Programa



Profª Dra. Márcia Paraquett Fernandes
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna



Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
Examinador Interno

Dedico esta tese à minha mãe, a mulher mais importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar e proteger sempre.

À minha mãe, Dona Mércia, por todo carinho e cuidado, mesmo quando a vida nos mostrou que pensamos diferentemente sobre muitas questões. Obrigado por sempre me defender, ajudar, incentivar minhas incursões acadêmicas e me inspirar a ser um professor comprometido e responsável, a partir de sua própria história como professora, que sempre me foi contada desde a infância. Se hoje sou quem sou, como ser humano e como profissional, devo isso a Deus e à senhora.

À minha tia, Alice, pelo incentivo à leitura na infância e por todo apoio nos meus estudos.

A todos e todas da minha família que, de alguma forma, estiveram presentes na minha trajetória.

À minha orientadora, Edleise Mendes, por ter me aceitado como orientando, por sempre ter acreditado em mim e na minha pesquisa, mesmo nos momentos em que eu não acreditei (e foram vários). Obrigado pela paciência, pelos conselhos e orientações e pelo acolhimento ao longo desses últimos anos.

Às professoras e aos professores do PPGLinC, especialmente a Sávio Siqueira e Márcia Paraquett. As discussões realizadas nas disciplinas ministradas por vocês (Tópicos em Linguística Aplicada I e II; Línguas, Culturas e Literaturas Latino-Americanas) trouxeram vários *insights* importantíssimos para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Às minhas amigas, Fátima, Jaque, Lohana, Marcinha, Sabrina, Sheila e ao meu amigo, João Paulo, por estarem comigo sempre, pelas palavras de apoio, pelos puxões de orelha e por me ajudarem nos momentos conflituosos e tristes que vivenciei nos últimos dois anos.

Ao meu psicólogo, Hércules Bandeira, por me ajudar a desatar nós, encontrar saídas e superar os tombos da vida.

À família do LINCE, pelo acolhimento, pela partilha de ideias e pelas trocas tão sinceras de afeto.

Às minhas alunas e aos meus alunos, tão queridos, que construíram essa pesquisa comigo. Com vocês, aprendo todos os dias. São vocês que me inspiram a continuar dando sempre o meu melhor em sala de aula, mesmo diante de todas as dificuldades.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (1996, p. 13)

ALONSO, M. C. **Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em Língua Inglesa**. 2021. 402 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O objetivo desta tese, fundamentada em perspectivas interculturais e críticas para o ensino de línguas, é apresentar uma análise da experimentação de um conjunto de atividades para o desenvolvimento da competência leitora, elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Língua Inglesa de um colégio da rede pública do estado da Bahia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico, considerando que tipo de materiais e recursos poderiam ser elaborados para valorização das mulheres e promoção da igualdade de gênero; como se daria a mediação intercultural por parte do professor pesquisador e da(o)s estudantes participantes; qual seria o impacto das atividades aplicadas e discussões realizadas, nos discursos referentes a gênero produzidos pela(o)s estudantes e de que forma esses materiais e recursos contribuiriam para levar a(o)s estudantes a construir diálogos interculturais e agirem contra as opressões vigentes. Partindo, portanto, de uma concepção de língua como sistema de produção individual, social e cultural significados (MENDES, 2020), de leitura como prática social (FREIRE, 2001a), de ensino como ato político (FREIRE, 1979) e de gênero como construção sociocultural (SCOTT, 1995), a pesquisa de campo teve início com o mapeamento, por meio de questionário misto, de concepções e papéis de gênero, bem como das implicações dessas concepções nas construções discursivas da(o)s participantes. Após esse primeiro momento, foram aplicadas 14 atividades de leitura cujos textos versavam sobre temas concernentes à esfera de discussão feminista contemporânea, de variadas vertentes, como patriarcado, estereótipos de gênero, violência contra a mulher, masculinidade tóxica, interseccionalidade, representações de gênero na mídia etc. As referidas atividades foram aplicadas ao longo do ano letivo de 2018, em duas turmas de Ensino Médio, nas quais as interações em sala de aula foram gravadas para posterior análise, juntamente com produções escritas nas atividades impressas. Ao fim da pesquisa, o questionário de mapeamento inicial foi reaplicado, a fim de identificar se e como as discussões em sala influenciaram as concepções de gênero trazidas pela(o)s estudantes. Após tratamento, análise e triangulação dos dados, foi identificado que houve uma majoritária ressignificação dos discursos referentes a gênero produzido pelas alunas e pelos alunos, bem como indícios da inserção dela(e)s num processo de conscientização crítica da linguagem, caracterizado pela capacidade de realizar, com autonomia, a leitura crítica de textos de gêneros diversos, de identificar as relações de poder que marcam o controle de turnos em interações e de compreender o papel da própria língua na construção social da diferença. Além disso, também foi observada a construção de diálogos interculturais entre a(o)s participantes, refletindo abertura e sensibilidade em relação às diferenças identitárias e culturais.

Palavras-chave: Interculturalidade e leitura; Relações de gênero. Ensino de língua inglesa; Educação básica pública.

ALONSO, M. C. **Intercultural education for gender relations in English Language reading classes**. 2021. 402 f. PhD Dissertation (PhD in Language and Culture) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

The purpose of the present dissertation, based on intercultural and critical perspectives for language teaching, is to present an analysis of the experimentation of a set of activities for the development of reading competence, designed to discuss gender relations in English Language classes at a public school in the state of Bahia, Brazil. To this end, an ethnographic research was conducted, considering which kind of materials and resources could be elaborated for the valorization of women and the promotion of gender equality; how intercultural mediation took place on the part of the researching professor and the participating students; what was the impact of the activities and discussions in the gender-related speeches produced by the students and in which way did these materials and resources contribute to leading students to build intercultural dialogues and to act against the current oppressions. Therefore, starting from a conception of language as a system of individual, social and cultural production of meanings (MENDES, 2020), reading as a social practice (FREIRE, 2001a), teaching as a political act (FREIRE, 1970) and gender as a socio-cultural construction (SCOTT, 1995), the field research began with the mapping, through a mixed questionnaire, of gender concepts and roles, as well as the implications of these concepts in discursive constructions. After that first moment, 14 reading activities were applied, whose texts dealt with topics related to the contemporary feminist discussion sphere of various aspects such as patriarchy, gender stereotypes, violence against women, toxic masculinity, intersectionality, gender representations in the media, etc. These activities were applied throughout the academic year of 2018, in two high school classes, in which classroom's interactions were recorded for later analysis, together with written productions in the printed activities. At the end of the research, the initial mapping questionnaire was reapplied, to identify whether and how the discussions in the classroom influenced the gender conceptions brought by the students. After treatment, analysis, and triangulation of data, I identified that there was a major resignification of the discourses related to gender produced by the students, as well as indications of their insertion in a process of critical linguistic awareness, characterized by the ability to read texts critically, identify power relations that mark the control of shifts in interactions, in addition to understand the role of language itself in the social construction of difference. In addition, the construction of intercultural dialogues between the participants was also observed, reflecting openness and sensitivity concerning the identity and cultural differences.

Keywords: Interculturality and Reading; Gender relations; English language teaching; Public basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ação dialógica <i>versus</i> Ação Antidialógica	45
Figura 2	Mapa Conceitual – “O que é educação intercultural?”	74
Figura 3	Nuances de empoderamento nas aulas de Inglês	90
Figura 4	Personagem transgênero da telenovela “A Força do Querer”	141
Figura 5	Nuvem de palavras sobre “ser mulher”	152
Figura 6	Nuvem de palavras sobre “ser homem”	153
Figura 7	Frame do vídeo utilizado na aula 8 – Gender Roles	193
Figura 8	Frame da propaganda para o produto “Veja Gold”	323
Figura 9	Propaganda da marca de cervejas Devassa	329
Figura 10	Frame de cena da novela “Viver a vida”	331

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Questão 6 – Questionário II – Autopercepções masculinas	149
Gráfico 2	Questão 6 – Questionário II – Heteropercepções femininas	149
Gráfico 3	Questão 6 – Questionário II – Autopercepções femininas	150
Gráfico 4	Questão 6 – Questionário II – Heteropercepções masculinas	150
Gráfico 5	Questão 6 – Questionário III – Autopercepções masculinas	156
Gráfico 6	Questão 6 – Questionário III – Heteropercepções femininas	156
Gráfico 7	Questão 6 – Questionário III – Autopercepções femininas	157
Gráfico 8	Questão 6 – Questionário II – Heteropercepções masculinas	157
Gráfico 9	Questão 10 – Questionário II	170
Gráfico 10	Questão 10 – Questionário III	173
Gráfico 11	Questão 8 – Questionário II	186
Gráfico 12	Questão 7 – Questionário III	188
Gráfico 13	Questão 9 – Questionário II	195
Gráfico 14	Questão 9 – Questionário III	198
Gráfico 15	Questão 7 – Questionário II	201
Gráfico 16	Questão 12 – Questionário II	205
Gráfico 17	Questão 11 – Questionário III	208
Gráfico 18	Questão 11 – Questionário II	212

Gráfico 19	Questão 10 – Questionário III	215
Gráfico 20	Questão 13 – Questionário II	286
Gráfico 21	Questão 13 – Questionário III	288

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alunas e alunos participantes	31
Quadro 2	Símbolos e estilizações utilizados nas transcrições	34
Quadro 3	Respostas para a questão 3 do Questionário II	124
Quadro 4	Respostas para a questão 4 do Questionário II	128
Quadro 5	Respostas para a questão 1 do Questionário II	130
Quadro 6	Respostas para a questão 2 do Questionário II	131
Quadro 7	Respostas para a questão 1 do Questionário III	145
Quadro 8	Respostas para a questão 2 do Questionário III	147
Quadro 9	Respostas para a questão 6 do Questionário II	151
Quadro 10	Respostas para a questão 6 do Questionário II	152
Quadro 11	Respostas para a questão 6 do Questionário II	154
Quadro 12	Respostas para a questão 6 do Questionário III	159
Quadro 13	Respostas para a questão 6 do Questionário III	160
Quadro 14	Respostas estereotipadas para a questão 10 do Questionário II	170
Quadro 15	Respostas contra-hegemônicas para a questão 10 do Questionário II	171
Quadro 16	Respostas para a questão 9 do Questionário III	173
Quadro 17	Respostas para a questão 3 do Questionário III	184
Quadro 18	Respostas para a questão 8 do Questionário II	186
Quadro 19	Respostas para a questão 7 do Questionário III	190
Quadro 20	Respostas para a questão 9 do Questionário II	195
Quadro 21	Respostas para a questão 9 do Questionário II	199
Quadro 22	Respostas para a questão 7 do Questionário II	201
Quadro 23	Respostas para a questão 6 do Questionário III	203
Quadro 24	Respostas para a questão 12 do Questionário II	205
Quadro 25	Respostas para a questão 11 do Questionário III	209
Quadro 26	Respostas da questão 5 – Atividade 3: <i>Patriarchal Society</i>	211
Quadro 27	Respostas para a questão 11 do Questionário II	213
Quadro 28	Respostas para a questão 10 do Questionário III	216
Quadro 29	Respostas para a questão 15 do Questionário II	221

Quadro 30	Respostas inadequadas para a questão 8 da Atividade 7	222
Quadro 31	Respostas para a questão 14 do Questionário III	225
Quadro 32	Reprodução – Relação de compostos Maria–X em português	248
Quadro 33	Respostas para a questão 4 da Atividade 3 – <i>Patriarchal Society</i>	270
Quadro 34	Respostas para a questão 5 da Atividade 3 – <i>Patriarchal Society</i>	271
Quadro 35	Produções – <i>How can you describe The Woman’s World?</i>	272
Quadro 36	Movimentação discursiva – Mateus	277
Quadro 37	Movimentação discursiva – Henrique	278
Quadro 38	Respostas para a questão 9 da Atividade 4 – <i>Gender Roles/If I Were a Boy</i>	281
Quadro 39	Respostas para as alternativas b) e c) da questão 10, da Atividade 6	282
Quadro 40	Respostas para a questão 8 da Atividade 7	283
Quadro 41	Respostas para a questão 9 da Atividade 8	285
Quadro 42	Respostas para a questão 13 – Questionário II	286
Quadro 43	Respostas para a questão 12 – Questionário III	288
Quadro 44	Respostas para a questão 3 da Atividade 11	290
Quadro 45	Respostas para a questão 4 da Atividade 12	291
Quadro 46	Respostas para a questão 5 do Questionário II	295
Quadro 47	Respostas das mulheres para a questão 2 da Atividade 5	307
Quadro 48	Respostas dos homens para a questão 2 da Atividade 5	307
Quadro 49	Respostas para a questão 2 da Atividade 11	320
Quadro 50	Respostas para a questão 5 do Questionário III	335

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo da questão 2	132
Tabela 2	Comparativo da questão 1	146
Tabela 3	Comparativo da questão 6	158
Tabela 4	Comparativo da questão 3	185
Tabela 5	Comparativo da questão 7	189
Tabela 6	Comparativo da questão 9	199
Tabela 7	Comparativo da questão 11	208
Tabela 8	Comparativo da questão 10	215
Tabela 9	Comparativo da questão 14	226
Tabela 10	Comparativo da questão 5	336

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	ANTECEDENTES DA PESQUISA	18
1.2	PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	24
1.3	METODOLOGIA	24
1.3.1	Natureza da pesquisa	24
1.3.2	Cenário e participantes da pesquisa	28
1.3.3	Instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados	33
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE	35
2	ESTRUTURANDO UMA POSTURA CRÍTICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	36
2.1	EDUCAÇÃO BANCÁRIA <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	40
2.2	AÇÃO DIALÓGICA <i>VERSUS</i> AÇÃO ANTIDIALÓGICA	44
2.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	47
2.4	TRANSIÇÃO ENTRE NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA	54
3	LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE	57
3.1	LÍNGUA E LEITURA	57
3.2	CULTURA E INTERCULTURALIDADE	62
3.3	INTERCULTURALIDADE E GÊNERO	79
3.3.1	Desconstrução de discursos subalternizadores	80
3.3.2	Experiências de interação sistemática com os “outros”	82
3.3.3	Processos de empoderamento	86
4	SEXO, GÊNERO E FEMINISMO	93
4.1	SITUANDO CONCEITOS	93
4.2	FEMINISMO	96
4.2.1	Os homens e o feminismo	96

4.2.2	Primeiros passos na construção do feminismo	101
4.2.3	Primeira Onda Feminista	104
4.2.3.1	O movimento sufragista	106
4.2.4	Segunda Onda Feminista	109
4.2.5	Terceira Onda Feminista	113
4.2.6	Quarta Onda Feminista	114
4.3	FEMINISMO E EDUCAÇÃO	116
5	TECENDO UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE INGLÊS	123
5.1	NOTAS INTRODUTÓRIAS	123
5.2	RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES SOBRE SEXO E GÊNERO	129
5.3	RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES SOBRE PAPÉIS E EXPRESSÕES DE GÊNERO	149
5.3.1	Temperamento e Orientação Sexual	161
5.3.2	Contexto profissional	191
5.3.3	Contexto familiar	205
5.3.4	Relacionamentos afetivos e intersecções entre gênero e raça	227
5.3.5	Posicionamentos insurgentes	267
5.4	DISCURSOS SOBRE AÇÕES CONTRA AS OPRESSÕES COM BASE EM GÊNERO	280
5.4.1	Conduta nos relacionamentos afetivos e no lar	281
5.4.2	Manterrupting	282
5.4.3	Violência doméstica	283
5.4.4	Masculinidade tóxica	284
5.4.5	Representações de gênero na mídia	289
5.4.6	Lidando com as diferenças	291
5.5	GÊNERO E CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM	293

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	338
	REFERÊNCIAS	349
	APÊNDICE A – Questionário I	365
	APÊNDICE B – Questionário II	367
	APÊNDICE C – Questionário III	368
	APÊNDICE D – Atividades aplicadas	370
	ANEXO A – Imagens utilizadas na aula 14	401
	ANEXO B – Link de acesso aos vídeos utilizados nas aulas	404

1 INTRODUÇÃO

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Foi-se o tempo em que o ensino-aprendizagem de línguas na educação básica era conduzido sem considerar os anseios e as privações sofridas pelo(a)s estudantes. Lidamos com indivíduos cujas identidades estão em formação e transformação contínua, logo, não podemos nos furtar da responsabilidade de atrelar o ensino de línguas à quebra de paradigmas e à desconstrução de estereótipos que permeiam o ambiente escolar, interferindo negativamente na vida desse(a)s jovens.

Inseridas nestes estereótipos e paradigmas, estão as questões referentes à construção das masculinidades e feminilidades. Na maioria das famílias, os meninos são criados num ambiente marcado pela masculinidade tóxica, pautada em noções patriarcais¹ do “ser homem” — forte, provedor, insensível etc.; e de consequente subserviência feminina. Em regiões periféricas, o homem, conforme aponta Nascimento (2018, p. 1),

tenta alcançar o ideal de masculinidade hegemônica (branca, ocidental, hétero, viril), no dia-a-dia. Quando não bate na esposa “pra mostrar quem manda”, ele é o que tem o dizer legitimado nas rodas de discussão dentro de espaços de militância, quando não é o dono da boca, da rua, é o que tem a fala de importância dentro dos coletivos.

As particularidades do “ser homem” colocam a nós, homens cisgênero, em uma relação desigual de poder em relação às mulheres cis. Isso gera diversas consequências, como disparidade de salários e oportunidades de ascensão profissional, discriminação, assédio e violência, só para citar algumas. No Brasil, os números referentes a estes últimos problemas são alarmantes, conforme apontado pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM, 2021, p. 93-96):

230.160 mulheres denunciaram um caso de violência doméstica em 26 UF [...]. Isto significa dizer que, ao menos 630 mulheres procuraram uma autoridade policial diariamente para denunciar um episódio de violência doméstica [...]. Já os dados de feminicídio indicam que 81,5% das vítimas foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro íntimo.

¹ Segundo Estermann (2010), o patriarcado é uma forma de domínio simbólico, econômico, político e familiar, que incide fortemente sobre a construção de gênero em quase todas as culturas, sendo legitimado pela maioria das religiões e filosofias existentes, e sustenta a superioridade masculina.

Estes problemas estão ligados a questões de gênero. Apesar da escola ser um espaço legítimo para discuti-las, lamentavelmente, elas são apagadas ou timidamente referenciadas nas práticas pedagógicas, pois falar sobre gênero ainda é um tabu entre professore(a)s, conforme aponta Louro (1997). A autora afirma que a dificuldade em se abordar gênero não existe apenas nas unidades de educação básica, mas também em instituições de ensino superior. Em sua concepção (LOURO, 1997, p. 127),

Nada mais enganoso do que discutir proposições por uma prática educativa não-sexista como se essas tivessem que se preocupar, exclusivamente, com a conquista de adeptos fora da escola. Os núcleos e grupos de estudos dedicados às questões de gênero, raça ou sexualidade, que vêm há anos lutando por reconhecimento nas universidades e escolas, são uma prova eloquente das dificuldades e dos entraves que vivem os/as estudiosos/as, ainda hoje, *entre seus/suas colegas*, para terem seus projetos de disciplina ou de pesquisa admitidos e aprovados, para conseguirem salas apropriadas de reunião, acesso a financiamento de eventos ou de investigações, acolhida para indicações de compra de livros, vídeos, etc. Enfim, quase todos esses grupos experimentaram e alguns continuam experimentando várias formas de guetização e de desvalorização acadêmica.

A referida autora já observava esses entraves na década de 1990, questões que ainda fazem parte de nossa realidade, principalmente se considerarmos o atual momento político, em que figuras conservadoras presentes nas mais diversas instâncias governamentais tentam demonizar os estudos de gênero. Essas pessoas inventam, inclusive, termos sem qualquer respaldo teórico, como a famigerada “ideologia de gênero”, colocando as famílias contra a escola e tentando silenciar o(a)s pouco(a)s professore(a)s que se lançam na empreitada de discutir o assunto, nas mais variadas vertentes possíveis, em sala de aula.

A problemática advinda das relações desiguais entre homens e mulheres também é refletida no currículo oficial. Segundo Silva (2011, p. 94), existe uma valorização de características que refletem as experiências e interesses (supostamente) masculinos, como “o domínio, o controle, a racionalidade e a lógica, a técnica, o individualismo e a competição”, em detrimento de aspectos como “a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação”, aspectos que, para o autor, estão ligados ao universo feminino. É interessante ressaltar que as observações de Silva (2011), além de se referirem apenas ao universo de homens e mulheres cisgênero, parecem não considerar a pluralidade de masculinidades e feminilidades que podem não corresponder ao que ele afirma ser valorizado/negligenciado no currículo oficial.

O quadro apresentado até aqui deixa nítido que a soberania do masculino está diluída em vários aspectos da vida cotidiana. Entretanto nós, professores e professoras, não podemos permitir que as salas de aula continuem a ser um espaço de validação dessa

soberania e precisamos atentar para o modo como masculinidades e feminilidades vão sendo construídas ao nosso redor, ao longo do período destinado à educação básica. Quando ignoramos os problemas decorrentes da desigualdade de gênero, deixamos escapar a possibilidade de colaborar com a construção de discursos que podem vir a resultar em mudanças em prol de uma sociedade mais justa.

Obviamente, levantar-se contra o *modus operandi* das relações de gênero demanda uma prática pedagógica problematizadora, conforme postula Freire (1979). Esse tipo de prática é necessária, pois os discursos dominantes tendem a circular de forma natural e legitimada, levando os interesses dos grupos majoritários a serem incorporados ao senso comum, sem que as pessoas se deem conta disso. Problematizar o ensino, portanto, demanda enfatizar a relação entre a minoria elitizada e a maioria desprivilegiada da sociedade, discutindo acerca de quem domina e de quem é dominado e trazendo à tona dicotomias como branco *versus* negro, Norte *versus* Sul, centro *versus* periferia, homem *versus* mulher, só para citar algumas.

Estas dicotomias permeiam as escolhas pedagógicas. Louro (1997, p. 64) afirma que:

Normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

Ou seja, está nas mãos das educadoras e dos educadores a possibilidade de colaborar com a desconstrução das desigualdades que caracterizam as relações sociais. Este é um aspecto fundamental da educação intercultural, que nasceu justamente a partir das lutas em prol da valorização de grupos marginalizados pelas culturas dominantes. A partir do momento em que objetivamos formar aprendizes mediadores interculturais, o(a)s estudantes poderão tomar distanciamento suficiente de si, para poderem analisar suas próprias escolhas, bem como proximidade suficiente do outro, para compreender as escolhas dela(a). Ao longo do processo, discursos até então naturalizados pela mídia, pela família e até pela escola, podem ser ressignificados.

De acordo com Falteri (1998, p. 37), “o termo intercultural se refere à intervenção nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não colonializem as minorias”. Nesse aspecto, a análise de gênero e a educação intercultural se aproximam, visto que ambas denunciam a assimetria cultural; fazem a crítica às culturas

dominantes e buscam a transformação das relações, através de uma proximidade não meramente espacial, mas marcada pelo encontro diário, pelo cruzamento e pela resignificação de suas existências.

O processo de análise de si e do outro, quando revestido de uma nuance crítica, pode levar o(a)s estudantes a perceberem as relações de poder que constroem as diferenças, ou “mecanismos de produção social da diferença” (SILVA, 2009). Isso acontece através da problematização dos binarismos que atravessam nossas relações, algo que o autor aponta como lacuna nas pesquisas educacionais. Além de desconstruir esses binarismos, o(a)s estudantes conceberiam a quem interessa a sua manutenção e pensariam sobre como agir contra formas de opressão.

Alinhada a essa concepção problematizadora, está a pensadora Catherine Walsh. Ela propõe que, a partir de uma perspectiva intercultural, empreendamos uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, à transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. Na perspectiva defendida por esta autora (WALSH, 2009, p. 26), o exercício da interculturalidade

retoma a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.

A partir da perspectiva assinalada por Walsh (2009), o ato de ensinar se torna parte de uma empreitada de resistência contra o processo de subalternização de determinados grupos. Para isso ocorrer, é preciso assumir a responsabilidade de desvelar as estruturas de dominação presentes na sociedade, a fim de desconstruí-las.

Desde a conclusão do mestrado, em 2011, tenho empreendido práticas de ensino-aprendizagem de Inglês que visam à desconstrução da ideia de superioridade de países anglo-saxões. Além disso, discuto sobre a ideia de posse dessa língua desnacionalizada com estudantes da periferia de Salvador, que são empurrados para fora do círculo de falantes fluentes pelo sistema vigente. Dando continuidade a essa empreitada crítica de ensino na escola pública, decidi ampliar minhas ações para a problematização das questões de gênero.

A motivação para minha pesquisa no doutorado advém de três fontes que se interconectam: primeiramente pude identificar na minha escola situações que não diferem em muito da realidade de outras escolas, como discursos sexistas, relacionamentos abusivos e

casos de violência doméstica que já causaram desde o aumento do índice de evasão escolar até tentativas de suicídio entre o(a)s estudantes.

Há também uma motivação pessoal ligada ao fato de eu sempre ter tido uma relação muito especial com as mulheres, de carinho, aprendizado, respeito e inspiração. Minhas mais doces e divertidas lembranças da infância são com minha mãe, com quem eu passava a maior parte do dia, já que meu pai, quando não estava em dois empregos, trabalhava à noite e descansava durante o dia. Com ela aprendi a ler e escrever, ela foi minha primeira amiga e professora, me inspirou a seguir a carreira do magistério e continua sendo referência para mim em diversos aspectos. Meu contato com a Língua Inglesa também teve início a partir do contato com mulheres notórias, divas do *R&B* norte-americano, tais como Mariah Carey e Whitney Houston.

Através do vínculo com grandes mulheres, mãe, tias, avós, primas, professoras e cantoras, aprendi a admirá-las e respeitá-las, desde muito cedo, de modo que situações de assédio e violência contra elas sempre foram inconcebíveis para mim. Portanto, realizar esta pesquisa é, também, uma tentativa de plantar nos homens que ajudo a educar na escola a semente desse olhar de respeito às mulheres.

Por fim, lançando um olhar para a produção bibliográfica sobre questões de gênero no domínio da Linguística Aplicada, percebo a falta de pesquisas que visem à elaboração de material didático para o ensino de Inglês na educação básica com intuito de promover uma compreensão intercultural das relações de gênero, bem como à sua aplicação na escola pública. Os trabalhos envolvendo discussões de gênero lidos durante a concepção desta tese foram construídos com base nos estudos *queer* (GUIMARÃES, 2009; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018); já as pesquisas sobre educação intercultural lidas debruçaram-se sobre a análise de material didático (KOVALEC, 2013; LOUREIRO, 2014; MELO, 2014), elaboração e aplicação de material didático para o ensino de Português como Língua Estrangeira (MENDES, 2004), formação de professores e análise das representações de interculturalidade trazidas por professores em serviço (NOGUEIRA, 2008; COPPETE, 2012; SILVA, 2017).

Além desses pontos motivadores, cumpre assinalar que a realização desta pesquisa coincidiu com um momento em que havia um interesse do(a)s próprio(a)s estudantes por esta temática. Ele(a)s citaram-na em conversas informais no fim de 2017, quando foram questionado(a)s sobre temas que achavam interessantes para serem discutidos no ano seguinte. Ademais, meus colegas escolheram este tema como elemento gerador dos projetos para o ano de 2018, antes mesmo que eu o apresentasse como sugestão.

Tudo isso se conecta à ideia de que ensinar línguas a partir de uma perspectiva crítica requer estar pronto para questionar continuamente o fazer pedagógico, as intenções, o discurso em sala de aula e os instrumentos que utilizamos para fazer a aula acontecer. Desse modo, descobrimos se estamos colaborando para que o(a)s estudantes tenham oportunidade de construir um posicionamento crítico diante do mundo que os cerca e de reestruturar sua relação com o outro. Isso é possível, pois a língua não é apenas instrumento de comunicação, é um meio de acesso a outras culturas, de legitimação de mitos e opiniões, de engrandecimento e de degradação. O aprendiz de uma língua estrangeira, doravante LE, não deve ser apenas proficiente na mesma, antes, deve, ao longo de seu aprendizado, refletir sobre a sua realidade e a do outro através do estudo dessa língua, seja esse outro o estrangeiro ou o colega de classe.

Diante disso, cabe a nós, professoras e professores, a tarefa de oportunizar um aprendizado enriquecedor por meio de nossas escolhas pedagógicas. Considerando o significado político do aprendizado de línguas estrangeiras, é preciso que o(a) educador(a) conscientize-se acerca de seu papel de agente transformador(a), e assumá-lo. No exercício desse papel, é preciso utilizar ferramentas implementáveis que ajudem na formação para a cidadania, no estabelecimento de trocas culturais harmônicas e no despertar do empoderamento dos indivíduos em situação de opressão.

Pennycook (2001), ao tratar do ensino-aprendizagem de Inglês, chama atenção para o fato de que o currículo dominante e as práticas do(a)s professores acabam silenciando as ideias, culturas, línguas e vozes dos grupos marginalizados. Põe-se como alternativa a isso, um letramento inclusivo, que abra espaço para a expressão das pessoas minoritizadas, a fim de que ajam em prol da transformação de suas vidas e do sistema que as oprime. Para tanto, a prática pedagógica, tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira, deve abordar questões que toquem verdadeiramente a vida das alunas e dos alunos e levem elas e eles ao questionamento daquilo que lhes é apresentado como imutável.

Cientes da relação existente entre língua, cultura e identidade, precisamos trabalhar em favor da desconstrução dos limites opressores impostos pelas hegemonias mundiais e pelas vozes que, historicamente, estiveram sempre em evidência, reivindicando a supremacia de homens cisgênero, brancos, ricos e heterossexuais. Devemos despertar o potencial de emancipação que existe nas pessoas subalternizadas, para que possam empreender uma luta contra a opressão. Dessa maneira, elas contribuirão com a transformação da relação entre homens e mulheres, visando à construção de uma sociedade mais igualitária.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Diante do que expus até aqui, surge o seguinte questionamento: de que maneira as relações de gênero podem ser problematizadas nas aulas de Língua Inglesa de modo a reconfigurar os discursos sobre masculinidades e feminilidades produzidos pelos estudantes?

A partir dessa questão, outras se desdobram:

a) que tipo de materiais e recursos podem ser elaborados para a valorização e o empoderamento das mulheres e a promoção da igualdade de gênero?

b) como se dá a mediação intercultural por parte do professor pesquisador e das alunas e dos alunos?

c) qual é a repercussão das atividades aplicadas e discussões realizadas nos discursos referentes a gênero produzidos pelo(a)s estudantes?

Diante dessas questões, o objetivo geral desse trabalho é apresentar uma análise da experimentação de um conjunto de atividades para desenvolvimento da competência leitora elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Língua Inglesa em um colégio da rede estadual de ensino em Salvador. Esse objetivo foi alcançado a partir dos seguintes objetivos específicos:

- elaborar e aplicar atividades de leitura em Língua Inglesa que colaborem com a valorização e empoderamento das mulheres e promovam reflexões em prol da igualdade de gênero;
- analisar o meu papel de professor pesquisador, bem como das alunas e dos alunos participantes como mediadores interculturais nas aulas de Inglês;
- mapear a repercussão das atividades e discussões nos discursos referentes a gênero produzidos pelo(a)s estudantes.

1.3 METODOLOGIA

1.3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma investigação qualitativa situada num paradigma interpretativo de pesquisa. Acerca do interpretativismo, Bortoni-Ricardo (2008, p. 33) afirma que sob esta denominação pode ser encontrado “um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros”.

A abordagem qualitativa tem suas raízes fincadas no final do século XIX, período em que os pesquisadores começaram a questionar se os pressupostos de investigação das ciências naturais eram, de fato, aplicáveis às ciências sociais. O avançar das teorizações em LA levou os pesquisadores a perceberem que o modelo de pesquisa positivista não dava conta dos fenômenos que despertavam o interesse da área.

O(a) pesquisador(a) em LA interage com diversas fontes teóricas e metodológicas, advindas de outras áreas, para compreender seu objeto de pesquisa. Ele(a) constrói sua interpretação para o fenômeno em análise ciente de que tanto ele(a) quanto o(a)s participantes da pesquisa são atravessado(a)s por aspectos sociais, culturais e identitários. Além disso, sabe que a ciência tem um caráter político, visto que nenhuma pesquisa está dissociada de nossas crenças e posicionamentos, e que os resultados podem implicar mudanças para as pessoas envolvidas.

A relação entre pesquisadore(a)s e participantes da pesquisa é de parceria e de responsabilidade. A pesquisa qualitativa em LA é orientada pelo objetivo de oferecer um retorno às pessoas que colaboraram para a geração de dados. A própria palavra “gerar”, substituindo o termo “coletar”, já é carregada de sentido: não vamos a campo apenas para colher informações que validarão nossa pesquisa, vamos para entrar em contato com pessoas que nos ajudarão a entender e teorizar sobre determinado fenômeno permeado pela linguagem. Cientes disso, buscamos usar nossa pesquisa para ajudar essas pessoas.

Bogdan e Biklen (1994) discutem alguns aspectos primordiais de uma investigação qualitativa. Segundo os autores, ter o ambiente natural como fonte de dados faz com que o contato do(a) pesquisador(a) com o local de pesquisa seja de extrema relevância, pois somente através dessa aproximação, conduzida em tempo suficiente, as questões de pesquisa poderão ser elucidadas. A investigação qualitativa é de natureza descritiva, logo a observação e/ou interação do(a) pesquisador(a) com o contexto de pesquisa gerará dados que não podem ser simplesmente reduzidos a números. Isso requer dele(a) a sensibilidade para captar as nuances daquele ambiente, de modo que as informações sejam devidamente interpretadas, a fim de conduzi-lo(a) à compreensão de seu objeto. Visto que há maior interesse pelo processo do que pelo produto, a interação entre pesquisador(a) e objeto de pesquisa pode suscitar a observação de outros aspectos que transcendem os objetivos previamente propostos. Tais pontos servirão de base para pesquisas posteriores ou ajudarão a elucidar outras questões sobre as quais ainda não havíamos nos debruçado.

Outro aspecto relevante desse tipo de investigação é a análise indutiva dos dados. Quando nos lançamos em uma pesquisa qualitativa, nosso objetivo não é testar hipóteses, pois

as reflexões são construídas durante o processo de investigação. É o contato com os dados que molda a pesquisa, não o contrário. A partir do momento em que não procuramos estabelecer generalizações, atribuímos relevância aos significados que emergem do contexto de pesquisa específico e da interação entre pesquisador(a) e participantes. Isso nos ajuda a compreender como aquelas pessoas lidam com determinado fenômeno em particular, sem a pretensão de aplicar os resultados obtidos a outros contextos, como é próprio de investigações quantitativas.

A modalidade de pesquisa que escolhi foi a etnografia. Baztán (2017, p. 167) define-a como:

[...] uma metodologia qualitativa que, especificamente, investiga (descreve e interpreta) a cultura das comunidades, grupos ou organizações. A etnografia constitui assim fonte primária do conhecimento antropológico e se situa no começo de toda análise da cultura, sendo o trabalho de campo etnográfico, o primeiro contato que avaliará as culturas, fundamentalmente através da documentação, da observação participativa e das entrevistas aos informantes.

Fiz essa escolha, pois ela se apresentou como a modalidade mais adequada para o alcance dos objetivos traçados na seção 1.2, em cujo processo eu necessitaria de tempo suficiente para estar em interação constante com o(a)s participantes. Isso me permitiria estar a todo tempo avaliando o processo de geração de dados e modificando os instrumentos de pesquisa, caso necessário. Além disso, a ênfase da minha pesquisa esteve repousada no processo, não exatamente nos resultados finais, já que o foco era observar como o(a)s participantes construiriam sentidos durante as aulas que eu ministrava. Esse direcionamento me associa a outra característica marcante da etnografia, já que, conforme Telles (2012), ela é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas num contexto social específico.

Watson Gegeo (1988) relaciona três características que definem a pesquisa etnográfica. A primeira delas diz respeito ao foco no comportamento de um grupo de pessoas e nos padrões culturais subjacentes a esse comportamento. Obviamente, também deve ser relevante para os etnógrafos, principalmente na etnografia de sala de aula, a observação do(a)s participantes considerado(a)s individualmente, pois é entre ele(a)s que se desenvolvem os relacionamentos pessoais. Por isso, as diferenças individuais também são importantes para estabelecer variações no comportamento.

Conforme a segunda característica discutida pela autora, a etnografia é holística, ou seja, qualquer aspecto da cultura ou do comportamento observado deve ser descrito e

explicado, considerando sua relação com a totalidade do contexto. Se pensarmos, por exemplo, na análise interacional entre professor(a) e aluno(a) numa aula de conversação em língua estrangeira, essa análise poderia considerar outras interações que ocorrem durante a aula, a própria sala, com suas características, a escola na totalidade etc. As unidades de análise não podem ser vistas como se estivessem dissociadas de seus contextos de ocorrência.

Em terceiro lugar, Watson Gegeo (1988) afirma que a geração de dados etnográficos tem início a partir de um referencial teórico que orienta o olhar do(a) pesquisador(a) para certos aspectos situacionais que o levarão a responder a certas perguntas de pesquisa. Assumir que existe este referencial direcionando nossas ações em campo não quer dizer que chegamos ao contexto de pesquisa com hipóteses pré-concebidas, apenas reconhecemos que essa teoria é importante para nos ajudar a decidir quais dados serão significativos para responder às questões de pesquisa.

Tomando emprestado um termo proposto por Gilbert Ryle, Geertz (1989), ao falar sobre a necessidade de mergulharmos nos detalhes que emergem da observação etnográfica, faz a distinção entre uma descrição superficial e uma descrição densa. Para este autor, entre a primeira e a última encontra-se o objeto da etnografia: “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos dos quais [as ações dos sujeitos] são produzidas, percebidas e interpretadas, e sem as quais elas de fato não existiriam” (GEERTZ, 1989, p. 17). A análise interpretativa, portanto, consistiria em escolher as estruturas de significação e determinar sua importância.

Essas estruturas de significação, segundo Clifford Geertz, podem se apresentar como “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas, ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas” (GEERTZ, 1989, p. 20). Primeiramente precisamos apreendê-las, para depois descrevê-las. No que tange à etnografia de sala de aula, tais estruturas podem surgir de qualquer ação do(a)s participantes, por conseguinte, ao interpretar os sentidos construídos em sala, o(a) professor(a) etnógrafo(a) pode voltar-se, segundo Mendes (2004, p. 26),

[...] para o que os alunos fazem quando aprendem uma língua, ou seja, como se comportam durante o processo de ensino/aprendizagem e como se relacionam com os outros, o que eles sabem, pensam e sentem, como eles tomam decisões, quais os padrões culturais que estão ali representados, como se processa a organização social da classe e que outros contextos interferem nessa organização etc.

Os dados não se apresentam prontos em campo, demandam tratamento detalhado e interpretação acurada. Em minha pesquisa, por exemplo, uma vez buscando favorecer a

desconstrução de estereótipos e mudanças discursivas no que tange às questões de gênero, cada detalhe que surgiu durante as aulas se fez importante, já que uma modificação de posicionamento pode, inclusive, ser monossilábica e passar despercebida.

Escolhi atuar como professor pesquisador na execução do projeto, pois, na condição de professor da rede pública, tenho vivenciado experiências de formação continuada para aplicação de diversas propostas e projetos pedagógicos que chegam até nós por pessoas que nunca estiveram numa sala de aula, ou no contexto de escola pública. Na maioria das vezes, essas pessoas não fazem ideia dos entraves que nela ocorrem. Por isso, durante o processo de escrita desta tese e de possível multiplicação da proposta aqui construída, quero que meu lugar de fala não seja apenas de observador, mas de alguém que experimentou as possíveis dificuldades e facilidades de trabalhar com essa proposta em condições reais.

A princípio, a tarefa de discutir gênero em sala de aula não me parecia tão complicada. Entretanto abordar este tema, bem como outros que inevitavelmente se entrelaçam a ele, como etnia e classe, me colocou por diversas vezes em uma posição de vulnerabilidade inesperada. Isso aconteceu, principalmente, quando minhas questões identitárias e minhas concepções de mundo foram postas em xeque pelas alunas e pelos alunos, desengavetando dúvidas das quais eu nem lembrava mais. Esses momentos de vulnerabilidade, entretanto, foram fundamentais para que eu me desse conta de que precisava me aprofundar em determinadas leituras e ressignificar minha proposta de formação continuada para professore(a)s a ser realizada futuramente, como desdobramento desta pesquisa.

1.3.2 Cenário e participantes da pesquisa

As informações que trarei nesta seção fazem parte do Projeto Político e Pedagógico da unidade escolar, cuja liderança de pesquisa e redação final ficaram a cargo da servidora Márcia Regina da Silva Paim, professora regente de História. Conforme os dados históricos que constam no referido documento, a escola originalmente ocupava o espaço de uma Associação de Moradores localizada no IAPI, bairro da cidade de Salvador, Bahia, oficialmente constituída em 1971. O nome da escola — Helena Celestino Magalhães, é uma homenagem à mãe do então Senador da República e ex-governador da Bahia, Antônio Carlos Peixoto de Magalhães. Posteriormente, a escola foi transferida do espaço original para um imóvel alugado, no Jardim Vera Cruz, no mesmo bairro, atendendo ao público das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1985, a unidade escolar ocupou uma sede própria. O prédio foi construído num terreno localizado no mesmo bairro, doado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, pelo empresário Joaquim Barreto de Araújo. A partir de então, a escola foi denominada Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães (CEHCM).

Meses após a inauguração da sede própria, o CEHCM passou a funcionar nos turnos matutino e vespertino, ofertando vagas da Educação Infantil até o 5.º ano do Ensino Fundamental. Em 1986, houve a implantação dos 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental. Já no ano seguinte, foram incrementadas as séries finais (EF) e o Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, além dos cursos profissionalizantes de Magistério, Administração e Contabilidade (Noturno).

No período de gestão da equipe que estava em exercício durante a realização desta pesquisa, foram realizadas diversas intervenções que beneficiaram a unidade escolar. Posso citar, por exemplo, a revitalização e modernização do laboratório de informática, a criação da sala de vídeo, a realização de reformas e ampliação da quadra poliesportiva e a adesão ao Programa de Educação Integral — PROEI e ao Programa Ensino Médio Inovador — PROEMI. Dessa forma, a carga horária do(a)s estudantes foi ampliada quantitativa e qualitativamente.

O nome do bairro onde o CEHCM está situado, IAPI, é uma sigla para Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários. Neste local, na década de 1940, foi construído um conjunto habitacional para abrigar os funcionários do referido Instituto, fato que acabou por batizar a área. O conjunto do IAPI, que teve suas obras concluídas em 1951, era, então, o maior conjunto residencial da cidade. A grande marca do bairro está nos conjuntos habitacionais, dentre os quais ainda se destacam o Jardim Eldorado, Vera Cruz, Santa Mônica e Conjunto Bahia.

No Jardim Vera Cruz e no Jardim Eldorado, ambos localizados próximos ao atual final de linha dos ônibus, residem a maior parte de famílias de classe média do bairro. Vale ressaltar que, apesar de ser uma região de classe média, os imóveis que fazem parte desse contexto encontram-se em fase de desvalorização comercial devido à relativa proximidade com áreas dominadas por facções criminosas, já que são normalmente separadas geograficamente por apenas uma rua.

De acordo com IBGE (2012), o IAPI é o 36.º bairro mais populoso de Salvador, com 24.452 habitantes, majoritariamente autodeclaradas(os) pardas(os) — 52,37% e pretas(os) — (30,42%), do sexo feminino (53,77%) e se encontravam na faixa etária de 20 a 49 anos (50,73%). Considerando as pessoas responsáveis por cada domicílio, 1,37% destes não eram

alfabetizados e apesar de 42,1% ter renda entre 0 e 1 salário mínimo, a renda média destas pessoas era de R\$1.290,00. No que diz respeito à infraestrutura/saneamento básico, 96,76% dos domicílios contavam com coleta de lixo, 99,52% com abastecimento de água e 97,45% com esgotamento sanitário.

O IAPI limita-se geograficamente com os bairros Pero Vaz, Cidade Nova, Caixa D'Água, Santa Mônica, Retiro, Pau Miúdo e San Martin. A via principal é a Avenida Conde de Porto Alegre, que dá acesso aos bairros anteriormente citados. Destacam-se também os seguintes territórios: “Nova Divinéia”, “Bem-Amado”, “Brongo”, “Galícia” “Milho” e “Rocinha”. Estas localidades, embora integrantes do mesmo bairro e muito próximas, mantêm uma relação de rivalidade, tornando-se, muitas vezes, palco de conflitos que envolvem jovens e adolescentes em situação de risco social e/ou em conflito com a Lei. Essa rivalidade entre comunidades já interferiu de maneira mais intensa no cotidiano escolar, gerando brigas e ameaças na escola. Atualmente, percebemos a ausência prolongada de algumas alunas e alguns alunos quando as comunidades estão “em guerra”, pois ficam impedidas(os) de cruzar determinadas ruas.

O IAPI foi classificado, em 2012, como um dos bairros mais violentos da cidade, em mapeamento feito pela Secretaria de Segurança Pública, pelo fato da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano ter alcançado o nível mais negativo, segundo a ONU, com o indicativo de “mais que 90”. Ecos dessa violência ressoam pelos arredores do CEHCM, visto que diversas vezes as aulas foram suspensas por conta de tiroteios nas proximidades e discentes/docentes já foram assaltado(a)s no caminho para a escola. Além disso, os poucos estabelecimentos comerciais situados na rua que dá acesso à unidade fecham nos horários de menor movimento, pelas mesmas razões.

Apesar dessas ocorrências no entorno, felizmente, desde o início da gestão que atuava quando a pesquisa foi desenvolvida, não identificamos casos de violência na escola. Temos problemas de indisciplina recorrente em algumas turmas, algo que não difere muito de outras escolas da rede, porém não nos sentimos intimidado(a)s pelas alunas e pelos alunos, nem sentimos medo de entrar em sala de aula.

No que tange ao aspecto econômico, o comércio (formal e informal) é o ponto forte do bairro. Nele trabalham muito(a)s responsáveis pelo(a)s estudantes, bem como ele(a)s próprio(a)s. Os serviços prestados individualmente, de maneira informal, também representam uma parcela significativa da fonte de renda das famílias — muito(a)s responsáveis sustentam a casa fazendo faxina, transportando material remanescente da

construção civil etc. Além disso, muitas famílias recebem auxílio de programas do governo federal, como o Bolsa Família.

No componente cultural, destacam-se grupos de capoeira, de dança de rua, de valsa formados por jovens e adolescentes do bairro e adjacências, ONGs, creches e escolas da rede municipal, atendendo ao público da Educação Infantil ao Fundamental I, escolas privadas para o público do Fundamental II e estaduais para o público do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Já no âmbito religioso, há igrejas evangélicas de vários segmentos; igreja católica; terreiros de Candomblé e centros espíritas. Apesar da diversidade, não há casos registrados de intolerância religiosa no bairro, entretanto, através de levantamento realizado pela Articulação da Educação Integral do CEHCM, o número de alunas e alunos que professam religiões de matriz africana e não assumem isso no ambiente escolar é grande.

O(a)s participantes² da pesquisa sobre a qual versa esta tese somos eu, professor pesquisador, e 30 alunas e alunos dos 1.º e 2.º Anos do Ensino Médio. Minha intenção era envolver todo(a)s o(a)s aluno(a)s das duas turmas, porém o colégio é uma instituição de Educação Integral e temos problemas de baixa frequência nas aulas que acontecem no período vespertino, (em que aconteciam as de Inglês). Isso ocorre porque alguns estudantes realizam estágio remunerado no referido período, ajudam o(a)s responsáveis em atividades do comércio informal ou vão para casa almoçar e não retornam.

Quadro 1 – Alunas e alunos participantes

NOME	SÉRIE	IDADE
André	1.º Ano	15
Carlos	1.º Ano	14
Cláudia	1.º Ano	16
Cristina	1.º Ano	15
Diana	1.º Ano	15
Diogo	1.º Ano	14
Elvis	1.º Ano	14
Érica	1.º Ano	15
Fábio	1.º Ano	14
Gustavo	1.º Ano	15
Ian	1.º Ano	14
José	1.º Ano	15
Luíza	1.º Ano	15
Paola	1.º Ano	15
Suzana	1.º Ano	15
Tereza	1.º Ano	15

² Em alguns excertos apresentados no capítulo 5 será possível notar a presença de 3 participantes que não estão relacionados no quadro acima: Bianca (1.º Ano/16 anos), Catarina (1.º Ano/16 anos) e Pedro (2.º Ano/17 anos). Bianca e Catarina apresentavam frequência bastante irregular e Pedro foi transferido para outra unidade escolar na metade da pesquisa. As respostas dadas por elas e ele aos Questionários II e III foram eliminadas durante o tratamento dos dados.

Vinícius	1.º Ano	16
Ângelo	2.º Ano	15
Ezequiel	2.º Ano	17
Fernando	2.º Ano	16
Glauco	2.º Ano	17
Henrique	2.º Ano	15
Ícaro	2.º Ano	15
João	2.º Ano	16
Joice	2.º Ano	16
Leonardo	2.º Ano	15
Letícia	2.º Ano	16
Mariah	2.º Ano	16
Mateus	2.º Ano	17
Soraia	2.º Ano	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visto que as providências referentes às considerações éticas da pesquisa foram tomadas, os nomes citados no quadro anterior são fictícios. Durante a fase de explicação dos propósitos da pesquisa, as alunas e os alunos não manifestaram interesse em escolher os nomes pelos quais seriam identificados, apenas decidiram que não queriam seus nomes verdadeiros no texto.

A partir da aplicação de um pequeno questionário sociocultural (Apêndice A), pude identificar que a maioria do(a)s participantes se identifica como negra (26), outro(a)s 3 se declararam pardo(a)s e apenas 1, branca. A maioria afirmou professar a religião católica (20), outro(a)s 6 se identificaram como protestantes e 4 informaram não seguir religião alguma.

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s moram no IAPI, dos quais, a maioria (26) mora na comunidade Nova Divinéia, que fica atrás do colégio; 3 residem na rua principal que dá acesso ao colégio (Rua Conde de Porto Alegre) e 1 no Jardim Eldorado, área nobre do bairro. A maioria desse(a)s aluno(a)s mora com pai e mãe (16); 10 moram apenas com a mãe; 4 moram com os pais e outro(a)s parentes que são proprietários do imóvel.

Dentre o(a)s participantes, 13 afirmam que o pai é o responsável pelo sustento da casa; 8 atribuíram essa função à mãe; 6 informaram que essa responsabilidade é dividida entre o pai e a mãe; 3 aluno(a)s informaram que o sustento da casa é dividido por todo(a)s o(a)s moradores. A maioria do(a)s participantes não trabalha/estagia, pois aqueles que exercem atividade remunerada no período vespertino não fizeram parte da pesquisa. Apenas 10 participantes estagiam em estabelecimentos comerciais do bairro e do entorno, como supermercados e padarias, e a atividade tem início após as 15h30min, quando as aulas já encerraram. Dentre o(a)s aluno(a)s estagiário(a)s, 6 informaram que colaboram com o sustento da família.

No que diz respeito ao hábito de leitura em Língua Portuguesa, 8 participantes disseram que não gostam de ler. Esse número sobe para 10 quando a leitura é em Língua Inglesa. As justificativas dadas para isso são bastante parecidas: elas e eles pensam que ler em português é chato, e em inglês é difícil. A maioria não considera a leitura como uma opção de lazer, visto que essa atividade foi apontada por apenas 6; assistir a séries foi apontado por todo(a)s como opção de lazer, além de ouvir música, por 15 e sair com os amigos, por 17.

Apesar dos números referentes ao hábito de leitura, todo(a)s acreditam que ela é importante e saber ler em Inglês é relevante para a realização da prova do ENEM, a qual 05 alunos informaram que não pretendem fazer. No que tange à futura escolha profissional, 10 pretendem cursar Direito; 9 querem fazer Medicina, 6 pensam em Administração, 2 pensam em Gastronomia, 1 em Publicidade e 2 ainda não decidiram.

Entre as alunas e alunos pertencentes ao 1.º Ano, apenas 1 já estudava no colégio em anos anteriores. Do(a)s pertencentes ao 2.º Ano, todo(a)s estudam neste colégio desde o 6.º ano do Ensino Fundamental II e estão comigo desde o 8.º Ano. Elas e eles fazem parte de uma turma com histórico de reprodução de discursos machistas e racistas, que não poucas vezes foram abordados em momentos pontuais do ano letivo, como atividades alusivas ao Dia Internacional da Mulher ou da Consciência Negra, porém nunca de maneira mais aprofundada.

Diante dos dados trazidos até aqui, o perfil das alunas e dos alunos participantes é majoritariamente negro(a), professa religião católica, reside no território denominado Nova Divinéia, região popular do IAPI, mora com a mãe e com o pai, que é responsável pelo sustento da casa. A maioria gosta de ler e, na época em que a pesquisa foi realizada, pretendia realizar a prova do ENEM, além de já ter uma ideia de qual profissão seguiria.

1.3.3 Instrumentos e Procedimentos para geração e análise dos dados

Inicialmente, o(a)s estudantes foram convidado(a)s a responder a um questionário misto, com perguntas que visavam a apreender algumas informações de ordem sociocultural (Apêndice A) e um questionário aberto (Apêndice B), cujo objetivo era mapear representações acerca de gênero, papéis de gênero e possíveis discursos sexistas. Visto que me propus a fomentar a resignificação desses discursos, o questionário aberto foi reaplicado no final do ano letivo, com acréscimo de algumas questões (Apêndice C), a fim de identificar a influência do presente trabalho no contexto pesquisado e opiniões sobre a pesquisa.

Algumas questões foram propositalmente desmembradas para captar com mais nitidez as ideias do(a)s estudantes e facilitar a construção das respostas feitas por elas e eles. Por conta disso, foram agrupadas por afinidade temática em determinados pontos da análise. Trechos escritos em itálico, colocados entre parênteses (*exemplo*), representam informações que surgiram após a aplicação dos questionários, quando procurei as alunas e os alunos para elucidarem alguns pontos.

Após isso foram aplicadas semanalmente atividades para o desenvolvimento da competência leitora (Apêndice D) elaboradas seguindo a metodologia de ensino de Inglês para fins específicos. Os temas dessas atividades giraram em torno de discussões acerca das relações de gênero, tais como: relações patriarcais, papéis de gênero, masculinidade tóxica, violência contra a mulher etc. Além das questões habituais referentes às estratégias de leitura, existem questões que visam a promover a reflexão acerca dos temas abordados nos textos e levar o(a)s aluno(a)s a pensarem sobre como podem agir para desconstruir as situações exemplificadas nas atividades, cujas respostas também foram analisadas.

Em cada encontro de 100 minutos (duas aulas), às terças-feiras, foram realizadas gravações de áudio que foram posteriormente transcritas. A partir da leitura dessas transcrições, foram selecionadas sequências interacionais que se revelaram significativas para os propósitos desta pesquisa. Além disso, anotações acerca dos aspectos relevantes de cada aula foram feitas por mim em um diário de registro.

As transcrições das gravações das aulas seguem uma adaptação que fiz das normatizações propostas por Marcuschi (1986) e Mendes (2004), cuja sinalização pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Símbolos e estilizações utilizados nas transcrições

[...]	Supressão de trecho da transcrição
(.)	Pausa breve
(...)	Pausa longa
(/)	Interrupção brusca
(^L)	Fala sobreposta
(:)	Prolongamento da vogal
(!)	Entonação ascendente
<i>Itálico</i>	Termo em língua estrangeira
MAIÚSCULAS	Sílaba ou palavra fortemente pronunciada
Negrito	Fala em destaque na análise
XXX	Nome próprio omitido

Fonte: Elaborado pelo autor.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além das referências bibliográficas, apêndices e anexos. No primeiro capítulo, introduzo o tema do trabalho, apresento perguntas de pesquisa e objetivos e discuto questões metodológicas como a natureza, contexto e participantes da pesquisa, além de explicitar os instrumentos e procedimentos para geração de dados.

No segundo capítulo, “Estruturando uma postura crítica para as práticas pedagógicas”, empreendo uma discussão sobre a necessidade de tomar o nosso próprio fazer pedagógico como objeto de reflexão, para ele ser significativo na vida das alunas e dos alunos. Para isso, recorro a alguns postulados freireanos que ajudam a consolidar a ideia de um ensino de línguas conduzido a partir de uma perspectiva problematizadora.

No terceiro e quarto capítulos, respectivamente intitulados “Língua, Cultura e Interculturalidade” e “Sexo, Gênero e Feminismo”, marco meus posicionamentos teóricos em relação a estes conceitos, entrelaçando-os com o ensino de línguas. Cumpre assinalar que meu objetivo ao escrever os referidos capítulos não foi apresentar uma revisão bibliográfica referente a tais conceitos, pois, além de fugir aos meus propósitos, já foi exaustivamente realizado. Antes, quis marcar quais são e discutir sobre os conceitos que fundamentam a minha tese.

No quinto capítulo, faço a análise e triangulação dos dados gerados por meio da aplicação de questionários, transcrição de trechos das gravações de áudio correspondentes às aulas nas quais foram aplicadas as atividades que constam nos anexos e também das respostas dadas pelas alunas e pelos alunos às questões propostas nelas.

Após isto, trago as considerações finais da pesquisa, referências bibliográficas, apêndices contendo os questionários e atividades produzidos e aplicados, além de anexos com imagens utilizadas durante as aulas e um link de acesso à pasta virtual onde estão hospedados os vídeos que foram exibidos durante a pesquisa.

2 ESTRUTURANDO UMA POSTURA CRÍTICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Discutir gênero e, conseqüentemente, suas interseccionalidades nas aulas de Inglês demanda da professora e do professor a assunção do compromisso com o caráter político inerente ao ato de educar. Portanto, não se trata apenas de pensar em materiais e recursos a serem aplicados em sala de aula, mas também de (re)pensar a própria postura, questionando quais papéis estão sendo desempenhados por ele(a)s e pelo(a)s aluno(a)s ao longo do processo.

Encontro suporte na Pedagogia Crítica, doravante PC, para pensar em uma prática pedagógica transformadora e que considere os problemas sofridos pelas pessoas envolvidas na dinâmica de ensino-aprendizagem, pois, segundo Giroux (2005, p. 136)

está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 105), a PC nasceu “das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula”, tomadas “como espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola”. Partindo da necessidade de estabelecer conexões entre a prática pedagógica e o contexto social em que a escola está inserida, a PC cria condições para professore(a)s tornarem-se agentes transformadore(a)s, com plena convicção de que suas ações em sala de aula poderão influenciar positivamente a sociedade, de maneira mais ampla.

Conforme aponta Pennycook (2001), as mesmas desigualdades de poder que estruturam as relações no ambiente externo exercem influência na forma como se relacionam os indivíduos envolvidos na dinâmica escolar. Para este autor, as escolas têm funcionado muito mais como ambientes reprodutores de relações sociais do que ambientes voltados à transformação social, contribuindo, assim, com a manutenção do *status quo*. Diante disso, um dos principais objetivos de um trabalho crítico é identificar as estruturas sociais e ideológicas que limitam as nossas possibilidades de reflexão e ação. Além disso, é preciso favorecer a desconstrução desses discursos limitantes por meio de nossa prática pedagógica.

No que tange à acepção do termo “crítico” da PC, Siqueira (2011) afirma que o sentido desta palavra advém da Teoria Crítica, cujo objetivo é “fomentar a necessidade de

uma análise crítica das condições sociais, culturais, econômicas e políticas em que as pessoas se encontram desigualmente posicionadas” (SIQUEIRA, 2011, p. 126). Fazendo referência a Guilherme (2002), o autor salienta que “embora tenha suas raízes fincadas na Teoria Crítica, a PC resulta de uma impressionante e eficiente mesclagem de elementos oriundos de diversos pontos de vista que refletem as incursões intelectuais dos teóricos da Teoria Crítica” (SIQUEIRA, 2011, p. 131), tendo suas bases filosóficas sustentadas majoritariamente na Teoria Crítica e no Pós-Modernismo.

Nobre (2008) afirma haver muitos sentidos para o termo “crítica” na própria tradição da Teoria Crítica, mas o fundamental diz respeito a não podermos “mostrar como as coisas são se não for a partir da perspectiva de como elas deveriam ser, logo uma teoria crítica diz o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser” (ibidem, 2008, p. 9). Isto significa admitir que o potencial para mudança já existe na realidade que nos cerca, por mais conflituosa que ela se apresente diante de nós. Este autor nos leva a entender que o ponto de vista crítico “é capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (ibidem, 2008, p. 10). A partir dessas reflexões, podemos conceber que os gatilhos para mudança já existem, porém precisam ser disparados, por mais difícil que isso seja.

A expressão “Teoria Crítica”, como conhecemos atualmente, surgiu primeiramente como conceito no texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, publicado por Max Horkheimer, na Revista de Pesquisa Social, em 1937. Esta publicação fazia parte das ações do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, em Frankfurt, que buscava promover investigações científicas a partir da obra de Karl Marx. Uma importante característica deste instituto era o trabalho coletivo interdisciplinar: reunia pesquisadores de diferentes áreas, cujo trabalho tinha como referência comum a tradição marxista. É possível perceber, conforme assinala Nobre (2008), que a Teoria Crítica designa três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo (inicialmente ligados a uma instituição — o Instituto para a Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt.

Segundo Nobre (2008, p. 33), “os princípios fundamentais da teoria crítica são a orientação para a emancipação, que não é utópica, visto que está inscrita na lógica social; e o comportamento crítico ancorado nessa orientação”. O autor afirma que esses dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social, como uma tendência real de desenvolvimento. Desse modo, as teorizações precisam ser conduzidas com o objetivo de examinar o existente, não apenas para descrevê-lo, mas para identificar e analisar os obstáculos e as potencialidades de emancipação.

Ajustando o foco para o meu contexto de pesquisa, penso que é possível, a partir de práticas pedagógicas criticamente orientadas, criar um ambiente favorável para que as alunas e os alunos possam proceder a essa “análise do existente”. Isso acontece por meio do fomento à identificação dos obstáculos que lhes são impostos pelos grupos dominantes em relação a diversos aspectos de suas vidas, como questões de gênero, classe e raça, por exemplo. Além do mapeamento dos problemas, também é necessário ter em vista o engajamento na resolução deles e a construção de uma postura de resistência aos processos de subalternização.

Encontro suporte para as minhas reflexões em Giroux (1986, p. 55), quando este assinala algumas contribuições da escola frankfurtiana para a construção de uma visão crítica da educação, a saber:

- a construção de um quadro de referência que condena o conceito positivista de cultura, apontando as formas como este conceito impregna as práticas escolares;
- o destaque à consciência histórica, ao pensamento dialético, crítico, que favorecem ou possibilitam a interação entre o “social” e o “individual”, entre a história e a experiência pessoal;
- a sugestão de um tipo de conhecimento que instrui os oprimidos, revela as situações de dominação e opressão; ilumina o desenvolvimento de um discurso livre de distorções e mostra como apropriar-se dos aspectos socialmente interessantes da sua própria cultura e da cultura burguesa;
- a compreensão de que as leis da história não funcionam de modo independente da ação humana.

Obviamente, estruturar práticas pedagógicas a partir das considerações elaboradas pelo autor anteriormente referenciado demanda assumir um posicionamento político de resistência aos discursos provenientes de grupos dominantes, como os que sustentam o cisheteropatriarcado racista, por exemplo. Rajagopalan (2003) afirma que para se pensar em perspectivas para uma pedagogia crítica em relação à Linguística Aplicada é necessário renunciar a certas concepções que ainda permeiam o meio acadêmico, dentre elas, “a de que a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia-a-dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 110).

Os que defendem esse distanciamento acreditam que ele seria responsável por manter uma suposta neutralidade da prática do(a)s professore(a)s. Desse modo, o(a)s que se recusassem a seguir essa regra, estariam agindo subversivamente. No entanto, a própria ideia de neutralidade é ilusória, posto que se o indivíduo resolve “assumir uma posição neutra”, sua escolha já revela um posicionamento político de não querer “perturbar a ordem das coisas”. Freire (2003) alertava-nos acerca de que o compromisso social de um indivíduo só existe a partir do engajamento dele com a realidade, logo a neutralidade seria nada mais que um compromisso com seus próprios interesses ou interesses dos grupos aos quais pertence.

Ensinar com compromisso social requer de nós, professores e professoras, uma constante reflexão acerca de nossa própria prática, já que, ao longo da carreira, principalmente no magistério público, as muitas dificuldades enfrentadas podem acabar nos levando a executar nossas funções de maneira automática, visando apenas ao cumprimento do conteúdo programático. Dewey (1979, p. 39) postula três aspectos necessários à construção de uma prática reflexiva, o primeiro deles é ter um espírito aberto, atitude definida pelo autor como:

[...] independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias. Inclui um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não a uma só; de pôr o sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras.

Ou seja, professore(a)s reflexivo(a)s estão intelectualmente disposto(a)s a ouvir novos postulados, apreendendo-os criticamente, bem como a questionar suas próprias crenças e valores, no intuito de estar a todo tempo renovando e potencializando sua prática. Não podemos nos apegar a metodologias e aprendizados sacralizados, tendo-os como incontestáveis, pois estamos em um processo de formação contínua e sempre temos algo a aprender ou a desconstruir. Às vezes, esse aprendizado não está necessariamente ligado à disciplina que lecionamos, mas sim a outras competências relevantes para o exercício da nossa profissão. Minha experiência com a temática de gênero, por exemplo, reflete bastante este aspecto citado por John Dewey, visto que, na minha formação inicial, essas questões nem sequer integravam o currículo da graduação em Letras. Comecei a perceber o quanto tinha a aprender sobre esse assunto quando, há cerca de sete anos, fui corrigido em sala por uma aluna, pois utilizei equivocadamente, em uma discussão, o termo “opção sexual” e com ela aprendi que a aceção correta é “orientação sexual”.

O segundo aspecto proposto por Dewey (1979) é a responsabilidade. Para ele, “Ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado” (DEWEY, 1979, p. 40). Essa responsabilidade implica avaliar detidamente os resultados que se apresentam a partir das nossas práticas pedagógicas.

Zeichner (1998) expande este conceito, subdividindo as referidas “consequências” a serem examinadas em pessoais — referentes à construção da subjetividade das alunas e dos alunos; acadêmicas — ligadas aos efeitos intelectuais que nossas aulas causam nelas e neles, e sociopolíticas — as conexões que as alunas e os alunos farão entre os saberes construídos na escola e suas vidas fora dela. Todas essas consequências precisam ser consideradas quando

planejamos nossas aulas se nosso anseio for que o aprendizado seja significativo para as alunas e para os alunos, caso contrário, usando a acepção freireana, essas aulas representarão apenas “depósito” de conteúdo morto.

Por fim, Zeichner (1998) afirma que o professor reflexivo deve agir “de todo o coração”, visto que esta é uma atitude de “Quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa” (DEWEY, 1979, p. 40). Esse aspecto está diretamente ligado aos anteriores, pois professore(a)s reflexivo(a)s são sincero(a)s consigo e com o(a)s aluno(a)s e encontram-se inteiramente dispostos a levar adiante uma prática pedagógica eficaz e transformadora.

Falar sobre Pedagogia Crítica demanda tecer considerações sobre Paulo Freire, visto que o autor é a maior referência na área. Conforme aponta Siqueira (2011, p. 131), os trabalhos de Freire “fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro no campo da pedagogia crítica”. Seus conceitos foram elaborados visando ao letramento básico, através de seu programa de alfabetização, entretanto suas ideias, que se mostram sempre atuais, são pertinentes a discussões referentes a outros contextos educacionais, como o do ensino de inglês, por exemplo. Suas reflexões influenciaram as práticas pedagógicas muito antes de se pensar em perspectivas críticas para a LA.

Alguns conceitos estruturantes do pensamento freireano já inspiravam meu trabalho desde a época do mestrado, entre 2009 e 2011. Naquela época, eu escrevia sobre como pensava que deveriam ser as atividades de leitura aplicadas nas salas de aula da rede pública e analisava quais materiais e recursos eram selecionados e utilizados por algumas professoras em exercício. Essa pesquisa aconteceu num período em que a disciplina de Língua Inglesa ainda não era contemplada na distribuição de livros através do PNL D. Os conceitos que outrora embasaram a referida pesquisa seguem coadunando com a proposta de ensino-aprendizagem que defendo nesta tese. A diferença é que dessa vez eu não apenas propus atividades, mas também as apliquei, portanto, as discussões que desenvolvo neste ponto recuperam, atualizam e expandem considerações realizadas em Alonso (2011; 2017).

2.1 EDUCAÇÃO BANCÁRIA *VERSUS* EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Para que possamos empreender práticas pedagógicas que se pretendam significativas e transformadoras, uma importante reflexão a ser feita diz respeito aos conceitos de educação bancária e educação problematizadora propostos por Paulo Freire. Ele denomina educação

bancária a prática que visa ao mero “depósito” de conteúdos no(a)s estudantes. De acordo com Siqueira (2011, p. 133), “a crítica de Freire à educação bancária, tão vigente e ainda comum mesmo nos dias de hoje”, pois “aparece como um dos pilares mais importantes de um trabalho que, reconhecido em várias partes do mundo, o tornou internacionalmente conhecido como o pedagogo dos oprimidos”.

Em um contexto onde ocorre uma educação bancária, o(a)s estudantes não participam ativamente do processo educativo, nem são motivados a isso. De acordo com Freire (1979, p. 65), essa relação entre professores(a)s e aluno(a)s é caracterizada pela “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito — o narrador — e em objetos pacientes, ouvintes — os educandos”. Segundo o referido autor (1979, p. 68), a educação bancária pode ser caracterizada da seguinte forma:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A partir da confluência dos elementos descritos anteriormente, a sala de aula se torna um espaço que reflete um macrosistema de opressão que precisa da alienação da população em relação a seu papel na sociedade para que o ciclo de subalternização não seja quebrado. O(a) professor(a), colaborando com a manutenção desse ciclo, representa o papel de detentor de um conhecimento que é lançado às/aos estudantes numa prática pedagógica verticalizada. Diante disso, elas e eles tendem a se acomodar em seus papéis de meros receptores e não terão a oportunidade de, através da vivência escolar, refletirem sobre como podem intervir em suas próprias realidades, no intuito de transformá-las.

É importante salientar, entretanto, que, mesmo inseridos num contexto de educação bancária, as alunas e os alunos envolvidos no processo podem escapar do destino então traçado para elas e eles, visto que, conforme aponta Freire (1996, p.13), apesar do ensino bancário,

o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Isso será possível, desde que as alunas e os alunos mantenham acesa nelas e neles a chama da curiosidade, do inconformismo e da insatisfação em relação àquilo que lhes é apresentado no contexto escolar. Segundo o autor (1996, p. 13), “isso de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”. Diversos fatores podem colaborar com a construção dessa postura de não subserviência, como experiências prévias de uma educação problematizadora ou a inserção das alunas e dos alunos em outros ambientes informais de educação, como organizações de moradores, grupos de ativismo referentes às mais diversas pautas das pessoas minoritizadas etc.

As práticas pedagógicas problematizadoras objetivam levar as alunas e os alunos a se tornarem cidadãos engajados, conscientes de que podem lutar para desestabilizar as estruturas de opressão que o(a)s colocam em posição de vítimas. Desse modo, de acordo com Freire (1979, p. 77),

se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão sobre o mundo para transformá-lo.

Quando nos esforçamos para construir uma educação problematizadora, há uma troca de conhecimento entre professore(a)s e aluno(a)s. Estes últimos, uma vez considerado(a)s elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, passam de “objetos” da ação de “depósito”, a sujeitos envolvidos na construção dos saberes, conscientes da importância que a educação tem na luta contra as mais diversas opressões impostas aos grupos minoritizados. Cabe a nós decidirmos qual é o objetivo das nossas ações em sala de aula, dado que, a depender de como forem conduzidas, conforme aponta Freire (1979, p. 16), elas poderão servir para:

[...] a “domesticação dos homens, ou [...] para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro.

Quando utilizo as minhas aulas de Inglês para problematizar assuntos sugeridos pelas próprias alunas e pelos próprios alunos, como as questões de gênero, que além de serem do interesse delas e deles, têm estado no centro da engrenagem de opressão às mulheres e indivíduos LGBTQIA+, estou colaborando para superação dessas dificuldades e para a construção de posturas de resistência a essas opressões.

No esteio da discussão sobre educação problematizadora, em Freire (1967, p. 90) há a defesa de uma educação que:

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Essas “constante revisão” e “análise crítica” por ele propostas se aplicam a diversos domínios: posso associá-las ao escrutínio dos discursos que sedimentaram a nossa história, levando as pessoas à tomada de posturas preconceituosas diante do diferente; analisando a influência das *fake news* nas práticas discursivas ao nosso redor, percebo que também é possível aplicar esses pressupostos à construção de uma atitude de suspeição àquilo que é veiculado na mídia, nas redes sociais, disseminado nos aplicativos de troca de mensagens instantâneas etc. As possibilidades são muitas.

Quando parto dessas reflexões para desenvolver meu trabalho em sala de aula, obviamente não me enxergo como agente salvador que irá abençoar as alunas e os alunos com a dádiva da criticidade. Sei que elas e eles não são lousas em branco e que, através de uma prática horizontal, dialógica, posso aprender muito com elas e eles. Entretanto também sei que posso, com ele(a)s, construir um ambiente favorável ao pensar autônomo e à possibilidade de, primeiramente, se enxergarem como agentes modificador(a)s da realidade para, posteriormente, investirem nessa mudança. Trata-se, portanto, “de ajudá-los a ajudarem-se, [...] fazê-los agentes de sua própria recuperação, [...] pô-los numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56).

Ao refletir sobre as possibilidades de mudança, Freire (2000, p. 40) afirma que:

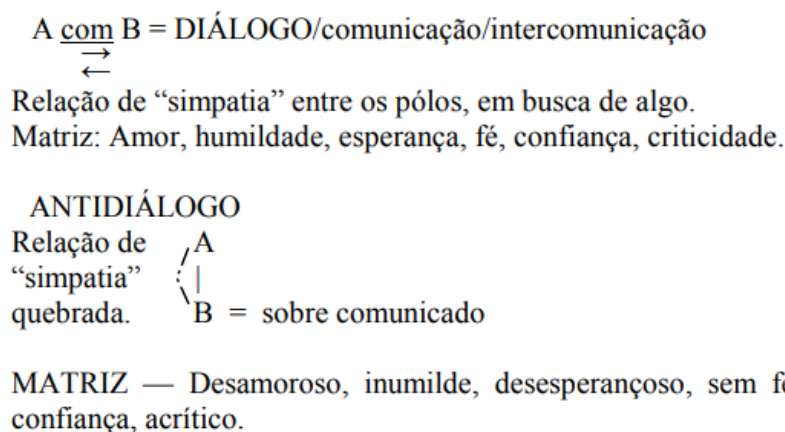
Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é

indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos.

Problematizar as relações de gênero, portanto, seria uma das formas possíveis de se pensar uma proposta de “reinvenção do mundo”, a fim de mexer com as estruturas de opressão construídas historicamente pelo cisheteropatriarcado racista, algumas dentre as tantas que, interseccionalmente, atravessam a vida das pessoas. Para isso, é necessário, inicialmente, que fomentemos o despertar da compreensão da realidade por parte do(a)s estudantes, pois elas e eles precisam enxergar os pontos problemáticos do tecido social em que estão circunscritas suas vidas, individual e coletivamente, para poderem agir sobre eles.

2.2 AÇÃO DIALÓGICA *VERSUS* AÇÃO ANTIDIALÓGICA

O trabalho em sala de aula que venho delineando até aqui, a partir de algumas postulações de Paulo Freire, só poderá acontecer se minha prática pedagógica for caracterizada pelo diálogo. A partir da leitura do paralelo que este autor faz entre a ação dialógica e a antidialógica, consigo estabelecer uma conexão entre suas reflexões e a noção de diálogo proposta pelo filósofo Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin (1992), a construção do sentido na atividade verbal só é possível a partir da relação entre as pessoas na interpretação dos enunciados: o foco sai do emissor ou do receptor e repousa no processo, no movimento dialógico da comunicação. Freire (1979) afirma ser preciso que o(a)s professores(a)s direcionem a prática pedagógica para o objetivo de fazer com que alunas e alunos renunciem ao papel de objeto e assumam o papel de sujeito. Para ele, isso deve ser feito através de um método “ativo, dialogal e participante” (FREIRE, 2003, p. 68). Através da figura a seguir, é possível contemplar como este pensador esquematizou as diferenças entre ações dialógicas e antidialógicas:

Figura 1 – Ação Dialógica *versus* Ação Antidialógica

Fonte: Freire (1967, p. 107).

Freire (2003, p. 68) caracteriza o diálogo como “uma relação horizontal de A com B” que “nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” e é condição fundamental para a comunicação, pois só o diálogo comunica e só através dele os indivíduos envolvidos podem se relacionar empaticamente. O(a) professor(a) que é orientado(a) pelo conceito de diálogo definido por Paulo Freire precisa amar as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pois esse amor possibilita o comprometimento necessário para as práticas pedagógicas serem libertadoras. Além disso, deve acreditar em seus alunos e suas alunas e no potencial que ele(a)s têm para participar ativamente do processo e enxergá-lo como uma experiência significativa para as suas vidas.

Freire (2003) acredita que as práticas pedagógicas latino-americanas têm uma tradição antidialógica, caracterizada por uma relação “A sobre B, desamorosa, arrogante e autossuficiente” (p. 69), excluindo, portanto, a possibilidade de construção de empatia entre as pessoas. Tal cenário precisa ser modificado, pois, sem diálogo, não há troca de saberes, apenas comunicados são distribuídos pelas professoras e pelos professores para alunas e alunos que fingem aprender aquilo que o(a)s primeiro(a)s fingem ensinar.

Segundo Freire (1979), na ação antidialógica, há uma necessidade de conquista, logo nela é possível identificar dominadores e dominados. Estes últimos, na posição de objetos conquistados, são manipulados pelos sujeitos conquistadores. O autor (p. 163) nos conta que, durante esse processo, “os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘ad-miradores’ do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é precioso, então, mitificar o mundo”. Deste modo, as pessoas oprimidas são levadas a acreditar em uma série de mitos, tais como o mito da igualdade de classe e de acesso a espaços e oportunidades, o mito do heroísmo das classes opressoras, bem como de sua caridade e generosidade, entre

outros. Esses mitos colaboram com a perpetuação das situações de opressão. A partir dessa mitificação, o mundo não é apresentado como problemático, mas “como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (ibidem, 1979, p. 163).

A ação antidialógica também objetiva manter a população segregada, pois a união das pessoas oprimidas representa uma ameaça à hegemonia dos grupos dominantes, logo “conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos” (ibidem, 1979, p. 165). Segregadas, as pessoas não percebem que problemas semelhantes aos delas são enfrentados pelo(a)s outro(a)s e não se unem no processo de luta. Para a manutenção dessa segregação, diversas estratégias são utilizadas, por exemplo, a ênfase dada a uma visão focalista dos problemas, ao invés de apresentar uma visão de sua totalidade. Isso intensifica “o modo focalista de existência das massas oprimidas, [...], [dificulta] sua percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua” (ibidem, 1979, p. 166).

Outra característica dessa ação antidialógica é a invasão cultural. Por meio dela, visões de mundo pertencentes a grupos e nações dominantes são impostas aos grupos e nações minoritizadas. Conforme o pedagogo (ibidem, p. 179):

Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

A invasão cultural, fruto do processo de dominação, pode ser “não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda” (ibidem, 1979, p. 178). Ela pode se dar tanto entre uma sociedade matriz e outra dependente, como entre uma classe dominante e outra dominada de uma mesma sociedade. No contexto em que isso ocorre, as pessoas invadidas passam a imitar padrões de comportamento estranhos à sua cultura e enxergar suas próprias experiências como inferiores. Conforme aponta Collins (2019, p. 451), isso se dá, pois “os grupos dominantes buscam substituir o conhecimento subjugado por seu próprio pensamento especializado, porque sabem que controlar essa dimensão da vida dos subordinados simplifica o exercício de controle”.

Em contrapartida, de acordo com Freire (1979), a ação dialógica busca, ao invés de conquistar o outro, unir-se a ele na luta pela libertação e transformação do mundo,

colaborativamente, visto que, onde há diálogo, não existirá dominação. Entretanto o autor chama a nossa atenção para o fato de que o dialogismo característico de determinados contextos e suas relações não impede a existência de lideranças. A diferença é que essas lideranças não se sentem donas das massas oprimidas, muito menos salvadoras, responsáveis por abençoar os indivíduos com a libertação. Antes, a partir do diálogo e da problematização da realidade, existe uma adesão dos indivíduos às lideranças, processo marcado por uma relação mútua de confiança.

Enquanto a ação antidialógica busca segregar a população, a dialógica procura fazer com que os grupos minoritarizados, antes isolados, unam-se numa rede organizada de luta em prol da libertação. Isso me remete, mais uma vez, à necessidade de análise interseccional das opressões. Se pensarmos nas discussões do ativismo feminista, por exemplo, considerando a noção de diálogo, elas poderão também ser antirracistas, anti-transfóbicas, anti-homofóbicas etc. Assim, com mais facilidade, as pessoas envolvidas nessa dinâmica podem caminhar rumo à desestabilização das estruturas sustentadoras das desigualdades de poder que caracterizam nossas relações sociais. Freire (1979) também salienta que esse caminhar em união pressupõe outro aspecto característico da ação dialógica — a organização. A luta coletiva dos grupos oprimidos precisa de ordem, decisão, objetivos e tarefas a cumprir, pois, sem isso, “não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária” (ibidem, 1979, p. 209).

Por fim, a síntese cultural também é característica da ação dialógica: não há invasores nem modelos a serem seguidos, logo, quando um indivíduo se insere no universo do outro, isso é feito de maneira pacífica, respeitando suas individualidades. Isso acontece, pois, num contexto dialógico, ainda que as pessoas sejam advindas “de outro mundo”, quando adentram a nova realidade, “chegam para conhecê-[la] com o povo e não para ensinar, ou transmitir, ou entregar nada ao povo” (ibidem, 1979, p. 213). Essas reflexões são de fundamental importância quando, por exemplo, lidamos com o ensino-aprendizagem de uma língua considerada hegemônica, como a inglesa, mas, obviamente, se aplicam às mais diversas realidades educacionais.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conforme aponta Freire (apud, p. 19), “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”. Portanto, para desenvolvermos práticas pedagógicas dialógicas e problematizadoras, o conteúdo que levamos para a sala de aula, deve ter uma relação de

proximidade com a realidade das alunas e dos alunos. Seu reconhecido método de alfabetização determinava que inicialmente deveria ser feita uma investigação do contexto sociocultural das pessoas que fariam parte do círculo de cultura, a fim de captar quais temas faziam parte daquele cenário. Desses temas, seriam extraídas as “palavras geradoras”, em torno das quais giraria o trabalho de alfabetização das alunas e dos alunos.

Freire (1967) trata o ato de ensinar como uma prática social e, em simultâneo, uma ação cultural, pois se materializa na interação entre professore(a)s e aluno(a)s, refletindo a cultura e os contextos sociais a que ele(a)s pertencem. Ele nos leva a refletir sobre o processo de elaboração do currículo, esclarecendo que este não deve ser centrado exclusivamente no interesse do professor. Sua construção deve envolver as alunas e os alunos, para que elas e eles possam sentir-se contemplada(o)s e contextualizada(o)s no conteúdo das aulas.

Também refletindo acerca da necessidade de contextualização das aulas, Dewey (1979, p. 41) assevera que:

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações.

Essa aproximação entre o conteúdo visto em sala e suas experiências de vida é fundamental para que a aprendizagem seja significativa para as alunas e para os alunos. Nesta tese, proponho uma contextualização que considere os problemas concernentes às relações de gênero. Entretanto não posso deixar de citar que, em se tratando de ensino-aprendizagem de Inglês, para construir essa contextualização, as professoras e os professores precisam, também, estar conscientes do caráter hegemônico dessa língua, diretamente ligado ao processo de hegemonização dos EUA. Tal processo implica, segundo Fairclough (2001, p. 34), “dominação nas esferas econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade”. Essas reflexões são necessárias para que não incorramos no erro de colaborar com o processo de invasão cultural sobre o qual Paulo Freire já nos alertava e que, há muitos anos, vem sendo conduzido pelos EUA.

A exportação do “*american way of life*” deu início ao que os pesquisadores definem como “globalização cultural”. De acordo com Conversi (2004), de todas as formas de globalização, a cultural é a maneira mais visível e eficaz no apagamento das culturas dos povos subalternizados por nações hegemônicas. Esse tipo de globalização é a que melhor

exemplifica a dominação liderada pelos EUA. A autora acredita que, em sua forma atual, a globalização cultural pode ser entendida como uma via de exportação de bens culturais de um único país, no caso, os EUA, para grande parte da humanidade, sendo, portanto, sinônimo de ocidentalização e, mais precisamente, de americanização.

Diante de tal processo, é preciso agir antropofagicamente³ (NETO, 2013). Nosso trunfo, diante da necessidade de ensinar e aprender uma língua hegemônica, é fazê-la passar pelo filtro da criticidade. Alunas e alunos precisam usar essa língua no processo de desconstrução da colonialidade do pensamento imposta pelas nações dominantes que emanam uma falsa ideia de propriedade de uma língua desnacionalizada e híbrida como a inglesa. Ensiná-la de maneira antropofágica exige, portanto, a construção de práticas pedagógicas que propiciem ao alunado uma experiência de aprendizado sem perda de sua identidade cultural.

Considerando o processo de globalização cultural e levando em conta que língua e cultura estão relacionadas, a língua inglesa carregará aspectos culturais para onde for e terá como ferramenta auxiliar nesse processo, os livros didáticos, os quais, não raro, estão recheados de representações estereotipadas e conduzem a um sentimento de idolatria à cultura estrangeira, sobretudo dos EUA.

Pauwels (1997) nos traz a relação de alguns mitos fundadores da sociedade americana, os quais, de acordo com Oliveira (2005), podem ser encontrados subliminarmente em livros didáticos. Esses mitos também são veiculados através de produtos culturais provenientes dos EUA, que às vezes levamos para a sala de aula inadvertidamente.

O primeiro deles é da liberdade e *american dream* — a liberdade é um dos principais valores da sociedade estadunidense. Os americanos enxergam seu país como uma nova terra prometida, uma terra de oportunidades e de condições iguais de ascensão social para qualquer pessoa. É o mito do sonho americano que leva tantas pessoas a se aventurarem tentando cruzar a fronteira, na esperança por dias melhores. Esse mito está bastante relacionado ao do *melting pot*, pois, sendo os EUA o país da pluralidade e da multiculturalidade, pessoas de origens diversas conviveriam sem conflitos em solo norte-americano.

Através do mito do pragmatismo e do individualismo, somos levadas e levados a crer que os americanos seriam bastante práticos, objetivos e estariam sempre buscando suas próprias soluções para os problemas que surgem. É o caso da narrativa muitas vezes

³ Em uma releitura da metáfora proposta por Oswald Andrade (1928), Neto (2013, p. 326) descreve o ato de ensinar Inglês antropofagicamente como uma prática que promova a “contestação aos modelos culturais eurocêtricos e, mais ativamente, ao anglocentrismo materializado, sobretudo, através da língua-cultura inglesa propalada pelos Estados Unidos”.

explorada em filmes e séries, por exemplo, em que vemos crianças montando uma barraca de limonada ou vendendo biscoitos de porta em porta para comprarem uma bicicleta nova.

O mito da mobilidade cria a narrativa de que os americanos estariam sempre se movendo geograficamente e facilmente ascendendo socialmente. Não raramente vemos, em filmes e séries, personagens que, sem grandes dificuldades, deixam o interior do país em busca do estrelato em Hollywood ou, numa manhã qualquer, decidem abandonar seu enfadonho emprego num frio escritório em *Wall Street* para começar uma nova vida sob o Sol da Califórnia.

Por fim, segundo o mito do destino manifesto, os americanos teriam o poder para salvar o mundo. Eles seriam os predestinados guardiões da ordem mundial, capazes de resolver toda e qualquer situação conflituosa em qualquer parte do globo, além de levar seu modelo bem-sucedido de organização social às outras nações “incapazes” do planeta. Recentemente tivemos um nítido exemplo da disseminação desse mito da salvação, quando o então presidente dos EUA (Joe Biden) anunciou a doação de vacinas para imunização contra a COVID-19. Entretanto, apesar da suposta benevolência de tal ato, isso só aconteceu pelo fato do país, egoisticamente, ter comprado uma quantidade muito superior às reais necessidades de imunização da população.

Esses mitos, quando veiculados pelos livros didáticos e outros materiais usados em sala, levam o(a)s estudantes a criarem uma ideia fantasiosa dos EUA como a terra mágica das oportunidades, governada por heróis e, inevitavelmente, a terem uma visão negativa de seu próprio país e de sua cultura. A língua hegemônica, ilusoriamente atrelada a mitos e componentes culturais estadunidenses ou britânicos, também tende a figurar para alunas e alunos da escola pública como objeto inalcançável.

Uma prática pedagógica problematizadora e conscientizadora tende a desconstruir esses e outros mitos que atravessam as práticas discursivas, pois, segundo Freire (1979, p. 16-17),

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante

Podemos deixar alguns dos estereótipos que citei anteriormente passarem despercebidos, mesmo quando estamos desenvolvendo uma atividade com objetivos traçados a partir de uma perspectiva crítica. Podemos exhibir, por exemplo, um filme que aborde empoderamento feminino, porém, por trás deste tema, os EUA estejam representados como uma terra mágica. É preciso que estejamos atento(a)s a essas armadilhas para que as aulas de Inglês não se tornem momentos distantes da realidade das alunas e dos alunos e o aprendizado da língua lhes pareça inútil.

Apesar dos meus esforços para desconstruir, em sala de aula, os mitos citados anteriormente, não foram poucas as vezes em que me perguntaram: “Professor, mas para quê eu vou aprender Inglês?”. Obviamente, uma série de argumentos são arrolados quando surge esse tipo de questionamento. Trago-o aqui, entretanto, para que a leitora e o leitor possam visualizar quão pior pode ser o cenário de ensino-aprendizagem de Inglês, quando a língua é trabalhada em sala sem os devidos cuidados em relação aos estereótipos culturais a ela atrelados e sem a devida contextualização.

Existe farta produção bibliográfica na área de LA tratando sobre a inadequação de situações didáticas em que os países do norte sejam colocados como superiores aos do Sul. Essas pesquisas também fazem crítica à exposição de mundo plástico, conforme aponta Siqueira (2009), com amostras de vivências que não fazem parte da realidade do(a)s estudantes, como compras na Times Square ou férias em Aspen.

É notório que já evoluímos bastante nesse aspecto, no que tange às obras selecionadas para o PNL D, cujos autores buscam evitar esses equívocos. No entanto, contextualizar o conteúdo não se resume exclusivamente a trazer mostras culturais que dialoguem com a realidade das alunas e dos alunos, visto que posso levar uma atividade sobre um sábado de compras na Feira de São Joaquim para alguém cuja família nem sequer tenha dinheiro para comprar um pão e precise da alimentação fornecida pela escola para saciar a fome.

Quando pensamos em estudantes da escola pública, os quais, em sua maioria, vivem em regiões periféricas, passando pelas mais difíceis situações em relação a falta de infraestrutura, fome, violência etc., construir a contextualização do conteúdo vai muito além de evitar a supervalorização de aspectos culturais dos países ricos e se entrelaça com a necessidade de problematização da realidade.

Fazer essa contextualização problematizadora demanda, também, trazer para sala de aula os problemas vividos por elas e eles e discutir soluções possíveis. Podemos apresentar, por exemplo, iniciativas de ONGs que façam trabalho de ação social nas comunidades das quais elas e eles são oriundo(a)s, trazer histórias de sucesso de pessoas que passaram pelos

mesmos problemas que elas e eles enfrentam e construir propostas de atitudes que possam ser tomadas frente a essas situações conflituosas.

Acerca desse diálogo entre o conteúdo e a realidade das alunas e dos alunos, Freire (1967, p. 93) advoga a necessidade de uma educação que

[...] levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”.

É impossível favorecer o desenvolvimento dessa “nova postura diante dos problemas” com atividades nas quais alunas e alunos não se vejam representada(o)s. Diante da anteriormente citada dificuldade que elas e eles muitas vezes sentem para enxergar um real propósito no estudo de uma língua estrangeira, por pensarem que nunca a utilizarão nem sairão do universo particular vivenciado em suas comunidades, penso que aprender essa língua a partir da análise de sua própria realidade seria uma forma de levá-la(o)s a se apropriarem de uma LE para transformação das suas vidas. Isso é, também, asseverado por Freire (1996, p. 17), conforme se observa nos questionamentos a seguir:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Partindo das reflexões motivadas pelas perguntas anteriores, afirmo não haver razão para nos furtarmos da responsabilidade de construir uma contextualização problematizadora do conteúdo abordado nas aulas, não apenas de línguas. Fazendo-a, estaremos propiciando às pessoas colocadas em uma posição de subalternidade devido a uma variada gama de opressões interseccionalizadas a oportunidade de não apenas adentrarem um círculo cujo acesso lhes é negado estruturalmente — o de falantes de uma LE, como também discutir

sobre esse processo de subalternização enquanto cruzam essas barreiras. Isso me faz lembrar de um questionamento feito por Mota (2020), a partir de sua leitura de Spivak (2010): “Pode o subalterno falar uma língua estrangeira?”, aqui faço um desdobramento desse questionamento: “Pode o subalterno pensar sobre a sua subalternização enquanto aprende uma língua estrangeira?”. Acredito que minha tese traz uma resposta afirmativa para essa pergunta.

É muito difícil haver estímulo para alunas e alunos se engajarem em discussões significativas numa aula em que lhes seja apresentado um mundo distante da sua realidade. Ao discutir sobre seus universos nas aulas de Inglês, elas e eles, além de se sentirem representada(o)s no processo de ensino-aprendizagem, podem problematizar esses universos, pois, conforme afirmava Freire (1967, p. 90),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Essas discussões, criticamente fomentadas em sala de aula, a partir do diálogo entre o que se vive e o que se aprende, conclamam as alunas e os alunos a deixarem uma posição de passividade diante dos problemas e assumirem protagonismo na luta em prol de mudanças. Na proposta de ensino que discuto aqui, isso parte do texto em língua inglesa, visto que meu foco está nas atividades de leitura. Entretanto, todas as habilidades concernentes ao aprendizado de LE podem ser desenvolvidas sob esse mesmo viés: as amostras de língua oral levadas para trabalhar a competência auditiva podem abordar questões semelhantes àquelas vivenciadas pelo(a)s aluno(a)s, debates na língua-alvo podem ser conduzidos, considerando o que foi apresentado nessas amostras (nos contextos em que isso for possível) e as propostas de atividades escritas podem seguir o mesmo caminho.

No que tange aos benefícios trazidos por conteúdos entrelaçados com a realidade das alunas e dos alunos, visando à sua problematização, imagino, por exemplo, que uma aluna envolvida em situações de violência doméstica teria uma propensão maior a se interessar por um texto em Inglês que a ensinasse como lidar com essa situação do que por outro texto cuja temática não estabeleça relação alguma com aspectos de sua realidade.

Especificamente no que tange ao trabalho com leitura, também podemos aplicar a concepção freireana de contextualização por meio de atitudes muito simples, como perguntar aos alunos, num momento inicial, sobre quais assuntos elas e eles se interessam, pois, conforme aponta Freire (1979, p. 19),

toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto.

Minha pesquisa também é influenciada por reflexões decorrentes de enquetes realizadas com o(a)s alunos, investigando temas de interesse delas e deles, conforme citei no primeiro capítulo. Entretanto, para que atitudes como essa sejam tomadas, é preciso que o(a) professor(a) enxergue a construção do currículo como algo a ser feito em parceria com o(a)s estudantes. Isso demanda desse(a) profissional uma ressignificação acerca do entendimento que ele(a) tem sobre seu papel em sala de aula, para que abandone a tradicional posição de centralização nas tomadas de decisões.

2.4 TRANSIÇÃO ENTRE NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA

A partir da implementação de práticas pedagógicas construídas sob o viés que venho discutindo aqui, com base em conceitos freireanos, as alunas e os alunos entram num processo de avanço entre níveis de consciência. Considerando a capacidade de percepção crítica da realidade, Freire (2003) diferencia três níveis de consciência: ingênua, crítica e em trânsito.

O primeiro nível da consciência é o da *intransitividade*. Nesse nível, o indivíduo está imerso na realidade, incapaz de apreender os problemas que o cercam. Isso se dá, pois, “na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica” (FREIRE, 1979, p.15). Entretanto, quando o seu poder de percepção da realidade é ampliado, ele passa a um estado de *transitividade ingênua*, em que há um “quase compromisso” com sua existência. Freire (2003) afirma que, nesse nível de conscientização, as pessoas interpretam os problemas de maneira pouco aprofundada, tiram conclusões precipitadas, aceitam formas massificadoras de comportamento, subestimam o homem simples, não se interessam pela investigação da realidade, argumentam fragilmente, mais pautados em emocionalidades que em criticidades, e creem na imutabilidade da realidade.

De acordo com Freire (1979, p. 15), a conscientização é

[...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste

em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A partir do momento em que as pessoas são inseridas num processo de educação dialógica e problematizadora — única mola propulsora da transição entre os níveis de consciência, elas ascendem ao nível crítico de conscientização. Nesse nível, têm um anseio pela profundidade na análise dos problemas, reconhecendo a mutabilidade da realidade, tendo prazer pela investigação, rejeitando posicionamentos conformistas e tendo amor pelo diálogo.

Segundo Freire (2001a, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, ou seja, demanda relação direta entre o texto e a “realidade” circundante, entre o texto e o contexto social. Se essa prática for caracterizada pela desvinculação texto e “realidade”, será uma tarefa acrítica que em nada contribuirá para o processo de emancipação dos indivíduos, apenas servirá aos grupos dominantes e seus propósitos de perpetuação das opressões.

É importante ressaltar que, segundo Freire (1996, p. 16-17), a passagem entre os níveis de consciência não é marcada por rompimentos, mas sim por transições, pois,

na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Segundo Cotrim (2000), a consciência crítica vai sendo trabalhada no movimento de reflexão que a pessoa faz sobre si e sobre o mundo. Para esse autor, há duas dimensões que se complementam no processo de conscientização: a consciência de si e a consciência do outro. A consciência de si, dos estados interiores do sujeito, exige reflexão. Através dela é alcançada a dimensão da interioridade, que se manifesta através do processo de falar, criar, afirmar, propor e inovar. Já a consciência do outro, dos objetos exteriores, exige atenção. Ela nos leva a alcançar a dimensão da alteridade, que se manifesta através do processo de escutar, absorver, reformular, rever e renovar.

A conscientização crítica depende do desenvolvimento dessas duas dimensões: a da reflexão sobre si e da atenção sobre o mundo. Se apenas uma delas é desenvolvida, o processo é prejudicado, pois o indivíduo poderá voltar-se exclusivamente para si, sem dar a devida atenção ao mundo, isolando-se, ou poderá voltar-se apenas para o mundo, sem a reflexão

sobre si mesmo, sobre suas nuances identitárias. Por essas razões, o desenvolvimento da consciência crítica demanda do indivíduo constante reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido.

Collins (2019, p. 450) acredita ser “[...] mais proveitoso considerar que a consciência está constantemente em evolução e negociação que abordá-la como uma entidade fixa”. Ou seja, o movimento de conscientização é contínuo. Freire (1979, p. 15-16) já pensava sobre isso, quando afirmou que

a nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

A conscientização crítica está em renovação constante, pois a sociedade também está sempre em transformação. Por conta disso, precisamos sempre estar atento(a)s ao contexto do qual fazemos parte, examinando os pontos problemáticos, inclusive aqueles para os quais acreditávamos já termos encontrado soluções possíveis e implementáveis. Novas formas de opressão estão sempre surgindo e opressões antigas podem reaparecer ocultas sob nova roupagem. Por essa razão, nossa análise do existente e conseqüente luta por sua transformação são incessantes, afinal, “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 16).

3 LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE

3.1 LÍNGUA E LEITURA

Indiscutivelmente, as concepções que o(a) professor(a) traz consigo orientam a sua prática pedagógica. Em se tratando do(a) professor(a) de língua, a maneira como ele(a) a concebe determinará os procedimentos, materiais e recursos utilizados a fim de ensiná-la. Lamentavelmente, em escolas públicas (falo sobre elas, pois é a realidade que conheço), ainda é comum identificar práticas de ensino orientadas a partir de uma visão formalista de língua. Nessas aulas, professore(a)s trabalham descontextualizadamente com gramática, propondo atividades que remontam aos primórdios dos métodos de ensino de Língua Inglesa. A prática de leitura, quando é realizada, materializa-se em atividade focadas na simples decodificação de textos (selecionados aleatoriamente ou com propósitos gramaticais) e na tradução de vocabulário.

Práticas de ensino como as anteriormente descritas ignoram o caráter interacional inerente à língua. Refletindo acerca deste caráter, Bakhtin & Voloshinov (2000, p. 122-123) afirmam que

uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo - tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato.

Quando o professor “corta” a língua “do solo que a nutre”, pouco contribui para a construção da proficiência dos estudantes nela, já que os põe em contato com uma língua estática, homogênea, distante de seus reais contextos de utilização; uma língua abstrata que não serve a propósitos comunicativos.

Ciente de que toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117) e de que não é possível ignorar essa dialogicidade quando se pretende ensinar uma língua de maneira efetiva, a compreensão de língua que me direciona em sala de aula e, conseqüentemente, baliza esta tese, é a de língua como “um símbolo, uma forma de identificação, um sistema de produção individual, social e cultural de significados” (MENDES, 2020, p. 176).

Esse entendimento de língua pressupõe a presença do “sujeito que fala ou escreve, [d]o sujeito que ouve ou lê, [d]as especificidades culturais desses sujeitos, e [d]os contextos

da produção e da recepção dos textos” (OLIVEIRA, 2014, p. 36). Essa concepção faz parte de um novo olhar lançado sobre a língua, a partir do qual o uso, anteriormente ignorado pelas teorias linguísticas, passou a ter importância fundamental. A visão interacional da linguagem foca na sua utilização, em situações concretas, com propósitos sociais.

A observância da função sociocomunicativa e dos aspectos cognitivos deslocou a preocupação que outrora se tinha com a estrutura abstrata da língua para o uso que os falantes dela fazem. Entende-se, portanto, conforme postula Bakhtin (1992), que o foco da construção do sentido na atividade verbal passa a repousar no processo, no movimento dialógico da comunicação. Deste modo, “o que o aluno aprende não é assimilado no sistema abstrato da língua, e sim nas estruturas concretas da enunciação” (MENDES, 2004, p. 69).

Acerca dessas enunciações, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

A interação verbal entre as pessoas, histórica e socioculturalmente situadas, acontece através de enunciações que promovem a inserção delas no mundo. Nesse processo de inserção, os indivíduos executam a marcação de seus posicionamentos discursivos e entram em contato com os posicionamentos do outro. Quando enunciamos, em língua materna ou estrangeira, se abre diante de nós um diversificado leque de oportunidades de ação através da língua. Por isso, no que diz respeito aos variados discursos que circulam nos contextos de interação, podemos corroborá-los, desconstruí-los, ou tentar manter uma posição de neutralidade em relação a eles.

Considerando a compreensão de língua que sustenta a minha tese, sobre a qual falei anteriormente, obviamente não entendo a leitura como atividade focada no autor, onde o leitor empreende uma simples captação de suas ideias, ou com foco no texto, demandando daquele que o lê apenas reconhecimento do sentido de suas palavras e estrutura. Na perspectiva de leitura que defendo aqui, o leitor não é relegado a uma posição de reconhecimento e reprodução (KOCK; ELIAS, 2007).

A partir de uma concepção interacional de língua, de acordo com Koch e Elias (2007, p. 11), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”, logo o sentido do texto não preexiste à leitura.

Deste modo, compreendo a leitura como um processo de negociação de sentidos entre autor(a), texto, leitor(a) e contexto social, feito a partir de objetivos claros, onde o(a) leitor(a) mobiliza diversos tipos de conhecimento para a construção do significado na interação e é capaz de fazê-lo com criticidade.

Tal perspectiva se alinha com a que Nunes e Baptista (2016, p. 144), apoiados em Cassany (2006), denominam “perspectiva sociocultural de leitura”, que considera três aspectos:

i) o significado bem como o conhecimento prévio têm suas origens calcadas no social; ii) o significado não é dado num vácuo ideológico; os textos são construídos a partir de um ponto de vista, que guia os processos de acesso ao sentido, requerendo, do leitor, um olhar mais acurado ante as armadilhas do discurso e iii) o discurso, autor e leitor, dentro da compreensão do texto, não podem ser considerados isolados, posto que as práticas de leitura e escrita [...] se dão dentro de contextos específicos, em que cada elemento citado possui seu papel.

Nesta perspectiva, o texto é encarado não apenas como um conjunto de orações concatenadas, ele sai “da sua condição de objeto indefinido, sem feição própria” e passa a ser visto como “matéria da vida social das pessoas, que, necessariamente, interagem pela enunciação e pelo entendimento de diferentes gêneros textuais” (ANTUNES, 2009, p. 71). Isso demanda um ensino de leitura interacional caracterizado, conforme aponta Antunes (2009), pela assunção de que ela representa um encontro entre interlocutores. A leitura, desse modo, além de servir como resposta a propósitos comunicativos, deve levar o(a) estudante a ir além da superfície do texto, mobilizando um sentido plural que está simultaneamente no texto, no próprio leitor e no contexto.

Conforme aponta Oliveira (2014), em se tratando de leitura em língua estrangeira, os objetivos da atividade devem estar nítidos para as alunas e para os alunos. Isso deve ocorrer não apenas pelo fato de que, naturalmente, sempre se lê um texto com algum objetivo, mas também para mitigar possíveis posturas de resistência do(a)s aluno(a)s à atividade. Tais posturas geralmente são motivadas pela ideia de que estão lendo um texto escolhido pelo(a) professor(a) e, acrescento, numa língua que consideram difícil, principalmente se considerarmos o discurso recorrente entre ele(a)s de que “mal sabem Português, quanto mais Inglês”.

A produção de sentidos através da leitura mobiliza outros conhecimentos por parte das alunas e dos alunos, como os linguísticos, que “englobam os conhecimentos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos acerca de determinada língua” (OLIVEIRA, 2015, p. 56); enciclopédicos, que correspondem a “aquilo que se traz armazenado sobre os

fatos gerais da comunidade da qual se faz parte [...], permite formar estruturas de conhecimentos do que é possível ou não acontecer em determinadas situações do nosso convívio” (PORFÍRIO, 2014, p. 5), e conhecimentos textuais, que “englobam os conhecimentos acerca dos gêneros textuais e dos elementos de textualidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Porfírio (2014) afirma que para os conhecimentos citados anteriormente serem acessados de maneira mais fácil pelo(a)s leitor(a)s, é necessária a ativação de esquemas mentais — “estruturas de conhecimentos preexistentes na memória” (ibidem, 2014, p. 61). Esses esquemas são estruturas mentais dinâmicas que podem ser alteradas a partir da agregação de novos conhecimentos que vamos construindo ao longo da vida. A partir deles, o leitor pode realizar inferências extralinguísticas.

Assumindo que tais esquemas são moldados por nossas experiências e “guiam nossas percepções da experiência” (ibidem, 2014, p. 62), eles precisam ser considerados pelo(a)s professore(a)s no planejamento das aulas, pois o(a)s aluno(a)s podem sentir dificuldade para o desenvolvimento das habilidades que estiverem sendo trabalhadas, caso não possuam os esquemas mentais referentes aos temas sobre os quais versam as atividades. Isso me remete à necessidade de contextualização sobre a qual falei anteriormente, pois é de se esperar, por exemplo, que aluno(a)s pertencentes a classes sociais menos favorecidas, oriundos de bairros periféricos, podem não possuir esquemas referentes a férias na neve em Aspen, por exemplo.

Refletindo sobre o ato de ler, Paulo Freire (2001b, p. 261) afirma que

ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

O pensador ressalta, no trecho anterior, a concepção de leitor como sujeito do processo de leitura. A partir de tal ideia, posso concebê-lo como participante ativo nessa negociação de sentidos caracterizada por um movimento constante de ida e vinda entre seu mundo (que apesar de já lido previamente, a partir de sua experiência, torna a ser relido, reanalisado) e a palavra lida durante o evento comunicativo do qual a leitura faz parte. A leitura do mundo influencia a leitura da palavra e a leitura desta ressignifica a leitura do primeiro, ciclicamente. Deste modo, conforme aponta Mendes (2008a, p. 168)

ler ultrapassa a mera capacidade de decodificar letras e relacioná-las a sons, e, ainda, ler exige do leitor-escritor um sentido voltado para as coisas do mundo e sua relação com a linguagem que nos constitui como sujeitos em nossa relação com a exterioridade, sobretudo com o outro.

Uma das consequências dessa posição ativa do leitor durante a leitura é a capacidade de compreender que as vozes apresentadas nos textos lidos não são incontestáveis, portanto, são passíveis de serem submetidas a uma leitura crítica. Refletindo sobre a necessidade deste tipo de leitura, Freire (1986, p. 15) diz:

Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente! Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. Para descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto.

A construção dessa postura de insubmissão diante dos textos, asseverada pelo autor, é de extrema relevância, já que os discursos, de modo geral, são situados ideologicamente, logo os textos, se lidos passivamente, podem acabar servindo como ferramentas de propagação de ideias subalternizantes em relação a gênero, classe, etnia etc., por exemplo. Conforme aponta Wallace (2003), a leitura crítica não privilegia a intenção comunicativa do autor, antes, está focada nos efeitos comunicativos que a mensagem provoca, ou seja, o leitor crítico não será crítico apenas em relação à argumentação lógica do autor, mas também em relação à ideologia que subjaz a essa argumentação. Além disso, a leitura proporciona, ainda, a construção de uma atitude “metacrítica”, ou seja, o(a)s leitore(a)s passam a ter um distanciamento crítico de sua própria interpretação para o texto.

É importante lembrar que em relação a estratégias, especificamente, conforme aponta Tomitch (2009), um ensino de leitura que se pretenda produtivo e efetivo para a aprendizagem real do(a)s aluno(a)s deve ser dividido em três momentos — pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, o(a) professor(a) deve propor atividades que levem o(a)s aluno(a)s a familiarizarem-se com o assunto que será tratado no texto, dando-lhes a oportunidade de

“ativarem ou construïrem os esquemas mentais exigidos pelo texto a ser lido” (OLIVEIRA, 2015, p. 106), bem como verificar o que e quanto sabem sobre o tema.

Na fase de leitura, devemos evitar que a aula seja paralisada numa esfera de traduçaõ de palavra por palavra, logo, precisamos “incluir atividades que auxiliem e sirvam como guia na compreensã do texto [para que] o leitor aprendiz vá para o texto, a cada momento, com um ou mais objetivos específicos em mente” (TOMITCH, 2009, p. 196). Por fim, no que tange à atividade de pós-leitura, a autora (2009, p. 197) afirma que é o momento de fazer a ligaçaõ entre o texto e a realidade do(a)s aluno(a)s.

A fase de pré-leitura requer uma contextualizaçaõ cuja construçaõ parte de algo que o(a)s aluno(a)s já sabem para a chegada ao novo. Ou seja, partimos da realidade do(a)s aluno(a)s para apresentá-lo(a)s ao texto. Já na pós-leitura, há uma nova contextualizaçaõ que retorna à realidade do(a)s aluno(a)s. É o momento de consolidar o que foi aprendido e fazer com que o(a)s aluno(a)s utilizem esse aprendizado em situações que lhes sejam relevantes, por exemplo, em projetos, novas discussões, pesquisas sobre o assunto etc.

É fundamental que busquemos ir além das questões de compreensã, levando o(a)s estudantes a desenvolverem seus posicionamentos acerca das temáticas abordadas, bem como empreenderem uma suspeiçaõ acerca desses posicionamentos ao longo das discussões proporcionadas pelo estudo do texto. Considerando que minha proposta de ensino de leitura é também orientada por uma pedagogia crítica, a fase de pós-leitura é o momento ideal para que o(a)s estudantes proponham soluções para os problemas apresentados no texto, construindo seu engajamento no processo de mudança social.

Para tanto, devemos considerar que língua, cultura e sociedade estão interligadas. Antunes (2009) nos chama a atençaõ para o fato de que “pela força do que as pessoas dizem, muita coisa ocorre na comunidade, e as coisas que ocorrem na comunidade voltam a repercutir no que as pessoas dizem, pois todas as concepções se expressam e são compartilhadas pela linguagem” (ibidem, 2009, p. 36). Uma vez cõscios dessa realidade, não há como ignorar o poder transformador da língua, logo precisamos materializar essa conscientizaçaõ através do nosso fazer pedagógico.

3.2 CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Língua e cultura estão intimamente relacionadas. Tal conexã pode ser compreendida a partir das seguintes palavras de Duranti (1997, p. 337):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar aos seus passados, presente e futuro, a linguagem torna-se seus passados, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

Considerando a relevância da língua nas teorizações sobre cultura, Duranti (1997) propôs a existência de seis categorias. Na primeira delas, toma-se a cultura como distinta da natureza: ela é aprendida pelo indivíduo, passada de geração a geração. Esta é uma concepção oposta à ideia de que o comportamento humano é produto da natureza, introduzida nos estudos antropológicos americanos por autores como Franz Boas, para quem o homem apreende o mundo pela ótica da sua cultura. Nessa perspectiva, a língua faz parte da cultura, categoriza o mundo natural e cultural e nos dá pistas para estudar as práticas e as crenças culturais.

A segunda categoria apresenta uma visão cognitiva de cultura, a partir da qual ela é tomada como conhecimento de mundo: não apenas a capacidade de reconhecer pessoas, lugares e objetos, mas também compartilhar certos padrões de pensamento, modos de compreender o mundo, de fazer inferências e previsões. Conhecer uma cultura seria como conhecer uma língua, já que ambas são realidades mentais, logo descrever uma cultura é como descrever uma língua, que é vista como um conjunto de proposições acerca do que o falante conhece. Participar efetivamente de uma comunidade demandaria, portanto, conhecimentos proposicionais, que podem ser apreendidos pelos etnógrafos a partir das perguntas feitas aos informantes, e conhecimentos processuais, inferidos a partir da observação de como esses informantes executam suas tarefas diárias e resolvem seus problemas.

Na terceira categoria, temos a cultura como comunicação. Segundo Duranti (1997), concebê-la desta forma é encará-la como um sistema de signos. Nessa teoria semiótica da cultura, ela é vista como representação do mundo, um modo de dar sentido à realidade através de histórias, mitos, descrições etc., por conseguinte, produtos culturais como mitos e rituais “também podem ser vistos como exemplos da apropriação da natureza pelos humanos através de suas habilidades para estabelecerem relações simbólicas entre os indivíduos grupos ou espécies” (ibidem, 1997, p. 33).

A quarta categoria apresenta a cultura como um sistema de mediação. A partir dessa perspectiva, compreende-se os instrumentos e ferramentas como mediadores entre o usuário e

o objeto de seu trabalho. Essas ferramentas e instrumentos seriam tudo aquilo que o homem utiliza para sua interação com o ambiente físico e social, podendo ser objetos materiais, como arcos, flechas, martelos, serras etc., ou não materiais, como as emoções, línguas etc., todos mediam nossa relação com o mundo. A língua funciona, portanto, como ferramenta para reproduzir ou transformar a realidade.

Na quinta categoria, a cultura é compreendida como um sistema de práticas, numa tentativa de superar a dicotomia subjetivista/objetivista nas ciências sociais, enfatizando o fato de que a pessoa pode existir culturalmente e funciona como participante de uma série de atividades que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais. Essa reprodução, contudo, não deve ser pensada como completamente previsível, pois cair-se-ia num determinismo rejeitado pelo pensamento pós-estruturalista influenciador dessa corrente.

A cultura não é simplesmente externa ao indivíduo, como em rituais ou símbolos passados adiante pelos membros mais velhos de uma sociedade, nem simplesmente interna, na mente individual. Ela existe através de ações rotineiras que incluem condições materiais e a experiência dos atores sociais usando seus corpos enquanto se movem através de um espaço familiar. Por conseguinte, a língua não é um sistema autônomo (perspectiva estruturalista), antes, é definida por processos sociopolíticos.

Na sexta categoria, a cultura é vista como um sistema de participação e está relacionada à ideia de cultura como um sistema de práticas. Baseia-se na suposição de que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, é inerentemente social, coletiva e participativa. Essa concepção permite compreender como a linguagem é utilizada no mundo real, já que falar uma língua é conseguir interagir com um mundo que é sempre maior que nós enquanto falantes individuais. Logo, se o mundo é unido por atos comunicativos, ao falarmos, escolhemos um modo particular de entrarmos neste mundo e de manter os relacionamentos nos quais estamos inseridos. É através do uso da linguagem que somos membros de uma comunidade de ideias e de práticas.

Na perspectiva de cultura como comunicação anteriormente citada encontra-se o pensador Clifford Geertz. No seminal trabalho “A interpretação das Culturas”, refletindo sobre a diversidade de conceitos de cultura, ele afirma que “o ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher.” (GEERTZ, 1989, p. 15). Frente a essa necessidade, o autor (1989, p. 15) argumenta em prol de “um conceito de cultura mais limitado, mais especializado, e teoricamente mais poderoso”, o qual podemos conferir a seguir:

Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado.

Essas teias de significado que tecemos e nas quais estamos amarrados definem quem somos e como agimos no mundo. Nossos próprios significados, bem como o entrelaçamento entre os nossos e os dos outros acontece de maneira particular, por conta disso não podem servir como base para uma análise generalizada, quando se trata de cultura, não existem generalizações. Diante disso, interessado no desenvolvimento de um método de pesquisa que ressaltasse o processo interpretativo característico da experiência humana, Geertz adotou o conceito semiótico de cultura, concebendo-a como um produto da interação humana, logo, os seres humanos tanto criam a cultura quanto devem interpretá-la. Nessa perspectiva, manifestações culturais são atos de comunicação.

Côncios dessa realidade, quando nos propomos a analisar fenômenos culturais, precisamos focar nas relações entre pessoas e grupos, na maneira como as pessoas entrelaçam seus fios. Desse modo, poderemos compreender, conforme propõe Fleuri (2002, p. 409), “não a similaridade entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a relação que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si”.

Também discorrendo sobre o conceito de cultura, Holliday, Hyde e Kullman (2004) propõem, a partir de uma perspectiva não essencialista, que a cultura é vista como uma força social que pode se relacionar igualmente com qualquer tipo ou tamanho de grupo por qualquer período. Ela pode fluir, mudar, se misturar e cruzar com outras culturas, independentemente das fronteiras nacionais e possui limites confusos. As pessoas podem pertencer-lhe e se moverem através de múltiplas outras, tanto dentro, como entre sociedades, elas são influenciadas e recorrem a uma multiplicidade de formas culturais. Para que nos comuniquemos com qualquer pessoa que pertença a um grupo com o qual não estamos familiarizados, precisamos compreender sua complexidade enquanto indivíduo.

Coadunando com essa visão de cultura aberta e flexível adotada nesta tese, Mendes (2015, p. 218), afirma que a cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

A ideia de cultura definida pela autora se mostra alinhada à proposta de ensino que defendo nesta tese. Quando falo sobre os universos culturais em diálogo na sala de aula, penso em indivíduos situados sociohistoricamente que, mesmo compartilhando da mesma língua e da mesma nacionalidade, trazem consigo uma infinidade de nuances e de experiências que os definem como seres humanos e os diferenciam uns dos outros. Isso acontece, pois, conforme aponta Fleuri (2018, p. 37), “os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si”. Tudo isso precisa ser considerado pelo(a)s professore(a)s de todas as disciplinas, desde o planejamento à implementação das aulas, para podermos “legitima[r] as culturas de origem de cada indivíduo e coloca[r] em cheque a coesão da cultura hegemônica” (ibidem, 2018, p. 38).

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que a cultura vai muito além de artefatos ou costumes de determinado grupo social, ela representa maneiras de ser e estar no mundo. Lamentavelmente, o componente cultural ainda é abordado em sala de aula de maneira reducionista, conforme apontado por Santomé (1995 *apud* MOTA, 2004, p. 40-41):

- a) trivialização: os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais festivos etc.;
- b) souvenir: decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas, sem qualquer preocupação em implementar condições de produção de uma leitura crítica;
- c) celebrações étnicas: quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se, por exemplo, o dia do índio;
- d) estereotipagem: práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais;
- e) tergiversação: quando se enquadra como naturais as situações de opressão, tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas.

É preciso, portanto, que sejam desenvolvidas práticas de ensino que extrapolem os aspectos apontados pelo autor. Isso demanda, ao menos no que tange à educação pública, investimento por parte das secretarias de educação em formação continuada para as

professoras e para os professores, pois boa parte dele(a)s cursou a graduação há muitos anos e afastou-se de discussões que o(a)s levassem a ressignificar suas crenças e práticas, principalmente no que diz respeito à forma de lidar com as diferenças em sala de aula.

A concepção de cultura de Freire e Faundez (1985, p. 34) está, também, alinhada a essa necessidade, eles concebem-na como

Não só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

É tarefa do(a) educador(a), portanto, oferecer às alunas e aos alunos uma formação que sensibilize-o(a)s para a necessidade de respeitar semelhantes e diferentes e combater as desigualdades historicamente construídas com base não apenas em referenciais culturais, mas também em outros traços identitários, como gênero, raça, classe etc. O(a) professor(a) de língua estrangeira encontra-se numa posição privilegiada nesta empreitada, visto que ao ensinar língua e cultura distintas daquelas que as alunas e os alunos possuem, automaticamente abre espaço para o contato com outras formas de ser e agir no mundo.

O encontro com o outro nunca foi desprovido de complexidade. Ao longo do processo histórico de colonização, esse encontro foi marcado por sangue e inferiorização dos povos que se apresentavam como diferentes, considerados bárbaros. Quem eram os bárbaros? Wolff (2004, p. 24) nos conta que a resposta mais difundida, em qualquer época, para esse questionamento é a seguinte:

nós somos os civilizados, os outros (mais antigos, exóticos ou distantes) são bárbaros; sua língua, seus costumes, suas tradições, seus deuses, seus valores não são os de homens verdadeiros. Sabe-se que os gregos da Antiguidade que sabiam não estarem sozinhos no mundo, atribuíam-se uma superioridade de civilização sobre todos os outros povos: é bárbaro todo povo que não fale grego.

Partindo da perspectiva do colonizador, todo aquele diferente dele mesmo era inferior. Apesar de passada a época em que as nações hegemônicas subjugavam as nações colonizadas, a dicotomia civilizado *versus* bárbaro permanece na sociedade contemporânea, visto que indivíduos ou grupos que apresentam traços culturais e identitários desviantes daquilo que é considerado “normal” são relegados à minoritarização, ao silêncio e à invisibilidade.

No que diz respeito à América Latina, segundo Estermann (2010), é possível identificar as seguintes maneiras de se lidar com o diferente: a **negação** total, cujo objetivo é eliminar o diferente através de práticas como genocídio, etnocídio, feminicídio, religiocídio etc.; a **imposição** da cultura dominante sobre as culturas minoritizadas, através de mecanismos de ordem militar, econômica e simbólica, fazendo com que as culturas dominadas apenas sobrevivam na medida em que se tornem semelhantes à cultura dominante; a **incorporação** da alteridade, a partir da fusão de culturas e reinterpretação de seus elementos; a **justaposição** ou segregação, quando ocorre a coexistência paralela de grupos que reconhecem a diversidade e a toleram; e, por fim, a diversidade concebida como **riqueza cultural**, quando “a alteridade cultural não é nem ameaça nem negação da identidade cultural, mas uma realidade que desafia, questiona, mas também nutre e enriquece a cultura” (ESTERMANN, 2010, p. 16).

A abordagem da diversidade como riqueza, segundo Fleuri (2018), começou a aparecer nos documentos oficiais referentes à educação no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que traziam a “Pluralidade Cultural” como tema transversal a ser trabalhado em todas as disciplinas. A referida abordagem ganhou força ao longo dos anos através de iniciativas como a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e políticas afirmativas em torno do reconhecimento de identidades étnicas (com fundamental participação do movimento negro), de gênero (movimentos de mulheres e LGBTQIA+), de geração (movimentos de terceira idade) e de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas com deficiência).

As discussões referentes a esse reconhecimento identitário precisam sair do papel, atravessar a redoma na qual a escola tem sido envolvida e fazer parte das práticas pedagógicas de todas as disciplinas. O campo de debate entre concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários e socioculturais diferentes constitui o que Fleuri (2018, p. 76-77) denomina *intercultural*, por ele definida como

objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários

A questão identitária é um elemento basilar nas considerações de Reinaldo Matias Fleuri sobre interculturalidade. Sua concepção de identidades fluidas e múltiplas é inspirada

em Stuart Hall, para quem a identidade está sempre em construção e transformação. Segundo Hall (1992), três momentos históricos marcam três concepções diferentes de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No *iluminismo* o homem era centrado, unificado, possuía uma identidade fixa com a qual nascia e que o acompanhava durante sua existência. O *sujeito sociológico* refletia a complexidade do mundo moderno, compreendia-se que a construção da identidade do sujeito se dava na interação com o outro, de forma que a identidade seria o eixo que interliga o eu interior com o exterior. A partir dos processos sociológicos surge o *sujeito pós-moderno* cuja identidade é móvel, não permanente, que se constrói no decorrer da história e não é dado de forma inata. O sujeito poderá assumir identidades diferentes em momentos diferentes e a compreensão dessa diversidade é pré-requisito para uma convivência harmoniosa.

Somos convidados ao exercício da interculturalidade diariamente, em qualquer lugar onde estejamos, pois convivemos com pessoas que diferem de nós em vários aspectos de suas identidades. No entanto, esse exercício é bloqueado por uma série de discursos e atitudes retrógradas construídas ao longo da história. Vivendo em uma sociedade heterogênea, e cientes de que a sala de aula é uma microrrepresentação desta sociedade, precisamos criar oportunidades para que o olhar sensível do aluno ao outro, diferente, possa ser direcionado tanto a pessoas que vivem em outros países, quanto aos colegas com culturas e identidades distintas que se encontram na dinâmica do cotidiano escolar. Devemos fomentar o estabelecimento de relações interculturais que poderão ser estendidas para fora da escola, como sementes para uma vida em sociedade pacífica e igualitária.

Para Fleuri (2018, p. 43):

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento.

A partir dessa concepção, é possível enxergar o encontro com o diferente como oportunidade de partilhar olhares distintos para uma mesma realidade — o próprio encontro já é fonte de aprendizado. Para Estermann (2010), o desafio que é colocado diante de nós diz respeito a equilibrar diferença e igualdade, pois “somos diferentes, mas também somos iguais”. Se ignorarmos a diferença, seremos levados à homogeneização, se ignorarmos a igualdade, cairemos em práticas discriminatórias, como racismo, sexismo etc. A

interculturalidade pressupõe tanto o direito à diferença, quanto à igualdade, buscando promover relações horizontais, não hierárquicas entre as pessoas.

A partir da concepção da relação entre educação e cultura, Fleuri (2018) distingue três perspectivas básicas que costumam orientar as práticas pedagógicas: a monoculturalista, concebendo que todos os povos e grupos compartilham uma cultura universal; a multiculturalista, reconhecendo que cada povo e cada grupo social desenvolve uma identidade e uma cultura próprias, porém não oportuniza a interação entre os grupos, podendo propiciar a criação de guetos culturais; e a interculturalista que reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, mas desenvolve a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, pois valoriza o potencial educativo dos conflitos.

Para Fleuri (2018, p. 43)

a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

Cientes disso, quando empreendemos práticas educativas interculturais, segundo o autor (2018, p. 44), precisamos estar atento(a)s para

[...] verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Isso se deve ao fato de que um “projeto educativo intercultural” busca promover a relação entre indivíduos de referenciais culturais distintos, propondo mudanças de perspectiva do olhar sobre o outro e viabilizando a equidade entre as pessoas e os grupos. A cultura do outro é vista como um modo de concepção da realidade e de ação sobre ela. Desse modo, existe uma interação entre diversas visões de mundo que levam à modificação da própria capacidade de interpretar a realidade dos indivíduos. O objetivo de práticas interculturais é, portanto, viabilizar a interação entre pessoas que criam e sustentam a cultura através de seus saberes, modos de agir etc., não entre culturas tomadas como objetos abstratos.

Candau e Russo (2010) afirmam que o termo interculturalidade ganhou força na América Latina no âmbito educacional, especificamente ligado à educação escolar indígena. É possível identificar quatro etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena. A

primeira corresponde ao período colonial até as primeiras décadas do século XX, caracterizada pela imposição da cultura hegemônica aos povos indígenas.

As referidas autoras informam que a partir das primeiras décadas do século XX, eliminar o “outro” se tornou a imperativa fundamental. Essa eliminação se configurou de outra forma: através da “assimilação”, pilar sobre o qual se erguia a homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. Nessa segunda etapa, surgiram as primeiras escolas bilíngues para os povos indígenas nas quais outras línguas além da oficial conviviam no espaço escolar, no entanto, a maioria dessas escolas via o bilinguismo como uma etapa transitória entre o estado de barbárie e a civilização dos povos indígenas, e também como ferramenta facilitadora da alfabetização dos mesmos. Esse bilinguismo de transição na América Latina ganhou forte apoio do norte-americano *Summer Institute of Linguistics*.

Segundo as autoras (2010, p. 156),

[...] foi graças às suas atividades com diferentes governos latino-americanos, que se estabeleceu uma percepção comum sobre as diferentes etapas necessárias para a transição do índio à categoria de trabalhador rural. Nessa proposta, a escola era vista como um motor de desenvolvimento comunitário onde, através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional.

A partir deste momento, línguas indígenas foram sistematizadas e transcritas. Essa ideia de bilinguismo influenciou singularmente as políticas educativas para comunidades indígenas na América Latina até a década de 1970. Posteriormente, teve início nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir de experiências conduzidas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores da Igreja Católica.

De acordo com Candau e Russo (2010), entre os anos 1960 e 1980, organizações voltadas para a defesa da causa indígena começaram a surgir fora do país. Nesta nova etapa houve produção de material didático alternativo e criação de programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem integrar grupos indígenas à sociedade, reconheciam seu direito de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixou de ser visto como ferramenta civilizadora e passou a ser considerado elemento fundamental para a existência dos povos indígenas.

No final da década de 1980, conforme contam as autoras, se inicia a quarta etapa na educação escolar indígena do continente, quando os próprios indígenas passaram a participar das definições para o setor educativo. O bilinguismo deixou de ser visto apenas como

estratégia de transição ou meio para manutenção da cultura indígena e passou a fazer parte de um discurso maior, a partir de uma perspectiva intercultural, pressionando o modelo escolar tradicional em prol da inclusão de diferentes línguas e culturas. A experiência das escolas interculturais indígenas latino-americanas abriu espaço para uma nova ideia de cultura no ambiente escolar, considerando diferentes línguas como ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo entre diferentes culturas.

Candau e Russo (2010) nos lembram, ainda, que outros grupos tiveram fundamental importância para a ampliação das discussões sobre educação e interculturalidade na América Latina, apesar de pouco referenciados bibliograficamente, como o movimento de negros e negras. A situação dos negros latinos varia conforme a realidade de cada país, por exemplo, em países como Argentina, foram quase eliminados, já em Cuba e Haiti, constituem maioria da população. Apesar das variações quantitativas, as autoras afirmam que, de maneira geral, eles “foram reduzidos a uma posição de não cidadania até a metade do século passado” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158), marcados por “processos de violência e exclusão física, social e simbólica”, no entanto, suas existências têm sido marcadas por luta e resistência.

As autoras destacam as seguintes ações da população negra para a construção da interculturalidade na América Latina: denúncia da discriminação racial presente em nossa sociedade, bem como da invisibilização das contribuições do(a)s negro(a)s para a sua construção; reconhecimento do mito da democracia racial, que mascara a subalternização do(a)s negro(a)s; especificamente no âmbito educacional, temos políticas para ingresso, permanência e sucesso escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação de componentes das culturas negras nos currículos escolares, releitura dos processos históricos de resistência negra e valorização da ancestralidade africana. Para Candau e Russo (2010, p. 160),

propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural.

Por fim, porém não menos importante, as autoras ressaltam a importância do movimento de educação popular iniciado na década de 1960, caracterizado marcadamente pela influência freireana, sobre a qual já falei no Capítulo 2. Vale ressaltar, entretanto, que as autoras assinalam ser a valorização do referencial cultural do aluno, preconizada nos Círculos

de Cultura, não apenas um aspecto metodológico, mas também uma filosofia de valorização do diferente e, principalmente, das culturas subalternizadas.

A educação intercultural que rege esta tese é guiada pela perspectiva defendida pela pensadora Catherine Walsh. Preciso explicar em quais aspectos ela difere de outras perspectivas, pois isso elucidará as razões pelas quais ela se adequa à proposta de ensino que defendo aqui. Antes de apresentar sua ideia de interculturalidade, Walsh (2009) trata de outras perspectivas e justifica por qual razão elas não satisfazem aos anseios de desestabilizar estruturas de opressão.

A primeira é a Interculturalidade Relacional, que se refere à forma geral de contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes e valores distintos, que pode se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Logo, é algo que sempre existiu na América Latina, por exemplo, tendo em vista a mestiçagem que marca nossa história. O problema desta perspectiva é que ela esconde ou suaviza os conflitos referentes a poder e dominação, limitando a interculturalidade ao contato, deixando de lado as estruturas sociais que delimitam marcas de superioridade e inferioridade.

A segunda perspectiva é a Interculturalidade Funcional, que se apresenta no viés de reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, visando à sua inclusão na estrutura social. Essa é a perspectiva que busca a promoção do diálogo, da convivência e da tolerância. Este tipo de Interculturalidade é apazível ao sistema, pois não põe em xeque as desigualdades socioculturais.

Por fim, a perspectiva defendida pela autora questiona as relações construídas ao longo da história entre indivíduos pertencentes a grupos diversos. É desenvolvida “de baixo para cima”, a partir das pessoas historicamente subalternizadas, processo que pode ser transformado a partir de “iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25).

Walsh (2001, p. 10-11) define sua concepção de interculturalidade a partir de cinco aspectos:

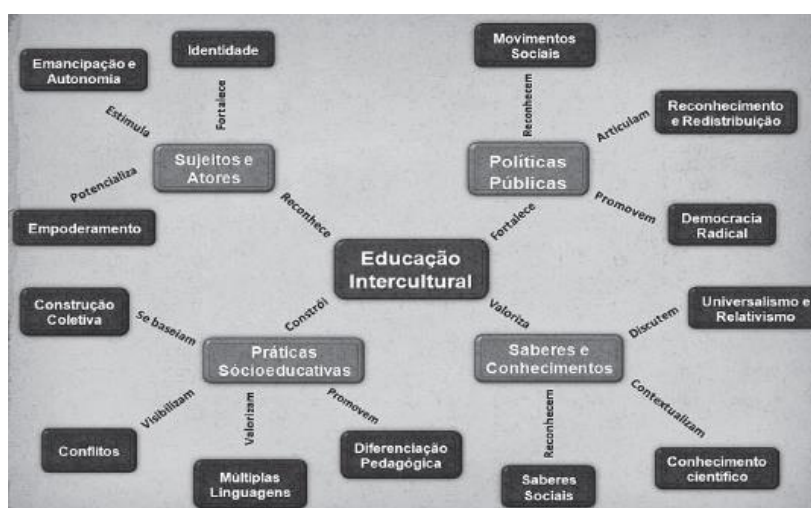
- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados;

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
Uma meta a alcançar.

Para a autora, a Interculturalidade exige uma prática pedagógica que retome a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Esta interculturalidade não nos é dada de maneira pronta, não é uma metodologia a ser aplicada, é um horizonte a ser alcançado através da transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que perpetuam a desigualdade e a subalternização de culturas e identidades. Nesta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim do problema estrutural-colonial-racial, reconhecendo que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado — brancos estão acima, povos indígenas e afrodescendentes, abaixo.

Orientada por esta concepção de interculturalidade, Vera Candau, por meio de suas análises e pesquisas, desenvolveu trabalhos que se dedicam a pensar sobre uma educação intercultural que traduza, através de práticas pedagógicas, os pressupostos discutidos aqui. Em Candau (2012), a autora apresenta um mapa conceitual para a pergunta “O que é educação intercultural”, material que pode ser visto a seguir:

Figura 2 – Mapa Conceitual – “O que é educação intercultural?”



Fonte: Candau (2012, p. 250).

Conforme explica a autora, a categoria *sujeitos e atores*, por exemplo, diz respeito ao estabelecimento de relações entre pessoas e entre grupos diferentes; fortalece a construção de identidades abertas e plurais, potencializa os processos de empoderamento de indivíduos

inferiorizados e subalternizados e estimula a emancipação destes, tendo em vista a construção de sociedades com relações igualitárias.

A categoria de *saberes e conhecimentos* visa a uma articulação entre as produções de grupos socioculturais tradicionalmente não legitimados e a produção validada pela academia, de modo a desconstruir o universalismo e a hierarquia historicamente estabelecida existente entre eles.

A categoria *práticas socioeducativas* coloca em análise os processos educativos, tradicionais e padronizantes, questionando a tensão entre a cultura escolar e a cultura da escola, dando ênfase à diferença entre as pessoas e estimulando o diálogo entre a escola e outros espaços de aprendizagem para a construção coletiva da educação.

A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para a relação entre os processos educacionais e o contexto político-social em que estão inseridos, a partir do reconhecimento dos diferentes movimentos sociais que se organizam e tornam visíveis os debates acerca de questões identitárias, e do apoio a processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais.

Os aspectos propostos por Candau (2012) alinham-se à afirmação de Catherine Walsh sobre interculturalidade e decolonialidade serem construídas juntamente. De acordo com Walsh (2019, p. 9),

na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de *Interculturalidade* assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

O grupo Modernidade/Colonialidade, do qual fazem parte Catherine Walsh e pensadores como Aníbal Quijano, María Lugones e Walter Dignolo, por exemplo, vem refletindo acerca dos efeitos da colonialidade em nossas vidas e da necessidade de serem desenvolvidas práticas decoloniais. Tais práticas são necessárias, pois os países da América Latina conquistaram sua independência política, tornando-se, portanto, nações descolonizadas, mas a colonialidade, compreendida como continuidade de um padrão de poder articulado em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido, penetrou

suas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades, continuando presente e configurando estas sociedades.

Acerca deste processo, Quijano (2007, p. 93) afirma que

o Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Também refletindo sobre as violências coloniais, Grosfoguel (2009, p. 50) delinea que

aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar. Vendo a partir do lugar estrutural de uma mulher indígena das Américas, o que então surgiu foi um sistema-mundo mais complexo do que aquele que é retratado pelos paradigmas da economia política e pela análise do sistema-mundo. Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/ europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo.

É possível compreender os efeitos causados por essa colonialidade a partir da contemplação de algumas esferas nas quais ela se manifesta: a **colonialidade do poder** refere-se aos padrões de poder baseados em hierarquias raciais, sexuais e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios e negros); a **colonialidade do saber** refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como possibilidade única de construção de conhecimento científico e universal, negando a legitimidade de outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento; e a **colonialidade do ser** supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, especialmente os indígenas e negros.

Walsh (2006) adiciona a este contexto a **colonialidade da natureza**, compreendida como a afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade. Se pensarmos no Brasil, por exemplo, é flagrante o apagamento colonial da relação que os povos indígenas mantinham com a natureza, principalmente no que tange às questões espirituais.

Empreender práticas interculturais e decoloniais, de acordo com Walsh (2009, p. 24), significa

argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicional - mente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes.

Seguindo esta linha de raciocínio, não basta que empreendamos a aceitação do diferente, é preciso fomentar discussões que revelem quais dispositivos históricos estabeleceram a diferença, por quais razões determinados grupos são considerados inferiores e quais estruturas de poder legitimam certas identidades como normais, relegando outras à periferia da humanidade. É preciso, também, discutir formas de luta em prol da desestabilização das forças que sustentam esses padrões subalternizadores. Sem dúvida, a língua tem papel fundamental nesse processo, já que as diferenças são criadas e mantidas discursivamente.

Walsh (2009) propõe, a partir da noção de entrelaçamento entre interculturalidade e decolonialidade, práticas pedagógicas conduzidas considerando a intersecção de duas vertentes: pedagogias do “pensar a partir de” e do “pensar com”. Antes de falar sobre elas, preciso salientar que as reflexões de Catherine Walsh sobre “pedagogia” não se restringem a ambientes formais de educação, visto que sua concepção de “pedagógico” extrapola os limites da sala de aula. De acordo com Walsh (2012, p. 29):

Obviamente, pedagogia e pedagógico aqui não são pensadas no sentido instrumentalista de ensino e transmissão de saberes, nem se limitam ao campo da educação ou aos espaços escolares. Em vez disso, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica. As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, suscita reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, ao mesmo tempo em que desperta atenção para a luta política, epistêmica, experiencial e existencial. Para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, quanto na insurgência, na fuga, afirmação, reexistência e reumanização.

Portanto, através da análise do contexto social, reflexão, proposição de ações e tomada de atitude em relação aos mais diversos problemas advindos das violências coloniais que atingem os indivíduos pertencentes a grupos minoritarizados, as pessoas envolvidas no processo estarão inseridas em pedagogias decoloniais. Isso pode acontecer em vários contextos, como escolas, movimentos sociais, grupos artístico-culturais e até mesmo no seio familiar. Conforme aponta Guajajara (2019, p. 158), é necessário pensar num “aprender sem se prender, sem prender os corpos no lugar único da sala de aula, pois quando cercamos os corpos limitamos a mente”.

Dito isso, volto para as vertentes pedagógicas advindas do entrelaçamento entre interculturalidade e decolonialidade propostas por Walsh (2009). A primeira delas, “pensar a partir de”, permite um pensar a partir da condição “ontológico-existencial-racializada” dos indivíduos colonizados. Pensando num contexto de sala de aula orientado por essa perspectiva, estaríamos direcionando as alunas e os alunos a compreensões acerca das dimensões da colonialidade em suas vidas (poder, saber, ser, natureza e gênero). Estimularíamos, assim, a autoconsciência e a tomada de atitude em prol de suas existências e resistências, afinal, numa sociedade machista, racista, legbtfóbica, entre tantos outros adjetivos preconceituosos, sobreviver é um ato de luta diária.

A segunda vertente deve partir da noção do “pensar com”. Ela é construída em relação a outros grupos da população que também demandam uma preocupação e conscientização em relação aos efeitos dos padrões de poder colonial ainda existentes. A partir dessa conscientização, as alunas e os alunos são estimulada(o)s a assumir responsabilidade e compromisso com ações que visem ao desmantelamento das opressões que atingem os mais variados grupos.

Audre Lorde (2019, p. 236), refletindo sobre a necessidade de união das pessoas oprimidas em prol da luta contra as opressões, afirma que

dentro da comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negrxs, porque milhares de lésbicas e gays são negrxs. Não existe hierarquia de opressão.

Ora, se “não existe hierarquia de opressão”, todas e todos precisam se engajar na luta contra as mais diversas opressões, ainda que não sejam atingido(a)s diretamente por elas, caso contrário, o que se tem é uma luta fragmentada e com mais dificuldades para o alcance de

seus objetivos. A partir do momento em que “pensamos com” os outros oprimidos que nos cercam, conforme propõe Walsh (2009), estamos colaborando com a implementação do “projeto político, social, epistêmico e ético” que entrelaça interculturalidade e decolonialidade.

3.3 INTERCULTURALIDADE E GÊNERO

Tedeschi (2010) nos leva a compreender que uma educação intercultural com foco nas relações de gênero, além de necessária, dadas as relações desiguais entre gêneros que marcam nossa história, precisa fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem de línguas guiado por uma perspectiva crítica, pois a subalternização de um grupo é construída discursivamente e as situações de reprodução desse discurso na escola podem ser desconstruídas.

Para Estermann (2010), uma abordagem intercultural das relações de gênero precisa desconstruir o androcentrismo, ou seja, a forma de conceber as experiências masculinas como universais. Além disso, precisa desestabilizar os mecanismos que mantêm o domínio patriarcal e masculino nos universos culturais e na maioria das filosofias e visões de mundo existentes, a partir das quais as pessoas acreditam que o modo masculino de conceber o mundo e o ser humano não é somente o melhor, mas o único válido.

Segundo este autor, práticas pedagógicas interculturais não são viáveis sem o que ele chama de “despatriarcalização” e “desandronização” dos nossos “conceitos, teorias, mentalidades, virtudes éticas, imaginário, preferências tecnológicas, religiosas, tratamento da natureza etc.” (ibidem, 2010, p. 75). Isso também compreende uma conscientização acerca do aspecto cultural da construção de gênero e dos papéis e atribuições dos sexos.

Esterman (2010) defende, ainda, que a reconstrução intercultural das feminilidades e masculinidades tem início a partir de uma desconstrução dos esquemas e estereótipos presentes em todas as culturas e das relações de poder que são orientadas pela categoria “Gênero”. O diálogo intercultural com foco em gênero pode trazer à tona revelações sobre os pontos cegos da própria cultura, já que nenhuma cultura é tão justa a ponto de não carecer de um olhar de suspeição em relação a suas redes conceituais. Gênero é um dos eixos norteadores que precisa atravessar os diálogos e propostas de desconstrução na esfera da interculturalidade, abraçando a crítica ao androcentrismo e a luta por igualdade entre mulheres e homens.

No tópico seguinte, discutirei alguns pontos importantes para a estruturação de uma educação intercultural para as relações de gênero.

3.3.1 Desconstrução de discursos subalternizadores

O termo “desconstrução” na acepção proposta aqui advém do pensamento do filósofo pós-estruturalista Jaques Derrida. O trabalho desenvolvido por Derrida (2001) colocava sob suspeita discursos da Filosofia e das Ciências Humanas, da Literatura e da História, da Fenomenologia e da Psicanálise, abalando os binarismos do pensamento ocidental. Binarismos nos quais um elemento está sempre em relação de superioridade em relação ao outro. Acerca disso Derrida (2001, p. 48) afirma que

em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia.

Para inverter essas hierarquias, é necessário trabalhar com os discursos historicamente legitimados que as sustentam, responsáveis pelas privações sofridas por tantos indivíduos. Ao propor uma leitura desconstrucionista de textos clássicos para a formação do pensamento ocidental, Derrida objetivava revelar vozes que eram sufocadas e impedidas de ecoar por conta de uma estrutura que se ergueu como irrevogavelmente legítima ao longo da história — a metafísica ocidental.

Minha intenção ao desestabilizar discursos subalternizadores nas aulas de Língua Inglesa é fomentar a produção de discursos contra-hegemônicos por parte do(a)s estudantes, de modo que superem situações de inferiorização. Assumindo o processo de constituição identitária de um indivíduo como sociodiscursivo, a língua será usada para fomentar a conscientização e desconstrução dos discursos que atravessam a sala de aula e que construíram as concepções de masculinidades e feminilidades do(a)s estudantes.

A desconstrução não é um método, ou uma teoria. Ela se constitui como uma atitude de inquietude perante o que é posto diante de nós. Essa inquietude proporciona uma ampliação das reflexões em prol da construção de um pensamento que vá além dos limites estabelecidos.

Pensar uma educação intercultural a partir da ótica da desconstrução, especificamente no que tange às relações de gênero, permite a elaboração de atividades que levem o(a)s estudantes a questionar e refutar a legitimação masculina que o cisheteropatriarcado estabeleceu ao longo da história, reforçada diariamente pela mídia, pela família, pela igreja e até mesmo pela escola. Isso significa, partindo da noção de possibilidade-impossibilidade de

Derrida, que se pautarmos nossas práticas tendo em vista as possibilidades, em nada contribuiremos para a transformação de práticas opressoras. É preciso pensar em uma educação que vise às impossibilidades, aquelas que, a partir de um ponto de vista crítico, ainda não existem, mas podem vir a existir.

Para que os discursos subalternizadores referentes a gênero sejam desconstruídos, é necessário articular igualdade e diferença. Empreender essa articulação na educação demanda um exercício constante de luta contra a homogeneização e o apagamento da pluralidade, processos impostos por discursos dominantes, bem como problematizar as desigualdades que regem a construção injusta da sociedade em relação à riqueza, poder e prestígio, por exemplo.

A esse respeito, Boaventura Santos (2003, p. 3) nos diz o seguinte:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Ou seja, é necessário um movimento de “exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade” (SANTOS, 2003, p. 25). Este é um aspecto interessante para a discussão que construo aqui, pois, se pensarmos na categoria “mulher”, por exemplo, conhecemos a luta empreendida pelas ativistas feministas em prol da igualdade de direitos e oportunidades na sociedade patriarcal. Simultaneamente, essas mesmas mulheres têm o direito (e por ele devem lutar) de diferir na própria categoria feminina, e de ter essa heterogeneidade reconhecida dentro e fora dela. Esse direito à diferença é, na verdade, uma luta de todo(a)s, pois ninguém está destinado a vestir as camisas de força do gênero impostas pela sociedade, nem a corresponder às expectativas em relação ao que é ser homem ou ser mulher.

Segundo Candau (2012), as discussões sobre igualdade encontram-se no esteio das reflexões acerca dos Direitos Humanos, os quais, quando pensados em associação ao processo educativo, devem garantir três pontos fundamentais, a saber: a formação de sujeitos de direito a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas; favorecer processos de empoderamento, ponto que será discutido mais adiante, bem como educar para o “nunca mais” — resgatando a memória histórica e rompendo a cultura do silêncio e da impunidade.

A autora acredita que as discussões acerca dos direitos humanos precisam de uma ressignificação. Sendo uma construção da modernidade, eles encontram-se impregnados por seus valores, privilegiando a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade e as

questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não são focalizadas ou o são de modo secundário e pouco aprofundado. Desse modo, não atendem às urgências de um novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades — contexto pós-moderno.

Candau (2012) observa, ainda, que, se outrora o foco nas discussões acadêmicas e lutas sociais esteve nos direitos relativos à igualdade, nas últimas décadas houve um deslocamento desse foco para as diferenças, em busca de seu reconhecimento e valorização através de políticas públicas que propiciem aos grupos subalternizados a consecução de uma cidadania plena na sociedade. Na verdade, o que se deve buscar, especificamente no que tange às práticas pedagógicas, não é uma mudança de foco, mas uma articulação entre os dois polos.

Diferença e identidade são interdependentes. Quando afirmo quem sou, automaticamente, deixo nítido quem não sou. Segundo Woodward (2009), a marcação das diferenças é crucial no processo de construção das posições de identidade e ocorre tanto através de sistemas simbólicos, quanto por formas de exclusão social. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo quem é excluído e quem é incluído.

Nas relações sociais, as formas de diferença são definidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios que aplicam um princípio de diferença a uma população, de forma que consiga dividi-la em pelo menos dois grupos que se oponham: eu/outro. Esse outro “é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é a outra nacionalidade, é o corpo diferente” (SILVA, 2009, p. 96). Esses sistemas classificatórios dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais, como a religião, por exemplo, marcando a diferença entre sagrado e profano, visto que nada define essencialmente essa diferença.

Silva (2009) afirma que a diferença é um ato de criação linguística e essa definição discursiva está sujeita a relações de poder, traduzindo os anseios de diferentes grupos sociais posicionados hierarquicamente em relação à garantia de privilégios. Problematizar a produção da diferença significa desconstruir, desnaturalizar os discursos que as constroem.

3.3.2 Experiências de interação sistemática com os “outros”

É preciso desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo intercultural com os diversos “outros” que se colocam diante de nós cotidianamente. Esse diálogo é marcado

pela abertura às especificidades que compõem a subjetividade alheia e desprovido de aspectos hierarquizantes.

Em “O Segundo Sexo”, Simone de Beauvoir inaugura a categoria do “Outro” representado pela mulher. Segundo a autora, “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1980, p. 10), ou seja, ela é o outro do homem, posicionada como tal a partir do olhar subalternizante dele.

Beauvoir (1980) afirma que a categoria do Outro sempre existiu, visto que “a alteridade é uma categoria fundamental do pensamento humano” (BEAUVOIR, 1980, p. 11), mas ela não era inicialmente fundamentada na diferença sexual, basta observarmos determinadas antíteses como bem e mal, Deus e Lúcifer etc..

Nenhum grupo se define como “Um”, se não puser “Outro” diante de si, como colonizados e colonizadores, bárbaros e civilizados etc. Quando essa relação determina uma situação de opressão, ela é sempre estabelecida do que oprime para quem é oprimido, nunca o contrário: “Nenhum sujeito se coloca imediata e espontaneamente como inessencial; não é o Outro que definindo-se como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um” (ibidem, 1980, p. 12). É o homem que relega a mulher ao espaço de inferioridade.

Na relação entre o Mesmo e o Outro, quando se trata de homem e mulher, inexistente a possibilidade de relativização. Isso não acontece em outras circunstâncias, por exemplo: dentro de seu próprio país, o homem enxerga os estrangeiros como “outros”, quando ele sai do seu país, consegue relativizar esse olhar e compreender que com a mudança de contexto, ele é o “outro” para os nativos locais, “por bem ou por mal os indivíduos e os grupos são obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas relações” (ibidem, 1980, p. 12). No entanto, em hipótese alguma ele consegue se enxergar como outro da mulher, já que ele é incontestavelmente o sujeito.

Ao refletir sobre as figurações do outro, Ribeiro (2018) chama a atenção para a situação da mulher negra, apoiando-se em Kilomba (2012), que a define como “o outro do outro”. As autoras estabelecem uma crítica à questão da alteridade proposta no par Homem *versus* Mulher, pois essa mulher outrificada é a branca, logo a negra estaria apagada nos discursos sobre gênero. Isso também acontece nos discursos sobre raça, cujo protagonista é o homem negro, ou seja, a mulher negra inexistente.

Cientes desse posicionamento histórico da mulher como outro do homem, a perspectiva intercultural se apresenta como alternativa para a desconstrução dessa

hierarquização através de nossos discursos. Kramsh (1993) afirma que a comunicação intercultural se dá não somente entre pessoas de nações diferentes, mas também entre indivíduos de um mesmo país, que também possuem referenciais culturais distintos, além de diferirem entre si devido a seu gênero, classe social, etnia etc. Ou seja, quando propomos um diálogo que estabeleça pontes e modifique situações conflitantes entre homens e mulheres, entre homossexuais e heterossexuais, entre pessoas cisgênero e transgênero, entre brancos e negros, estamos também fomentando o diálogo intercultural.

A emergência das diferenças dentro de uma mesma categoria demanda a promoção da interculturalidade até em categorias que a princípio eram estereotipicamente vistas como homogêneas. Como é o caso, na comunidade LGBTQIA+, dos homens gays que agem preconceituosamente em relação aos chamados gays afeminados, ou das mulheres conservadoras que se referem de maneira pejorativa àquelas que vivenciam suas sexualidades de maneira adversa ao que seria tido como padrão.

Mendes (2008b, p. 11) afirma que promover o diálogo intercultural significa

estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo a nossa volta, o mundo que nos abriga; é finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas.

Quando criamos experiências de aprendizagem que coloquem o(a)s estudantes juntos uns aos outros, estamos abrindo espaço para a ressignificação de seus discursos, que estão muitas vezes repletos de falas opressoras. Esse processo engloba a quebra de paradigmas, a superação de estereótipos baseados em antigos padrões que conduzem a violências verbais, e a construção da mediação intercultural.

Segundo Giménez-Romero (1997, p. 126),

a mediação intercultural é uma modalidade de intervenção de um terceiro sobre situações sociais de interculturalidade significativa, orientada para o reconhecimento do Outro. Procura, por um lado, valorizar e afirmar as diferenças culturais, étnicas e sociais dos grupos minoritários, de modo a consolidar a sua identidade e por outro, dar a conhecer publicamente essas diferenças, de modo a que exista um reconhecimento da pluralidade constitutiva da própria sociedade, facilitando a inter-relação e intercompreensão entre os grupos e promovendo a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais [...]. Nesta conjuntura a mediação intercultural tem vindo a impor-se como um recurso organizado, com o qual se pretende fortalecer a coesão e os laços sociais.

As reflexões teóricas do autor estão, a princípio, focadas em contextos onde nativos e imigrantes convivem. No entanto, alguns de seus postulados podem ser associados ao contexto de interculturalidade aqui trabalhado, pois o próprio autor reconhece que “todas as situações sociais são de multiculturalismo, a partir do momento em que a Cultura é compartilhada de forma diferenciada de acordo com idade, sexo, classe, regiões etc.” (GIMÉNEZ-ROMERO, 1997, p. 128). Ele aponta algumas razões por conta das quais a mediação intercultural é importante: ela promove o reconhecimento do outro como interlocutor; favorece melhor compreensão do Outro e comunicação eficaz com ele; fomenta a superação de barreiras que impedem o relacionamento — superando preconceitos e estereótipos, medos e apreensões; promove a aprendizagem através da convivência; faz os indivíduos perceberem o potencial de enriquecimento mútuo subjacente a situações de pluriculturalidade não hierárquica; além de evitar, prevenir e regular situações de conflito.

Na perspectiva desenvolvida nesta tese, a mediação intercultural de gênero se dá a partir da intervenção do indivíduo, professor(a) ou aluno(a), como facilitador(a) da criação de pontes entre o universo cultural de homens e mulheres, visando à ressignificação de masculinidades e feminilidades. Ela também ocorre, dentro das possibilidades contextuais, a partir do fomento à compreensão do peso que nosso discurso tem na criação e manutenção da subalternização de determinados grupos sociais.

A partir dessa compreensão, estaremos favorecendo a produção de discursos contra-hegemônicos. Além disso, no que tange a nós, homens cisgênero, estaremos reconhecendo nossa posição de privilégio. Ou seja, interpor uma mediação intercultural significa agir não apenas para celebrar a paz e a aceitação das diferenças, mas para desvelar os mecanismos de produção social delas, conforme postula Silva (2009).

Ressalto que as afirmações que venho fazendo estão apoiadas numa concepção de discurso em que o uso da linguagem é uma forma de prática social. Segundo Fairclough (2001), essa visão implica perceber o discurso como uma forma a partir da qual as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros. É um modo de representação, bem como um elemento contribuinte para a constituição das dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem: normas, convenções, relações, identidades etc.

Fairclough (2001) distingue três aspectos construtivos do discurso que estão ligados a funções da linguagem e dimensões de sentido que coexistem e interagem nele. O discurso contribui para a construção das identidades sociais — função identitária; para a construção das relações sociais — função relacional; e para a formação de sistemas de conhecimento e

crença — função ideacional. A partir da exposição destes aspectos do discurso, somos levados pelo autor a concebê-lo dialeticamente como reprodutor e transformador da sociedade. Diante disso, devemos guiar nossas ações no ensino-aprendizagem de línguas para que os diálogos construídos em sala e os discursos produzidos a partir dos gatilhos de nossas atividades venham a transformar situações de subalternização, rumo a uma cultura de valorização da heterogeneidade, ou seja, funcionem como discursos contra-hegemônicos.

Para melhor compreender como funcionam tais discursos, é necessário trazer ao texto o que entendo por hegemonia, para isso recorro às palavras de Fairclough (2001, p. 34), para quem a hegemonia é:

[...] tanto liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico);
 É, ainda, a construção de alianças e integração através de concessões (mais do que a dominação de classes subalternas).
 É, finalmente, um foco de luta constante sobre aspectos de maior volubilidade entre classes (e blocos), a fim de construir, manter ou, mesmo, a fim de romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Portanto, na seara das relações de gênero, os discursos hegemônicos são aqueles que provém de indivíduos que historicamente encontram-se em posição de superioridade (homens cisgênero, brancos e heterossexuais) e reforçam a masculinidade tóxica, a fixidez dos gêneros e a subserviência feminina. Para a propagação e manutenção desses discursos, diversas alianças são firmadas entre as mais variadas áreas como a religião, a política e a mídia, por exemplo. Ironicamente, imersas nessa esfera desde sempre, até mesmo pessoas que sofrem opressões interseccionais, como as mulheres, reforçam estes discursos no processo de criação dos filhos, ditando quais seriam os comportamentos adequados para meninos e meninas cisgênero, heterossexuais, por exemplo. Por conseguinte, os discursos contra-hegemônicos são aqueles que vão de encontro a essas proposições, sustentando a fluidez das masculinidades e feminilidades e afirmando a necessidade de equidade de gênero. São esses discursos que eu esperava identificar a partir das discussões realizadas mediante aplicação das atividades elaboradas durante a construção desta tese.

3.3.3 Processos de empoderamento

Baquero (2006) associa o conceito de *empowerment* inicialmente ao contexto da Reforma Protestante desencadeada por Lutero no século XVI. A ideia de *empowerment* estava

articulada ao protagonismo das pessoas em relação à religião, pois a tradução da Bíblia para o alemão permitiu o acesso às escrituras em sua língua materna, eliminando o bloqueio causado pelas versões em Latim, língua dominada pela elite europeia.

O conceito de *empowerment* somente expressará a luta por direitos civis de negros, mulheres e homossexuais a partir da segunda metade do século XX. Esses movimentos de luta estavam articulados à noção de autoestima dos grupos sociais, principalmente no que tange à dimensão individual e psicológica dos mesmos, logo o conceito de *empowerment* em questão expressava os valores hegemônicos da sociedade norte-americana, como as noções individuais de progresso.

Em 1977, o psicólogo norte-americano Julian Rappaport cunhou o termo “*empowerment*” a partir da palavra “*power*” (“poder”) para advogar ser preciso instrumentalizar certos grupos oprimidos, por meio de discussões etc., para eles terem condições e autonomia de se desenvolver. Paulo Freire criou sua versão do termo em português e é considerado precursor da Teoria do Empoderamento, a partir da sua Teoria de Conscientização, sobre a qual tratei no Capítulo 2. Vale salientar que, ao contrário da proposta de Rappaport, Freire defendia que os próprios grupos oprimidos deveriam empoderar-se a si próprios.

Joyce Berth (2018, p. 14) traz uma explanação para o conceito de empoderamento, a partir da perspectiva do Feminismo Negro e Interseccional, que contribui com as discussões tecidas nesta tese. Para esta pensadora, quando falamos em empoderamento,

estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em eu vive e em prol da coletividade.

Este resumo do conceito é expandido pela autora ao longo do livro *O que é empoderamento*, revelando aspectos interessantes de um termo que está na moda, porém por vezes é esvaziado de sentido em diversas situações. A primeira observação diz respeito ao uso do prefixo “auto” para definir que o processo de empoderamento é uma movimentação interna, operada pelas pessoas. Isto nos leva a perceber que quando nos propomos a trabalhar

pedagogicamente com este conceito, não vamos empoderar ninguém, pois essa prerrogativa não é nossa. Vamos, sim, através das atividades e discussões proporcionadas por elas, despertar o potencial de empoderamento que existe nas alunas e nos alunos para que elas e eles possam emergir de situações de opressão.

Apesar desse empoderamento nascer no âmago dos indivíduos, as reflexões e ações proporcionadas por ele não devem considerar apenas eles mesmos, antes, devem ser ampliadas para o coletivo, galgando transformações sociais que possibilitem a ascensão do patamar de subalternidade para o grupo do qual esses indivíduos fazem parte. Berth (2018) chama atenção para o fato de que não devemos trabalhar este conceito como a “superação individual de certas opressões”, pois de nada adianta uma pessoa empoderada e oprimida, como a mulher que consegue se libertar das amarras do patriarcado, mas oprime pessoas negras, homossexuais etc.

A discussão sobre o exercício de direitos políticos e participação dos cidadãos nas discussões públicas também faz parte do processo de empoderamento de um grupo social. A autora discute a necessidade de desconstruir a aversão à política que caracteriza muitos dos que pertencem a grupos minoritarizados, pois o acesso destes a espaços de decisão também é uma estratégia de resistência.

As pedagogias feministas, sobre as quais falarei no próximo capítulo, trabalham com uma noção de poder como elemento associado à coletividade, favorecendo oportunidades para reflexão sobre ações em prol de mudanças das condições sociais, em benefício coletivo. Partindo dessa concepção, Shrewsbury (1987) afirma ser necessário pensar na construção de estratégias para combater as desigualdades de poder que marcam as relações de gênero e desestabilizar estruturas que sustentam os mais variados problemas enfrentados pelas alunas e pelos alunos.

Este empoderamento pode se manifestar, segundo a autora, em diversas situações da vida das alunas e dos alunos, por exemplo: conseguirem reivindicar uma educação de qualidade, se envolver de maneira significativa no processo de aprendizagem e reconhecer a própria capacidade de colaborar com a criação de uma ordem social mais justa. Para favorecer esse empoderamento, é preciso oportunizar reflexões sobre metas e objetivos individuais e coletivos; desenvolver a autonomia das alunas e dos alunos; incentivar a participação coletiva; elucidar a responsabilidade que todos os membros da classe têm para que a aprendizagem aconteça e reforçar ou despertar a autoestima das alunas e dos alunos.

Outra dimensão do empoderamento trata justamente da questão estética. Berth (2018, p. 92) concebe que existe, nesse campo,

um elemento importante nos processos de dominação de grupos historicamente oprimidos, pois uma vez que se cria padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado. E, assim se deu com o fenótipo da raça negra, desde o período colonial.

Sob o viés de análise da estética do negro, Berth (2018) nos conta que a construção da inferioridade de seu fenótipo pelos brancos ao longo da história é uma estratégia utilizada para sustentar e justificar a opressão e exploração de pessoas para o acúmulo de privilégios sociais. Por conta disso, se faz necessária uma desconstrução dessa subalternização estética como parte do processo de empoderamento, levando as mulheres negras a “entender a beleza e amá-la [conscientes de que] houve movimentações políticas que induziram o pensamento contrário a isso” (ibidem, 2018, p. 139).

A autora ainda nos leva a perceber que as amarras dos padrões de beleza são aprisionadoras em diversos níveis, visto que, mesmo pensando em mulheres brancas, nem todas se encaixam neles. Até aquelas consideradas bonitas encontram-se subjugadas por práticas machistas que não valorizam quaisquer outras qualidades além daquelas que as objetificam e fazem com que elas estejam sempre utilizando milhares de estratégias para permanecer nesse lugar de opressão, como os procedimentos estéticos, cirúrgicos etc.

No que tange ao favorecimento de processos de empoderamento, as aulas de línguas, de modo geral, representam um espaço bastante propício para este debate. Isso é possível, pois, em termos de recursos, além de textos diversos que abordam o tema, nos últimos anos ele tem sido abraçado por ícones da cultura pop, em suas músicas e videoclipes, e explorado em filmes e séries dos mais variados gêneros, constituindo importante material para este fim.

Quando se pretende desenvolver uma prática pedagógica intercultural, decolonial e empoderadora nas aulas de Inglês, diversas nuances podem ser exploradas didaticamente. Uma delas diz respeito ao próprio processo de apropriação da língua estrangeira e demanda a desconstrução das crenças limitantes trazidas pelo corpo discente de que a escola pública não é lugar legítimo para o aprendizado de Inglês e de que, pelo fato delas e deles fazerem parte de classes sociais menos favorecidas economicamente, não vão utilizar essa língua no futuro.

A desestabilização dessas crenças exige uma ação conjunta envolvendo família, docentes, pesquisadore(a)s e autoridades governamentais, visto que há toda uma dinâmica que precisa ser movimentada para que línguas estrangeiras sejam efetivamente aprendidas na escola pública. Entre diversos exemplos de questões que precisam ser resolvidas para isso acontecer, posso citar a valorização do(a)s profissionais de ensino, através de formação

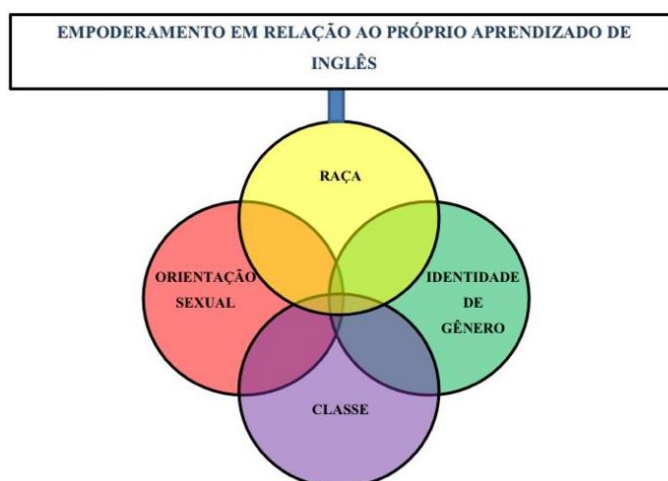
continuada e remuneração adequada, aumento da carga horária destinada ao estudo da LE, fornecimento de recursos didáticos e estrutura física adequada.

Assumindo a responsabilidade que compete a nós, professores e professoras, acredito que podemos colaborar com a mudança, conforme aponta Barcelos (2011, p. 149), levando as alunas e os alunos a compreenderem que

as condições exteriores são importantes sim: mas que a aprendizagem, o desejo, a motivação vêm de dentro e que esses podem ajudá-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem. Que eles tenham consciência de que estudar uma língua estrangeira abre horizontes, amplia nossos mundos e oferece possibilidades de imaginar possíveis eus, novas identidades e novas oportunidades de aprendizagem e crescimento não somente profissional, mas principalmente pessoal.

Primordialmente devemos favorecer processos de empoderamento das alunas e dos alunos em relação a seu próprio aprendizado de Inglês enquanto estudantes de escola pública. Tomando como exemplo a proposta da minha tese, é preciso, primeiramente, que elas e eles acreditem em seu potencial para aprender a ler um texto em Inglês. Desse modo, a partir da leitura, poderão construir os sentidos necessários para desenvolver seu empoderamento em relação a outras nuances de suas vidas. Isso fica mais nítido a partir da observação da figura a seguir:

Figura 3 – Nuances de empoderamento nas aulas de Inglês



Fonte: Elaborada pelo autor.

Uma vez cientes de que podem aprender Inglês e de que o aprendizado dessa língua lhes será útil, elas e eles precisam, também, se empoderar em relação às suas identidades linguísticas de falantes não nativos. Não foram poucas as vezes que alunas e alunos me

perguntaram se meu inglês é americano ou britânico, qual desses iria ensiná-la(o)s a falar, e até optaram por um ou outro, classificando este ou aquele como “mais bonito”. Diante disso, cabe a nós, professores e professoras, desconstruir a ideia da existência de normas-padrão para uso do Inglês que as alunas e os alunos trazem.

Precisamos conscientizá-la(o)s de que ali na sala de aula somos brasileiros nos apropriando de uma língua desnacionalizada, pertencente àquelas e aqueles que se dispuserem a aprendê-la. Elas e eles precisam compreender que poderemos falá-la com nosso próprio sotaque, sem isso impedir que sejamos entendidos por quaisquer outros falantes desta mesma língua. Para isso acontecer, precisamos ter uma postura crítica diante de nosso exercício profissional e também estarmos empoderado(a)s em relação ao fato de não sermos professores nativos e, em muitos casos, nunca termos saído do país.

Para a construção desse ambiente no ensino aprendizagem de Inglês, Anjos (2018, p. 51-52) traz algumas sugestões interessantes:

[...] favorecer uma atmosfera propícia à aprendizagem da nova língua, sem pressões, deixando os alunos confortáveis com relação a possíveis equívocos em todos os níveis, sem zombar da pronúncia e distorção dos sons da nova língua que se está aprendendo;

[...] abrir espaço para a discussão das identidades, conscientizar os aprendizes que não precisam almejar ser o outro, o falante nativo, que a sua subjetividade nacional pode e deve ser mantida, sobretudo quando se trata da aprendizagem de uma língua global;

[...] esclarecer para os aprendizes questões de ordem sócio-históricas relacionadas à língua inglesa, isto é, o que essa língua tem representado para a humanidade, como ela atingiu o status de língua franca global, dentre outros aspectos. Isso se faz necessário porque, assim, é possível esclarecer como a língua inglesa se desterritorializou, chegando a todos os continentes, fazendo parte da vida de milhares de pessoas no mundo, e, por isso, não está atrelada exclusivamente às culturas hegemônicas, como a norte-americana e a inglesa. E, desse modo, por conta dessas questões, os aprendizes podem manter os seus sentidos de subjetividade nacional, sem precisar invalidá-los. Em outras palavras, quero dizer com isso que qualquer brasileiro pode aprender a falar inglês como um brasileiro, sem precisar emular o falante nativo.

Além da opressão que sofremos como falantes/aprendizes/professore(a)s não nativo(a)s de Inglês, dentro e fora da sala de aula, também podemos ser vítimas de opressão por conta de gênero, orientação sexual, raça, classe etc. Conforme nos ensina Kimberlé Crenshaw, a análise dessas opressões precisa ser realizada de maneira interseccionalizada, pois, para muitas pessoas, há um acúmulo de forças subalternizadoras que as mantém num determinado lugar e a própria língua é um elemento fundamental no sustentáculo dessas opressões. Através do discurso essas opressões são construídas e, também, através dele, podem ser desconstruídas, cabendo a nós, professore(a)s, assumirmos a responsabilidade de

levar nossas alunas e nossos alunos a compreender isto através de nossas práticas. Dessa forma, estaremos utilizando o tempo-espço de nossas aulas para a construção de discursos contra-hegemônicos.

Dado que o ensino-aprendizagem de línguas não pode estar dissociado da realidade vivenciada pelas pessoas envolvidas no processo, é preciso fomentar discussões sobre essas opressões para que as alunas e os alunos, além de analisarem criticamente as posições que ocupam como pessoas situadas sócio-historicamente, possam compreender as relações de poder que determinam as diferenças que criam abismos entre pessoas e grupos e se empoderar em relação a seus próprios traços identitários.

4 SEXO, GÊNERO E FEMINISMO

No capítulo anterior, por questões de organização textual, comecei a tecer considerações acerca de gênero discutindo seu entrelaçamento com interculturalidade. É necessário, no entanto, aprofundar a discussão sobre o tema e apresentar a vertente de estudo de gênero com a qual me associo — a feminista.

4.1 SITUANDO CONCEITOS

Proposições filosóficas, religiosas e científicas difundidas desde o século XVI, no Ocidente, e aprimoradas, no século XIX, por correntes científicas como neurobiologia e neuropsicologia defendiam que as características biológicas inatas determinavam as características psicológicas e subjetivas dos indivíduos, definindo papéis de gênero e vivência da sexualidade. Seguindo essa lógica, homens, por terem mais massa muscular, seriam responsáveis pela caça e sustento da família, bem como teriam mais capacidade de organização social e de dominação. As mulheres, menos fortes e responsáveis pela gestação, teriam uma predisposição para o cuidado dos filhos e do lar.

Dos sexos biológicos, decorreriam os gêneros, alicerçados num rígido binarismo, relegando os desviantes dessa regra ao lugar de “corrupções do corpo e da moral”. Ribeiro (2013, p. 2) utiliza a nomenclatura “sexismo biológico” para se referir à demarcação de “inferioridade natural” da mulher, construída ao longo dos anos, delineando que

a mulher tem progesterona; estrogênio. A questão é afirmar que a produção desses hormônios definem e determinam o comportamento da mulher. Ou, em relação ao homem, dizer: a testosterona faz com que o homem seja mais aguerrido, um líder. Logo, uma mulher pode pensar: “eu não tenho testosterona, então não faz parte da minha natureza ser líder”.

Esse sexismo biológico foi o responsável pela construção do conceito de mulher como sexo frágil, que ainda é reproduzido atualmente, pois a diferença biológica é tomada como determinante do destino de subserviência reservado a ela. Segundo Laqueur (1996), a diferença entre os sexos surgiu somente entre os séculos XVIII e XIX, já que outrora acreditava-se na existência de um só sexo. O homem era considerado seu representante superior, a mulher, inferior. A anatomia sexual feminina era vista como uma inversão da masculina. Por ter menos calor vital, ela permanecia interna ao corpo, já a masculina, por ter alcançado o nível de perfeição, exteriorizava-se.

No final do século XVIII o modelo de sexo único deu lugar à diferenciação dos sexos. Homens e mulheres deixaram de ser comparados hierarquicamente numa escala de perfeição e passaram a ser vistos através de um padrão oposicional. Costa (1995) afirma que a teoria da diferença sexual nasceu do interesse em encontrar algo para justificar a falsa inferioridade político-jurídico-moral da mulher.

A mudança do parâmetro científico aconteceu em virtude da polêmica cultural referente à natureza e ao papel da mulher na sociedade, não por conta de novas descobertas científicas, logo não foi a diferenciação sexual que estabeleceu o lugar social da mulher, mas sim a discussão sobre esse lugar que conduziu à diferenciação sexual. Por conseguinte, uma vez já diferenciados, “macho e fêmea tiveram suas funções marcadas pelo determinismo natural de seus corpos. Com a devida legitimação do discurso da ciência, foram delineadas as finalidades que homens e mulheres deveriam cumprir no âmbito econômico, social, cultural da sociedade” (MARCELLO, 2009, p. 230).

Segundo Piscitelli (2009), o termo “gênero” foi introduzido pelo psicanalista Robert Stoller, em 1963, quando este tratou sobre identidade de gênero. Seu intuito era marcar a distinção entre o sexo, que estaria ligado à biologia (hormônios, genes etc.), e o gênero, referente a cultura, logo “o produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa marcada por gênero, um homem ou uma mulher” (ibidem, 2009, p. 5). Entretanto as teorizações sobre gênero que mais impactaram o cenário mundial no âmbito da teoria social foram aquelas elaboradas dentro do pensamento feminista.

De acordo com Scott (1995), a utilização do termo gênero na acepção que conhecemos hoje foi inicialmente realizada pelas feministas americanas a fim de demonstrar o aspecto social da diferença com base no sexo, em oposição ao determinismo biológico. O termo era defendido por historiadoras que acreditavam na transformação de paradigmas científicos que a pesquisa sobre as mulheres traria. Além da proposição de novos temas, isso também provocaria uma reavaliação crítica sobre os critérios do trabalho científico, trazendo novos olhares sobre a história, ou até mesmo a escrita de uma nova história. A inclusão das mulheres como sujeitas dependeria da maneira como o conceito de gênero se desenvolveria, como categoria de análise.

Scott (1995) compreende gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e também “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (ibidem, 1995, p. 86). Considerando esse conceito, ela advoga que pensar em gênero nos leva a uma análise crítica de determinadas simbologias sustentadas pela cultura, como a sacralização de Maria e demonização de Eva, e dos

discursos que circulam entre variadas esferas (religiosas, educativas, políticas etc.) que propõem, a partir de uma oposição binária fixa, uma definição universal do significado de homem e mulher, rejeitando ou reprimindo outras formas de ser e de existir.

A partir da categoria gênero também é possível perceber a organização social e a dinâmica do poder existente nas relações entre os sexos, como bem aponta Grosfoguel (2008, p. 51), ao definir as hierarquias que caracterizam as relações de gênero

uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos;
 uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica).

Essas hierarquias evidenciam os postulados de Lugones (2014) sobre colonialidade de gênero. Ela assevera que “gênero” também é uma categoria colonialista e inicia sua discussão demarcando pontos problemáticos da abordagem dessa temática nas teorizações acerca de colonialidade elaboradas por Aníbal Quijano. A autora afirma que Quijano, ao falar sobre gênero, parte de uma visão colonialista, pois se alinha aos binarismos impostos outrora pelos colonizadores, acreditando que “apesar de tudo, o sexo é realmente um atributo biológico (implica processos biológicos)” (Quijano, 2000, p. 113).

Lugones (2014) lembra-nos, com base nos estudos de pensadoras como Oyeronke Oyewumi e Paula Linn, que entre povos indígenas e africanos as hierarquias apontadas por Grosfoguel (2008) não existiam no período anterior à colonização, logo, conforme aponta Akotirene (2018, p. 37), “as feminilidades e masculinidades construídas pelo cisheteropatriarcado⁴ e racismo juntos saíram dessa experiência”.

A partir desta análise que interconecta a colonialidade do gênero à colonialidade do poder proposta por Quijano (2000), Lugones (2014) assevera ser necessária a constituição de uma resistência decolonial que chame atenção para a divisão entre humano e não humano imposta às pessoas pelo processo de colonização. Devemos estabelecer as devidas conexões entre as relações desiguais de gênero e a supremacia do homem branco europeu, discutir a subalternização dos povos de fora da Europa e fomentar a conscientização acerca de que as opressões referentes a raça, gênero e sexualidade, interseccionalizadas, fazem parte da herança colonial.

⁴ A expressão cisgênero é usada para definir indivíduos cuja identidade de gênero é concordante com seu sexo biológico, portanto o cisheteropatriarcado se refere à dominação liderada por homens heterossexuais cuja identidade de gênero é também masculina.

Ressalto que apesar de reconhecer a validade das teorizações de Lugones (2014), por questões operacionais, as discussões que empreendi com o(a)s aluno(a)s no momento de sensibilização aos conceitos de sexo e gênero (início da pesquisa) partiram da divisão entre biológico e cultural, pois foi o modo que encontrei para que meu público-alvo, estudantes da educação básica, chegasse à compreensão da fluidez das masculinidades e das feminilidades.

Compreendo que precisamos desconstruir binarismos. Entretanto, para que minhas alunas e meus alunos, adolescentes sem letramento teórico sobre estudos de gênero, compreendessem, por exemplo, que as expressões de gênero naturalmente aceitas como masculinas e femininas não podem ser tidas como regra, pois são um produto da cultura e não possuem ligação alguma com o sexo biológico, eu me fiz valer da dicotomia *sexo versus gênero*.

Nos resultados da pesquisa será possível observar que o uso dessa dicotomia não prejudicou o alcance dos objetivos de favorecer o desenvolvimento de olhares sensíveis às diferenças e críticos para as relações de poder que estabelecem as desigualdades entre homens e mulheres. Portanto, para mim, o binarismo *sexo/gênero* foi necessário, porém submetido a uma antropofagia para ser usado com propósitos críticos.

4.2 FEMINISMO

4.2.1 Os homens e o feminismo

Ribeiro (2018) afirma que existe uma confusão entre lugar de fala e representatividade. Apesar de eu não ter representatividade para discutir sobre feminismo, isso não desqualifica meu discurso, pois minha fala não visa ao protagonismo, mas sim à parceria e à minha própria desconstrução. Conforme aponta Ribeiro (2018, p. 84), “falar a partir de lugares [distintos] é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falam de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (ibidem, 2018, p. 84). Ou seja, todos têm lugar de fala, entretanto, pelo fato de nossos discursos serem marcados pelas especificidades do *locus* social que ocupamos, precisamos nos empenhar em “enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar” (ibidem, 2018, p. 86).

Tenho consciência de que minha fala sobre as relações de gênero no ambiente escolar é feita a partir de um local de privilégio de homem não negro, cisgênero, que usa sua atividade profissional, eminentemente política, para colaborar com a desestabilização desse

sistema opressor que me privilegia. Durante o processo, enquanto me desconstruo, já que essa desconstrução é contínua, favoreço a construção de um ambiente em que alunas e alunos possam repensar a realidade em que estamos imersos, caracterizada pela desigualdade de poder entre homens e mulheres, e se enxergar como agentes de transformação dessa realidade.

Concordo com Tiburi (2018, p. 9) quando diz que “o feminismo deve ser pensado e analisado e, a partir daí, potencializado na prática, do contrário, corre o risco de não chegar onde poderia”. Muito se fala sobre o feminismo, mas nota-se pouco conhecimento sobre ele nos discursos de homens e mulheres que o atacam. Apesar de haver vasto material disponível para que se aprenda sobre feminismo, o que vemos é uma reprodução de estereótipos, como os que dizem respeito a um suposto ódio aos homens pregado pelas feministas, bem como um fantasioso descuido com a própria imagem por parte delas.

A partir do momento em que se compreende o feminismo como ferramenta de conscientização e de luta em prol da modificação das estruturas sociais mantidas pelo cisheteropatriarcado, é possível perceber que o feminismo é necessário e dialoga perfeitamente com as necessidades educativas de nossos jovens, considerando o processo de formação para a cidadania.

A Base Nacional Curricular Comum, quando aborda a necessidade de levar as alunas e os alunos a desenvolver a competência de “responsabilidade e cidadania”, afirma (BRASIL, 2018, p. 10) que elas e eles deverão ser capazes de

agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Essa competência estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Não há como pensar em uma sociedade democrática, justa e solidária sem considerar os diversos problemas advindos das desigualdades de poder que caracterizam as relações de gênero. Por isso, práticas pedagógicas orientadas por princípios feministas são tão importantes para que nossas alunas e nossos alunos possam se conscientizar dos problemas que cerceiam o alcance igualitário de direitos por parte das mulheres e, a partir dessa apreensão crítica, intervir visando à desestabilização das estruturas que sustentam esse cenário problemático.

Ao afirmar que “o feminismo nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro”, Tiburi (2018, p. 23) nos leva a conceber uma relação direta entre feminismo e

interculturalidade. Ora, dado que o olhar intercultural nos leva a estabelecer pontes entre nossas experiências e as experiências do outro, para podermos ensinar e aprender no processo de convivência, o feminismo, ao levar o homem a questionar seu lugar de fala privilegiado, contribui para a desconstrução de posicionamentos machistas com os quais crescemos, por estarmos inseridos num contexto de masculinidade tóxica estabelecido pela lógica patriarcal. Dessa forma, além de olharmos criticamente para nós mesmos, podemos nos aproximar da compreensão das diversas experiências vivenciadas pelos “outros” representados pelas mulheres que fazem parte da nossa vida.

Ao fazer uma análise sobre a relação dos homens com o feminismo, bell hooks (2018) aponta alguns equívocos do movimento em suas fases iniciais, como o de rechaçar os homens, ignorando o fato de que “nem todos os homens se beneficiam igualmente do sexismo” (ibidem 2018, p. 69), já que se compararmos mulheres brancas e homens negros, dificilmente aquelas poderiam se declarar oprimidas por estes. O sentimento “anti-homem” acabou por afastar também as mulheres pobres do feminismo, especialmente as negras, em cujas experiências de vida estiveram lutando lado a lado com eles por melhores condições de vida, não enxergando os homens negros como inimigos opressores. Além disso, ela afirma que o feminismo falhou ao apenas apontar o erro que repousava na masculinidade patriarcal (ou masculinidade tóxica), sem empenho para teorizar sobre a necessidade de construção de masculinidades feministas.

Para que eu discuta sobre como o feminismo pode se entrelaçar com a construção da masculinidade, é preciso definir o que é essa masculinidade. De acordo com Connel (1995, p. 71), masculinidade se refere “simultaneamente [a] um lugar nas relações de gênero, [às] práticas através das quais homens e mulheres se envolvem nesse lugar e [aos] efeitos dessas práticas na experiência corporal, personalidade e cultura”. A autora concebe a existência de quatro tipos de masculinidades, a saber: hegemônicas, cúmplices, subordinadas e marginalizadas.

O conceito de masculinidade hegemônica parte da teoria de hegemonia cultural proposta por Antonio Gramsci, em que grupo social reivindica e sustenta uma posição de dominação numa hierarquia social, neste contexto, homens brancos, cisgênero, heterossexuais, pertencentes a classes sociais superiores. Portanto, essa masculinidade é definida como “configuração das práticas de gênero que legitima a dominação do homem e a consequente subordinação da mulher e de outras formas de ser homem” (CONNEL, 1995, p. 73).

A masculinidade cúmplice é aquela em que estão circunscritos a maioria dos homens. Segundo Connel (1995), poucos homens encarnam totalmente o padrão da masculinidade hegemônica, no entanto, mesmo sem levantar a bandeira desse padrão, a maioria deles tira proveito da subalternização feminina. Pensemos num casamento heterossexual em que a mulher, criada conforme os mandatórios do patriarcado, acredita que foi destinada a cuidar do lar, ser submissa ao marido, não desejar trabalhar fora etc. Ainda que seu marido não exija dela tal postura, ele será beneficiado por ela, sendo, portanto, cúmplice das imposições hegemônicas.

As masculinidades subordinadas, conforme Connel (1995), são assim definidas a partir da orientação sexual destes homens, ou seja, dela integram os homens homossexuais. A autora afirma que essa subordinação não é marcada apenas pela estigmatização dos indivíduos, mas por outros entraves, como questões legais, já que em alguns países existe a condenação de homossexuais por prática de sodomia, exclusão política, violência verbal e física etc.

Connel (1995) afirma que hegemonia, cumplicidade e subordinação são relações internas na categoria de gênero. Visto que a representação hegemônica é corporizada pelo homem branco, cis, hétero, rico ou de classe média, as masculinidades marginalizadas se encontram na intersecção entre gênero e classe social e/ou questões étnico-raciais, abrangendo homens de classes sociais inferiores, negros e imigrantes.

Como alternativa à masculinidade hegemônica e suas ramificações, bell hooks (2018) defende a construção de masculinidades feministas. Através desse processo, os homens seriam levados a desafiar o patriarcado, rumo à pretendida equidade de gênero. As masculinidades feministas seriam o que contemporaneamente denominamos “novas masculinidades”, ou seja, identidades masculinas que não corroboram com os mandatórios da construção tradicional de gênero que determina o que é ser homem, aprisionando-o em caixas pré-concebidas culturalmente e reforçadas por instituições como família, igreja etc. Pensando nisso, a autora (2018, p. 83-84) afirma que:

O que é e foi necessário é uma visão da masculinidade, onde a autoestima e o amor próprio do ser único constituem a base da identidade. As culturas de dominação atacam a autoestima, substituindo-a por uma noção de que derivamos nosso senso de ser do domínio sobre o outro. A masculinidade patriarcal ensina aos homens que seu senso de si e identidade, sua razão de ser, reside na sua capacidade de dominar os outros. Para mudar, os homens devem criticar e desafiar a dominação masculina do planeta, de homens menos poderosos, de mulheres e crianças. Mas eles também devem ter uma visão clara de como é a masculinidade feminista. Como você pode se tornar o que você não pode imaginar?

Segundo hooks (2018) este é um dos pontos em que o feminismo precisa atuar no que diz respeito a nós, homens: levar-nos a compreender o que é uma masculinidade feminista, para incorporá-la e multiplicá-la. Entretanto, para isso acontecer, as feministas precisam aceitar a ideia de incluir-nos em seu projeto de luta, já que, conforme a autora (2018, p. 84)

uma visão feminista que abraça a masculinidade feminista, que ama meninos e homens e exige em seu favor todos os direitos que desejamos para meninas e mulheres, pode renovar o homem. O pensamento feminista nos ensina a todos, especialmente, a amar a justiça e a liberdade de maneiras que promovam e afirmam a vida.

Refletindo sobre a necessidade de ampliação de horizontes, Tiburi (2018, p. 11-12) afirma que

o feminismo nos leva à luta por direitos de *todas*, *todes* e *todos*. *Todas* porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. *Todes* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero - e de sexualidade - e isso veio interferir no todo da vida. *Todos* porque luta por certa ideia de humanidade e, por isso mesmo considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista - que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual - nunca pretendeu realmente levar à realização.

Ao conclamar *todos* à luta, a autora ressalta a necessidade de inclusão dos homens nesta empreitada, considerando-a uma jornada humanizadora. O patriarcado, assim como é prejudicial às mulheres, também o é para os homens, visto que estabelece padrões nos quais nem todos se encaixarão e não apresenta alternativas para os que não correspondam a essas expectativas, logo, ser incluído no projeto feminista representaria uma libertação para os homens. Hollanda (2018) alinha-se com a referida autora ao afirmar que o papel do homem no feminismo é o de desconstrução, eu diria ser de desconstrução e de fomento à conscientização. Não basta repensarmos o nosso papel na sociedade, precisamos influenciar outros homens a repensar suas masculinidades, repensar a maneira como concebem feminilidades e como tratam as mulheres.

Algumas pessoas acreditam que em algum momento os homens abdicarão da parceria feminista, quando seus interesses estiverem em jogo perante os interesses de uma mulher. A feminista Berth (2019), por exemplo, afirma que “existem homens dispostos a se rever, mas isso vai ter um limite. E esse limite é o início do confronto, ainda que não seja verbalizada, há uma sensação de injustiça que esse homem sentirá diante da perda de seus privilégios sociais”

(BERTH, 2019, p.1) É impossível afirmar isso categoricamente, pois estaríamos incorrendo no erro de colocar todos os homens no mesmo patamar, recaindo na generalização do sujeito masculino. É óbvio que muitos cairão na armadilha do anseio de manter seus privilégios, porém isso não representaria uma totalidade.

Considerando que ensinar é um ato político, a lente feminista a partir da qual ajusto o meu olhar na construção desta tese me leva a assumir (e convidar outros a essa assunção) a responsabilidade de utilizar a sala de aula como espaço para atividades e discussões que propiciem momentos de reflexão/desconstrução para os alunos homens, levando-os a repensar suas atitudes e seus discursos. Naturalmente, essa empreitada também me levará a uma autocrítica, já que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla.

hooks (2018) define a nós, homens, como “camaradas” das mulheres na luta feminista. Cabe a nós entendermos que não estaremos falando em causa própria, pois, apesar de sofreremos uma série de opressões referentes a classe, raça ou orientação sexual, nunca sofreremos opressão sexista. Entretanto, situados num lugar de parceria, podemos contribuir com a construção de novas masculinidades. Por meio delas, mundo pode gradativamente se tornar mais seguro e justo para as mulheres.

Dito isso, lancemos um olhar sobre o caminho percorrido pelas mulheres para a constituição do feminismo como projeto político, a fim de compreendermos as especificidades que caracterizaram essa trajetória, a partir de uma análise das continuidades e descontinuidades que trouxeram as mulheres até aqui.

4.2.2 Primeiros passos na construção do feminismo

Segundo McCann (2019), o termo “feminismo” só se tornou frequente em 1890, no entanto, desde o século XVII, já havia mulheres⁵ pensando e escrevendo sobre sua condição de desigualdade em relação aos homens. As reflexões trazidas por essas mulheres ainda não tinham uma tônica de ativismo, já que os debates e protestos só seriam levados às ruas muitos anos depois, mas já representavam uma iniciativa à frente de seu tempo, por não ser comum escrever sobre este tema naquela época.

⁵ Na Grã Bretanha, por exemplo, Margareth Cavendish criticou a posição das mulheres na sociedade em 1655, no seu *Philosophical and Physical Opinions*; Mary Astell incentivou as mulheres a desenvolverem seus talentos e não dependerem dos homens, em 1694, com *A Serious Proposal to The Ladies*, e até a não se casarem, em 1700, em *Some Reflections Upon Marriage*.

No século XVIII, o avanço da industrialização e do comércio enriqueceu a classe média e acentuou a diferença entre a esfera pública, destinada aos homens, e a privada, universo das mulheres. Essa ideia era reforçada por publicações que incentivavam as mulheres a lerem a Bíblia e outros textos históricos que as mantivessem reclusas ao lar, seguindo um padrão de moralidade e obediência aos maridos.

Ao refletir sobre a propagação desse discurso domesticador, Beauvoir (1970, p. 16) afirma que

Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra. As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de Eva, de Pandora, puseram a filosofia e a teologia a serviço de seus desígnios.

A empreitada pela disseminação dessas ideias através do incentivo à leitura teve, entretanto, um efeito inesperado: fez crescer o número de mulheres cultas que tiveram sua curiosidade despertada para além das paredes do lar e a questionar se aquela era realmente a vida que o destino havia reservado para elas. Apesar de ainda não terem as condições necessárias para promover um debate público, essas mulheres encontravam apoio em damas da alta sociedade que organizavam salões de discussão em suas residências. Nessas reuniões, poderiam influenciar umas às outras por meio dos diálogos sobre a nova compreensão de realidade que estava sendo germinada.

O primeiro salão de discussão foi organizado por Elizabeth Montagu, em Londres, por volta de 1750. Posteriormente, junto a outras mulheres de pensamento semelhante, ela fundou a *Bluestockings Society*, que reunia mulheres cultas e alguns homens convidados, cujos objetivos eram, segundo McCann (2019, p. 26)

encorajar o debate sobre literatura e arte, garantir um espaço no qual os membros femininos e os homens convidados pudessem conversar como iguais, garantir o apoio mútuo a mulheres que desejavam escrever e ser publicadas e promover intercâmbio social para estimular as conversas em vez de jogos de apostas e bebidas alcoólicas.

Salões como este foram responsáveis pelo início do reposicionamento das mulheres ricas, pois incentivavam o acesso delas à educação, desafiavam o pressuposto de inferioridade intelectual feminina e promoviam incentivo à publicação. A essa altura, muitas participantes já eram donas de carreiras literárias de sucesso. Nos Estados Unidos e na Europa, as mulheres passaram a se interessar por essa iniciativa, a partir da qual, além de provar igualdade

intelectual, conseguiam pequenos avanços, como reuniões mistas em locais tradicionalmente masculinos, e, a partir de 1780, atrair atenção para as discussões acerca do direito à educação e ao trabalho.

A partir do século XVIII o Iluminismo sacudiu a Europa e a América do Norte, propagando a defesa de liberdade para “todos” e preconizando o uso da razão e da superioridade da ciência em contraponto à fé e às superstições. McCann (2019) afirma que esse ambiente de renovação favoreceu o início de movimentos revolucionários que contaram com a participação feminina: durante os anos da guerra que levou à independência dos Estados Unidos, por exemplo, elas estiveram presentes nos debates que questionavam a relação entre as colônias e a Inglaterra, assumiram postos de trabalho fora de casa, devido à ida dos homens à guerra, e algumas delas chegaram a atuar em campo de batalha.

De acordo com Garcia (2011), o marco prático da tomada de consciência feminina foi estabelecido com a Revolução Francesa. A premissa de que todos os homens nascem livres e iguais e, portanto, com os mesmos direitos, funcionou como mola propulsora para a constituição do feminismo como projeto político que se pretendia capaz de representar uma sujeita coletiva.

Vendo-se de fora da proposta igualitária, as mulheres agiram em duas vertentes: uma formada pelas que lutaram na frente de batalha e outra, intelectual, que se manifestou em sessões da Assembleia Constituinte, produziu escritos sobre a revolução e criou jornais e grupos empenhados nas lutas pelos direitos civis e políticos femininos. Poucas, porém relevantes, foram as conquistas nesse primeiro momento, por exemplo: na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, as mulheres conseguiram a lei do divórcio, o direito de testemunhar em processos civis e a abolição do direito de maioridade, garantindo-lhes, também, a possibilidade de sucessão hereditária.

Conforme assinala Garcia (2011), esse período é marcado singularmente pela publicação da Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, em 1791, por Olympe de Gouges, e da Reivindicação dos Direitos das Mulheres, em 1793, por Mary Wollstonecraft. A primeira buscava conscientizar as mulheres acerca da negação de seus direitos e solicitava a reintegração delas à sociedade como cidadãs efetivas. Na obra de Mary Wollstonecraft, em que estavam, segundo Garcia (2018), as bases do feminismo moderno, havia uma defesa da igualdade entre homens e mulheres, da independência econômica feminina e da necessidade de participação política e representação parlamentar. Os escritos de Wollstonecraft (1793) são considerados bastante à frente de seu tempo, pois ela foi a primeira a classificar como

privilégio o poder do homem sobre a mulher, o qual sempre foi exercido como se fizesse parte de sua natureza.

As reivindicações femininas tomaram corpo, foram levadas às ruas e contaram com a consistência reflexiva que resultou na identificação e exposição das condições socioculturais que relegavam à mulher a posição de subalternidade. No entanto, a recém-estabelecida República não estava disposta a reconhecer e atender as demandas feministas, tendo reagido por meio do fechamento de clubes femininos, da exigência de obediência ao marido no casamento e do estabelecimento da menoridade perpétua para as mulheres.

Segundo McCann (2019), conforme a revolução industrial ganhava força, entre 1760 e 1840, notava-se um acirramento das diferenças entre mulheres de classe média e trabalhadoras. Enquanto as primeiras lutavam por trabalhos significativos e acesso à educação, as últimas buscavam melhores condições de trabalho e salários, já que eram exploradas nas fábricas. Nessa época, o filósofo Charles Fourier, responsável pela criação do termo *féminisme*, defendia uma nova organização social baseada na cooperação, em condições iguais para homens e mulheres, pois acreditava que todo trabalho deveria ser, também, aberto a elas. Esse ideário se espalhou pela Europa e América. Nos EUA, inspirou iniciativas de luta feminina, criando uma geração de ativistas que se faria ouvir na segunda metade do século XIX.

4.2.3 Primeira Onda Feminista

A primeira onda do feminismo compreende o período que vai da primeira metade do século XIX até o início do século XX. Nela, feministas de todo o mundo faziam uma análise da condição da mulher na sociedade e buscavam modificar as circunstâncias de opressão sobre as quais viviam, como a desigualdade de direitos na lei, na política, na educação e no trabalho.

Teles (2017) afirma que no Brasil dessa época, somente as escolas de 1º grau recebiam meninas, cerceando a possibilidade de ascensão nos estudos. O objetivo dessas instituições era prepará-las para as atividades do lar. As professoras recebiam menos que os professores e o número de escolas femininas (9) era cerca de duas vezes menor que o das masculinas (17). O processo de industrialização e de integração ao mundo capitalista mundo afora ecoou aqui, de modo que a partir de 1850 tivemos a proibição do tráfico de escravos e a luta abolicionista.

Além disso, surgiu uma nova classe dominante que não estava ligada aos engenhos de açúcar e às lavouras de café, de mentalidade diferenciada, focada no trabalho assalariado e no

desenvolvimento das cidades. Essas novas configurações sociais, políticas e econômicas abriram espaço para outras formas de pensar a realidade e para o questionamento feminino acerca de seu lugar na sociedade. A situação de inferioridade em relação ao homem também era perceptível no interior de movimentos de luta, como o abolicionista, que havia tomado forma no final do Império, por exemplo: as mulheres colaboravam para angariar fundos para a campanha, mas poucas puderam discursar em público sobre o tema.

Apesar da invisibilidade nos registros históricos, como bem aponta Teles (2017), tivemos figuras femininas em destaque no referido movimento, como Nísia Floresta, autora do texto fundador do feminismo brasileiro — Direito das mulheres e injustiça dos homens; Maria Firmina dos Reis, com o primeiro romance abolicionista brasileiro — Úrsula; Narcisa Amália, professora, autora de diversos artigos abolicionistas publicados no jornal feminista “A família”; Luísa Mahim, mãe do poeta Luís Gama, envolvida em diversas rebeliões negras em Salvador; Chiquinha Gonzaga, primeira compositora popular brasileira e também abolicionista; e Maria Baderna, bailarina italiana que aqui dedicou-se mais à política do que à arte e ajudou a formar vários quilombos no Rio de Janeiro.

Como o feminismo não era um movimento unificado, adquiria nuances diferenciadas ao redor do mundo. McCann (2019) nos conta que na Grã-Bretanha, por exemplo, Caroline Norton e Barbara Bodichon conseguiram, através do Ato das causas Matrimoniais, em 1857, que os homens tivessem que provar o adultério das esposas em tribunais e que as mulheres pudessem denunciar casos de crueldade ou abandono dos maridos. Em 1882, garantiram o direito à propriedade. Já na Alemanha e Rússia, os textos de Marx e Engels inspiraram mulheres como Clara Zetkin e Alexandra Kollontai a conceberem a opressão às mulheres como uma questão de classe.

Nos EUA, Sojourner Truth provava, com seu discurso “*Ain’t I a woman?*”, em 1852, que o feminismo negro já se fez presente desde a primeira onda, denunciando que as mulheres sofriam opressões distintas, a depender de sua raça e classe, antecipando algo que viria a ser discutido com mais profundidade muitos anos depois, com o advento do conceito de interseccionalidade.

O aumento da demanda por trabalhadores na indústria e a não exigência de formação especializada para o trabalho com máquinas levaram à contratação de muitas pessoas não qualificadas, entre elas, mulheres e crianças. Além das péssimas condições de trabalho, as mulheres nunca conseguiam postos de gerência ou chefia, ganhavam muito menos do que os homens que executavam as mesmas funções e cumpriam exaustivas jornadas trabalhistas de até 12 horas.

De acordo com McCann (2019), diante desse quadro, as mulheres se organizaram como categoria trabalhista e gradativamente conseguiram avanços: montaram o primeiro sindicato feminino em 1828 (*Lowell Mill Girls*, nos EUA), organizaram a primeira greve feminina, em 1836, e a primeira associação trabalhista do Mississípi, em 1866. Ressalte-se que vários obstáculos estiveram diante das mulheres nesse contexto, por exemplo, pelo fato de serem vistas como uma ameaça pelos homens, elas eram recusadas nos sindicatos masculinos e tinham que montar os seus próprios, além de não contarem com apoio das sufragistas de classe média. Mesmo com esses entraves, os sindicatos femininos ajudaram a estabelecer a jornada de trabalho diária padrão de oito horas, em 1940, e conseguiram melhores salários para as mulheres.

No Brasil pós-proclamação da república, em que o trabalho assalariado já era uma realidade, segundo Teles (2017), a burguesia enriquecia com a exploração dos trabalhadores operários, em sua maioria, imigrantes. A mulher operária mantinha sua dupla jornada, trabalhando nas fábricas e no lar. Já os homens negros, apesar de libertos da escravatura, não tiveram sua condição de vida em nada melhorada, visto que, quando conseguiam emprego, estes eram precários e com salários mais baixos do que os pagos a qualquer outra pessoa. A mulher negra, em muitas famílias, era a única a conseguir emprego, mantendo sozinha o sustento da casa. As mulheres operárias destacaram-se em diversos movimentos pela defesa de direitos trabalhistas, nos quais, apesar de lutarem junto aos homens, viram apenas as reivindicações masculinas serem atendidas.

4.2.3.1 O movimento sufragista

Uma das principais causas pelas quais lutaram as feministas da primeira onda foi o sufrágio. Nos EUA, o grande marco no processo de sua consecução foi a Convenção de Seneca Falls, organizada pelas abolicionistas Lucretia Mott e Elizabeth Stanton, em 1848. Dessa convenção, resultou a “Declaração dos direitos e sentimentos”, inspirada na Declaração da Independência dos EUA, onde foram listados 16 pontos que representavam injustiças em relação às mulheres, como a falta de direito ao voto e acesso limitado à educação, bem como 12 resoluções para serem votadas, versando sobre igualdade de direitos, das quais 11 foram aprovadas unanimemente. No entanto, a que tratava do sufrágio não teve muito apoio, principalmente dos homens presentes.

Numa análise da referida declaração, Davis (2016, p. 71) afirma que

a importância inestimável da Declaração de Seneca Falls residia em seu papel como expressão da consciência sobre os direitos das mulheres em meados do século XIX. Tratava-se do resultado teórico de anos de contestações inseguras e muitas vezes silenciosas, voltadas a uma condição política, social, doméstica e religiosa que era contraditória, frustrante e claramente opressiva para as mulheres da burguesia e das classes médias emergentes. Entretanto, enquanto consumação exata da consciência do dilema das mulheres brancas de classe média, a declaração ignorava totalmente a difícil situação das mulheres brancas da classe trabalhadora, bem como a condição das mulheres negras tanto do Sul quanto do Norte. Em outras palavras, a Declaração de Seneca Falls propunha uma análise da condição feminina sem considerar as circunstâncias das mulheres que não pertenciam à classe social das autoras do documento.

A autora também lembra que na época da convenção de Seneca Falls as mulheres já representavam um grande contingente dos operários nas fábricas. As condições de trabalho haviam piorado tanto que até as filhas de agricultores, que lá trabalhavam com o consentimento dos pais, haviam abandonado seus cargos, deixando o espaço para as mulheres imigrantes, que não tinham alternativa para sobrevivência. Apesar desse quadro, a questão da mulher operária foi praticamente ignorada no texto da declaração, e as demandas das mulheres negras nem sequer figuraram no documento. Faltava às líderes do movimento de mulheres perceber que “a escravização da população negra no Sul, a exploração econômica da mão de obra no Norte e a opressão social das mulheres estavam relacionadas de forma sistemática” (DAVIS, 2016, p. 81). A ausência dessa compreensão denunciava quem era a sujeita feminina de direitos representada pelo movimento — a mulher branca de classe média.

McCann (2019) conta-nos que a luta abolicionista durante a Guerra Civil Americana ofuscou o sufrágio. Após a abolição da escravatura, em 1865, as militantes acreditaram que o sufrágio também teria aceitação política, diante disso, com a criação da Associação Americana por Direitos Iguais, lutava-se por direitos para todos, independente de raça ou sexo. No entanto, o fracasso das reivindicações num referendo realizado no Kansas, em 1867, dividiu o movimento.

Alguns buscavam o voto para os negros, como o ativista Frederick Douglas, que via no sufrágio para o homem negro a única possibilidade de concretização do projeto de emancipação iniciado após a abolição da escravatura. Outros defendiam o sufrágio feminino, como Elizabeth Stanton, que acreditava que as mulheres brancas e os homens negros estavam em patamar equivalente, faltando-lhes apenas o voto para conquista efetiva da cidadania. Os esforços pelo direito ao voto feminino seguiram por anos à frente, servindo de inspiração para outros países, como França, Canadá e Grã Bretanha. Após um período de 80 anos de luta, os

frutos começaram a aparecer: o sufrágio feminino foi concedido na Nova Zelândia, em 1893, na Austrália, em 1902, e nos EUA, federalmente, em 1920.

No Brasil, segundo Teles (2017), ainda no século XIX, houve mulheres lutando pelo direito ao voto, no entanto, isso acontecia de maneira individual, evidenciado através de candidaturas femininas isoladas. Durante o período da República Oligárquica, apesar da incoerência entre a realidade brasileira e os princípios liberais presentes na Constituição de 1891, as sementes feministas germinavam nos seios das famílias abastadas. Entretanto isso não acontecia devido ao fomento dessas discussões nas casas, mas pelo fato das filhas entrarem em contato com novas formas de pensar a realidade durante o período de estudos fora do país.

Como resposta ao fato de não terem conseguido o voto na Constituinte, foi fundado o Partido Republicano Feminino, que já se mostrava desafiador por seu próprio teor: era um partido formado por pessoas que não tinham direitos políticos. Liderado por Leolinda Daltro e Gilka Machado, o partido trazia seus anseios muito nitidamente em seu estatuto, conforme aponta Teles (2017, p. 18):

Não defendiam apenas o voto, mas falavam de emancipação e independência. Atribuía à mulher qualidades para exercer a cidadania no mundo da política (o patriotismo) e no mundo do trabalho. E, extrapolando a questão dos direitos, propugnavam o fim da exploração sexual, adiantando em mais de 50 anos a luta das feministas da segunda metade do século XX.

O partido se fez notar em eventos que chamavam a atenção da imprensa, chegando a conseguir a proeza de levar 90 mulheres às ruas, num período da história em que não era de bom-tom que uma mulher estivesse desacompanhada fora de casa. No fim dos anos de 1910, ele desapareceu.

Isso aconteceu exatamente durante o retorno de Bertha Luz ao país, e posterior fundação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Rica, culta e bem relacionada, Bertha pôde usar sua posição de privilégio para a difusão de suas ideias. Foi a responsável pela organização do Primeiro Congresso Feminista do Rio de Janeiro, no qual nascia a FBF, importante organização para defesa dos direitos da mulher naquela época.

O foco da federação era a luta pelo voto, que até obteve parecer favorável de senadores como Juvenal Lamartine, não tendo sido aprovado no plenário, entretanto. Nos anos que se seguiram, até mesmo mulheres não ligadas à FBF estiveram em luta pelo direito ao voto. A organização chegou ao fim em 1932, quando o novo Código Eleitoral definiu que a mulher teria direito de votar e ser votada.

4.2.4 Segunda Onda Feminista

A segunda onda feminista compreende o período dos anos 1960 ao início dos anos 1980, mas esteve sob influência de ideias que começaram a tomar corpo a partir de 1945. Na América do Norte, ela foi uma reação contra a renovação da aura de domesticidade em torno das mulheres após a Segunda Guerra Mundial, já que o crescimento econômico e populacional pós-guerra impulsionava o estabelecimento de uma esfera social que supervalorizava família e o casamento.

Segundo McCann (2019) o *slogan* “o pessoal é político” traduzia com nitidez os anseios das mulheres nessa fase, já que os problemas concernentes à vida familiar eram dignos de discussão e motivos de luta. Enquanto a primeira onda do feminismo era focada no sufrágio e na derrubada dos mecanismos legais que impediam a igualdade entre homens e mulheres, como o direito ao voto, à propriedade etc., a segunda onda ampliou o debate, acrescentando novas discussões que envolviam sexualidade, família, mercado de trabalho e direitos reprodutivos, violência doméstica e problemas de estupro conjugal. Também lutavam pela criação de abrigos para mulheres maltratadas e por mudanças nas leis de custódia e divórcio. Nesse momento, as mulheres já haviam alcançado alguns avanços a partir da inserção profissional, militar e esportiva, como fruto do ativismo da primeira onda.

A distinção entre sexo e gênero inaugurada por Simone de Beauvoir com “O Segundo Sexo” foi marcante para os encaminhamentos feministas na segunda onda. Na referida obra, Beauvoir (1970), situada num feminismo existencialista, esclarece, após abordar a biologia, a psicologia e o materialismo histórico, que não há justificativa alguma para a subalternização da mulher. Com a icônica citação “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (ibidem, 1970, p. 8), a autora leva-nos a conceber que não é o sexo biológico que estrutura a opressão da mulher, mas sim a construção sociocultural de gênero, ainda que a autora não faça uso desta nomenclatura. Apesar de não ser um convite à ação, sua análise da opressão feminina influenciou várias gerações de mulheres, permanecendo válida até os dias atuais.

A diversidade de angústias que afligiam as diferentes vivências das mulheres fez necessária, entretanto, uma análise que não focasse exclusivamente no gênero, pois o feminismo havia sido majoritariamente conduzido por mulheres brancas de classe média. Em uma crítica ao suposto universalismo da sujeita feminina proposta pelo movimento feminista, bell hooks (2015) destaca que as mulheres brancas pensavam que as negras só se davam conta da situação de opressão em que se encontravam, quando eram informadas sobre isso por

aquelas, ignorando o fato de que a maioria das negras estruturava sua consciência acerca da opressão a partir de suas próprias experiências. Segundo a autora, não houve mínimo esforço, por exemplo, no aclamado *Mística Feminina*, de Betty Friedan, para questionar se as mazelas descritas se aplicavam a todas as mulheres da sociedade. Nitidamente, a luta proposta era direcionada às brancas ricas, que empregariam mulheres pobres, majoritariamente negras, para poderem realizar o sonho de exercer uma profissão significativa.

Refletindo sobre a inexistência do recorte racial no movimento feminista, Collins (2017, p. 13) aponta que

usar o termo “feminismo negro” desestabiliza o racismo inerente ao apresentar o feminismo como uma ideologia e um movimento político somente para brancos. Inserindo o adjetivo “negro” desafia a branquidão presumida do feminismo e interrompe o falso universal desse termo para mulheres brancas e negras.

Quando as feministas brancas requeriam igualdade entre os sexos, o parâmetro de igualdade reivindicado por elas jamais se aplicaria às mulheres negras, que eram conscientes de que nem mesmo entre os homens havia igualdade, dentro de um contexto de sociedade de classes. Essa bandeira foi levantada pela vertente negra do feminismo, que começou a ganhar força a partir da fundação da *National Black Feminist*, nos EUA, em 1973, e do surgimento de feministas negras escrevendo sobre o tema.

No Brasil, segundo Ribeiro (2018), o feminismo negro daria seus primeiros passos a partir de 1985, no III Encontro Feminista Latino-Americano, quando surgem as primeiras mulheres negras organizadas coletivamente com o intuito de lutar por visibilidade dentro do movimento feminista. A partir daí, mulheres como Lélia Gonzalez e Maria Beatriz Nascimento foram as responsáveis por inaugurar a denúncia da situação da mulher negra brasileira.

Enquanto no mundo afora a renovação de pensamento era flagrante, o Brasil viria a experimentar as agruras do regime militar. Segundo Teles (2018), ainda na ascensão de Juscelino Kubtscheck, houve um cerceamento do funcionamento das organizações feministas. As lutas feministas nesse período giravam em torno de problemas como o encarecimento do custo de vida, a falta de água, o despejo, defesa da infância e da maternidade, criação de creches, anistia, democracia, defesa das riquezas e paz mundial. Também lutavam pela reforma do código civil, propondo anulação dos artigos que discriminavam a mulher casada. Já outras questões “relativas à libertação da mulher, como autonomia, controle da fertilidade, aborto, sexualidade, não eram sequer mencionadas” (TELES, 2018, p. 25).

O golpe militar de 1964 contou com grande apoio de mulheres. As lideranças da União Cívica feminina, do Movimento de Arregimentação Feminina e da Campanha da Mulher pela Democracia levaram com elas às ruas uma multidão de mulheres (500 mil na Marcha com Deus pela Família e a Liberdade, em São Paulo), em sua maioria empregadas domésticas, camponesas e moradoras de favelas, que vinham sendo manipuladas pela direita e encontravam-se iludidas com a ideia de que poderiam salvar o Brasil da suposta ameaça comunista.

Em meio ao caos instaurado pela ditadura militar, Teles (2018) afirma que as mulheres foram as primeiras a entrar em cena contra os desmandos do governo: “algumas saíram à procura de parentes presos ou desaparecidos políticos, filhos, irmãos ou maridos, companheiros ou namorados”, outras “participaram de organizações clandestinas, dispostas a lutar ombro a ombro com os homens pela libertação do país” (ibidem, 2018, p. 57). A maioria delas saiu em busca de emprego e foi facilmente alocada em postos de trabalho com salários menores que os dos homens, porém com exigências cada vez maiores por produtividade.

Segundo Teles (2018), o retrato feminino brasileiro deste período é composto por mulheres que em grande maioria migraram da zona rural para as grandes cidades. Sem o apoio familiar, muitas abandonavam os filhos. Devido ao cenário industrial e tecnológico desenvolvido, essas mulheres conseguiram inserção nos espaços educacionais, igualando-se academicamente aos homens, no entanto, ao adentrarem os espaços profissionais, eram direcionadas para as carreiras consideradas femininas. Quando assumiam postos destinados ao público masculino, recebiam muito menos que os homens.

Após o AI5, a repressão política impossibilitou qualquer tentativa legal de protesto, conduzindo os militares de esquerda à resistência armada. Teles (2018) conta-nos que as mulheres foram incorporadas às organizações de esquerda, porém não nas funções estereotipicamente masculinas. Isso denotava uma falta de compreensão da importância da mulher na transformação social e um posicionamento conservador que ignorava o fato delas já chefiarem famílias e competirem com os homens no mercado de trabalho. É importante ressaltar que, apesar das muitas mulheres que entraram nessas organizações, essa atuação foi omitida ou pouco referenciada nos relatos históricos.

Essa discriminação também foi sentida quando as mulheres participaram da luta armada de 1969 até 1974, evidenciada através da superproteção e da subestimação de sua capacidade física e intelectual. As lideranças exigiam, contraditoriamente, que as mulheres mantivessem comportamento semelhante ao dos homens, no que tange a força e frieza, já que amor e maternidade eram vistos como aspectos que enfraqueciam os guerrilheiros. Algumas

tentaram se adequar às expectativas masculinas, outras escolheram se afirmar como diferentes naquele espaço.

Na luta urbana, a mulher também se fez presente, ingressando, por exemplo, na Ação Libertadora Nacional. Elas levavam certa vantagem em relação aos homens, pois não estavam no perfil de inimigo que o regime militar esperava encontrar nos embates. Além disso, elas podiam facilmente manter uma vida dupla, já que não precisavam apresentar documentação de alistamento militar para conseguir emprego. Não somente a esquerda contou com a participação da mulher nesse momento. Nos órgãos repressores, elas se fizeram presentes, preparando emboscadas e espionagens. Os interrogatórios, no entanto, eram exclusivamente realizados por homens, já que se acreditava que as mulheres não eram suficientemente violentas.

Com a instituição do ano de 1975 como Ano Internacional da Mulher, por parte da ONU, as ideias feministas foram reavivadas. A imprensa feminista ressurgiu, inicialmente com o jornal *Brasil Mulher* e suas tímidas referências à causa, porém no segundo jornal — *Nós Mulheres* — as questões feministas foram defendidas com mais veemência. Apesar de apresentarem diferentes abordagens, ambos jornais buscaram conscientizar os leitores acerca da condição feminina.

A partir dessa época, a luta das mulheres se tornou mais articulada e espalhada por diversos pontos do país. Registros dos jornais evidenciaram “vigorosos atos públicos, com as mulheres reivindicando seus direitos e se identificando em suas ações”. Isso repercutiu em espaços com predominância masculina, como sindicatos, partidos e esferas intelectuais, influenciando, por exemplo, a aprovação da Lei do Divórcio, em 1977. A participação das mulheres nas greves operárias passou a ser noticiada, apesar delas não terem suas reivindicações atendidas.

Outro ponto marcante da ação feminista dessa época foi a organização dos Congressos de Mulheres, os quais, inicialmente, tornaram-se espaço legítimo para “discussão e elaboração de uma teoria para o feminismo nascente”. Eles eram organizados por feministas, associações de bairro, sindicatos e grupos políticos de orientação esquerdista. A dimensão desses congressos foi tão grande que chamou a atenção dos partidos políticos, que passaram a conduzir o movimento a partir do que os homens achavam correto. Isso dividiu o movimento de mulheres nas edições que se seguiram. As principais pautas desses congressos, além da luta por creches, já se alinhavam a discussões de nível mundial, como o combate à violência sexual e doméstica, controle de fertilidade, liberdade sexual e direito ao trabalho assalariado.

4.2.5 Terceira Onda Feminista

De acordo com McCann (2019), no fim dos anos 1980, nos EUA, iniciou-se uma reação antifeminista que justificava-se alegando a notoriedade de um processo emasculatório dos homens devido às novas configurações de igualdade de acesso a emprego e educação. Esse discurso foi veementemente rebatido por feministas da época como Rebecca Walker, Jennifer Baumgardner e Amy Richards. Elas argumentavam que aqueles não eram os únicos objetivos da luta feminista e nem haviam sido concretamente alcançados ainda. Além disso, apesar de reconhecerem os ganhos da segunda onda, elas defendiam que o feminismo precisava se reinventar para atender às novas demandas. Principalmente no que dizia respeito a reagir contra a onda de conservadorismo que dominava os EUA e o Reino Unido, representados por Ronald Reagan e Margareth Thatcher, criadores de um ambiente fértil para a propagação da misoginia, do racismo, do preconceito de classe e da homofobia.

O movimento punk feminista *Riot Grrrl*, nos EUA, nos anos 1990, é citado por McCann (2019) como marco do início da Terceira Onda. Alguns antecedentes favoreceram o seu início, como a campanha “Coalizão Cristã pelo Direito à Vida”, que recriminava o aborto, a morte de imigrantes latinos pela polícia em Washington e a nomeação do juiz Clarence Thomas ao Supremo Tribunal, mesmo após uma denúncia de agressão sexual. O *Riot Grrrl*, marcadamente ligado às bandas *Bratmobile* e *Bikini Kill*, influenciava mulheres da música a se expressarem com a mesma liberdade que os homens faziam. Abordava temas como estupro, sexualidade e abuso doméstico, apropriando-se de termos utilizados para depreciar as mulheres, como *slut* e *bitch*, despertando reações adversas em feministas da segunda onda. O movimento exerceu influência nos EUA e no Reino Unido, chegando, inclusive, a artistas masculinos como Calvin Johnson e Kurt Cobain. Por volta de 1994, essa onda de radicalismo foi suplantada pelo ideal *girl power*, representado artisticamente por bandas como *Spice Girls* e *Destiny’s Child*.

A Terceira Onda Feminista é fortemente marcada por uma concepção pós-estruturalista, visando a compreender as necessidades das mulheres como indivíduos marcados pela diferença. Sendo também caracterizada como a onda do Feminismo da Diferença, propunha discussões sobre os paradigmas estabelecidos nas ondas anteriores, por exemplo, através da introdução do conceito de Interseccionalidade, em 1989, por Kimberlé Crenshaw, jurista responsável por essa ferramenta analítica que busca levar as mulheres a compreenderem sua condição de sujeita atravessada por múltiplas opressões, não apenas de gênero.

No esteio desses questionamentos internos, o olhar crítico das feministas favoreceu o nascer de novas ideias e a redefinição de estratégias que apresentaram falhas nos momentos anteriores. As críticas trazidas por algumas feministas dessa onda, posteriormente impulsionadas por Judith Butler, advogavam que o discurso universal é excludente. A sujeita do feminismo, até então, não contemplava as especificidades de todas as mulheres, já que as referidas opressões as atingem de modos diferentes, fazendo-se necessária a discussão de gênero com recorte de classe, raça e sexualidade. Em 1990, Judith Butler, inspirada por Michel Foucault e feministas pós-estruturalistas, como Júlia Kristeva, publica o seminal trabalho *Problemas de Gênero*, no qual constrói a teoria do gênero performativo, segundo a qual entendemos o gênero como algo criado e mantido através da repetição de atos (linguagens e gestos). Tais atos, realizados muitas vezes, dão a impressão de que o gênero binário é natural e fixo.

Seguindo a proposta de afirmação das diferenças, durante a terceira onda surgiram, conforme aponta McCann (2019), os feminismos que reivindicavam os direitos de mulheres marginalizadas. Entre tais feminismos estão, por exemplo, o da mulher com deficiência, surgido em 1980, que partiu de uma necessidade de serem ouvidas, já que elas eram invisibilizadas no movimento feminista, por serem deficientes, e no movimento das pessoas com deficiência, por serem mulheres.

A bandeira das mulheres em zona de guerra também foi levantada. As primeiras denúncias focando o abuso sofrido por essas mulheres já haviam sido feitas em 1975, por Susan Brownmiller, no livro *Against Our Will: Men, Women and Rape*. As discussões giram em torno do impacto da guerra na vida das meninas e mulheres, que além de perderem casa e familiares, são vítimas de violência sexual.

Além disso, se fez notório o combate à mutilação genital feminina em países africanos, apoiado por ONGs após os esforços da ativista ganense Efua Dorkenoo, e o feminismo trans, inaugurado em 1991 com o ensaio *The Empire Strikes Back*, de Sandy Stone, cujas discussões visam ao direito ao respeito em relação a gênero e nomes sociais e à busca por segurança e denúncia das inadequações dos sistemas médico e prisional em relação a essas mulheres.

4.2.6 Quarta Onda feminista

O feminismo ganhou novo fôlego na segunda década do século XXI. É consenso entre pesquisadoras da área que a partir de 2012 teve início a quarta onda, da qual fazemos parte,

atualmente, formada em grande parte pelo(a)s nascido(a)s entre os anos 1990 e 2000. O ativismo na internet, majoritariamente em redes sociais e blogs, é uma característica marcante desta nova fase, fazendo com que as discussões feministas tenham um alcance ainda maior e levando as pessoas a terem um acesso muito mais facilitado à informação, já que tudo se encontra a poucos cliques de distância. Segundo McCann (2019) o feminismo viralizou já em 2004, com a criação do blog *Femisting.com*, pelas irmãs americanas Jessica e Vanessa Valenti, responsáveis por digitalizar o feminismo. O blog nasceu com o objetivo de noticiar eventos da época e promover discussões em fóruns hospedados no endereço eletrônico e segue disponível online.

Uma das características da quarta onda é o chamado “ativismo *hashtag*”, no qual frases de impacto fazem com que propostas e denúncias viralizem na rede, a exemplo da *#BringBackOurGirls*, em 2009, para denunciar o sequestro de 276 meninas pelo grupo terrorista BoKo Haram; *#BlackLivesMatter*, em 2014 e novamente em 2020, contra a morte de negro(a)s pela polícia, do qual derivou a *#BlackTransLivesMatter*, para conscientizar sobre a morte de pessoas negras trans; *#SayHerName*, que trouxe à tona a invisibilidade das mulheres negras mortas pela polícia; o movimento *#MeToo*, inicialmente organizado pela feminista Tarana Burke, em 2006, com intuito de dar voz às mulheres marginalizadas vítimas de assédio, mas que ganhou proporção mundial a partir de 2017, contando, inclusive, com a adesão de celebridades que trouxeram à tona as obscuridades do *show business*. No Brasil, num período considerado como a “primavera feminista”, tivemos os movimentos *#chegadefiuuiu*, *#meuprimeiroassedio*, *#agoraequesaoelas* e *#meucorpominhasregras*, que seguiram o exemplo das demais, dando visibilidade à questão do assédio.

Também faz parte da quarta onda, por parte de algumas feministas como Chimamanda Adichie, escritora e ativista nigeriana, algo já outrora defendido por bell hooks — uma proposta de conscientização a respeito da necessidade de todos serem feministas. Considerando que, primordialmente, o feminismo estaria requerendo a igualdade entre homens e mulheres, ninguém poderia estar de fora do movimento, visto que a luta é por justiça. Também conhecido como feminismo do bom senso, essa perspectiva conseguiu adesão de celebridades e mulheres influentes como Michelle Obama. No entanto, o movimento sofre críticas de outras vertentes feministas. Elas acreditam que isso representaria reduzir a luta das mulheres e apagar a necessidade de desconstruir as estruturas de poder que cimentam a desigualdade.

4.3 FEMINISMO E EDUCAÇÃO

Quando reflito sobre a história do feminismo, além de pensar sobre a importância da luta das mulheres para a consecução dos direitos que hoje elas possuem, também aprendo com as teóricas do movimento que ainda há muito a ser feito e que um dos caminhos para a continuidade dessa luta é a educação feminista. A proposta de uma educação feminista, ou de pedagogias feministas, não é nova. Sardenberg (2011) define as pedagogias feministas como práticas político-pedagógicas que incluem diferentes procedimentos visando a libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero, ou seja, da construção social das diferenças/desigualdades entre os sexos. Elas integram as “pedagogias críticas”, também nomeadas de “pedagogias alternativas”, voltadas para uma educação libertadora e que têm sido empregadas tanto no trabalho com setores populares quanto na esfera da educação formal, já que a escola também é local de produção das diferenças.

Nos últimos anos o movimento de pessoas contrárias à implementação dessas pedagogias tem sido cada vez maior. Especificamente em relação ao foco das minhas discussões, com base no discurso falacioso da “ideologia de gênero”, pessoas infiltradas nas mais diversas esferas, como a política e até mesmo a acadêmica, tentam, a todo custo, cercear a liberdade de cátedra das professoras e dos professores e impedir que falemos sobre gênero na sala de aula. Elas alegam que estaríamos incorrendo em “doutrinação ideológica”, ou influenciando as alunas e os alunos a assumirem a homossexualidade. Toda essa loucura é traduzida através de projetos como o “Escola sem Partido”, ou de ações como a supressão do termo “gênero” em documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum, por exemplo.

Na contramão desse retrocesso, no Documento Curricular Referencial da Bahia para a educação infantil e para o ensino fundamental, cuja versão oficial e finalizada foi publicada em Agosto de 2020, não apenas há menção a Gênero, como também acertadas contribuições para a elucidação da necessidade de se trabalhar com esta temática, como pode ser observado no trecho a seguir (BAHIA, 2020, p. 74):

Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos “diferentes” são potencializadas, uma vez que deixam de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como: abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+.

É interessante perceber que o(a)s responsáveis pela elaboração do referido documento tiveram a lucidez de reconhecer a importância da abordagem de gênero no ambiente escolar. Entretanto preciso dizer duas coisas sobre isso: a primeira delas é que não necessitamos da validação de um documento oficial para incluir temáticas necessárias à formação integral das alunas e dos alunos em nossas práticas, e a segunda é que o fato desse documento trazer tais indicações não garante que elas serão realmente cumpridas, prova disso é a Lei 10.639/2003, cuja implementação nas escolas públicas ainda não foi efetivada, mesmo passados 18 anos de sua aprovação.

As pedagogias feministas nos dão insumos para a construção de práticas que desafiem o que nos é dado como imutável nas relações de gênero. Segundo Sardenberg (2006), as práticas pedagógicas voltadas especificamente para o trabalho com mulheres têm origem nos grupos de conscientização feministas, surgidos nos Estados Unidos na metade da década de 1960. Tais grupos foram formados, num primeiro momento, por lideranças femininas de movimentos estudantis, de direitos civis etc., com o objetivo de avaliar a própria atuação delas nestes movimentos, bem como refletir acerca das relações entre homens e mulheres militantes, percebendo-as, também, como relações de poder.

Por volta de 1966, esses grupos já haviam assumido uma configuração diferente, reunindo mulheres para refletirem sobre “ser mulher” naquela época, tendo como inspiração técnicas chinesas conhecidas pelo lema “Falar da Dor para Reviver a Dor”, e, conseqüentemente, superá-la. Participavam dessas reuniões entre 6 e 10 mulheres, semanalmente, na casa de uma das participantes.

Essa prática se espalhou pelos EUA, e, posteriormente, por todo o mundo. Esse processo de socialização das experiências tem permitido às mulheres perceberem que os seus problemas individuais têm raízes sociais e demandam, por conseguinte, soluções coletivas. Conscientizar-se disto implica compreender que a separação entre a esfera privada e a pública é apenas aparente, ou seja, “o pessoal é político”, e a dinâmica do poder existe nas duas esferas, já que “as relações interpessoais e familiares são também relações sociais e relações de poder entre os sexos e as gerações. Elas não são “naturais”, mas socialmente construídas e, portanto, historicamente determinadas e passíveis de transformação” (SARDENBERG, 2006, p. 49).

No Brasil, os primeiros grupos de reflexão feministas surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo, no início do ano de 1970, apenas como grupos de mulheres intelectuais que se reuniam para uma leitura e reflexão conjunta sobre textos produzidos por feministas no exterior. Essas reuniões eram secretas devido às restrições da ditadura militar. A partir de

1975, entretanto, com a proclamação do Ano Internacional da Mulher, pela Organização das Nações Unidas, novos grupos começaram se formar, como grupos de reflexão e ação feministas. Por incorporarem principalmente mulheres ligadas ao movimento popular, muitos dos grupos passaram a desenvolver um trabalho com grupos de mulheres dos setores populares e incorporaram às práticas dos grupos de autoconsciência feministas metodologias e técnicas inspiradas, em grande parte, na Pedagogia do Oprimido freireana. Trata-se, portanto, de uma perspectiva educacional do movimento feminista.

Existem alguns princípios básicos que integram as pedagogias feministas, porém não existe uma metodologia única ou regras específicas associadas a elas. No que tange à capacitação de profissionais para o trabalho com mulheres, no geral, leva-se os mesmos a atender para os seguintes pontos definidos por Sardenberg (*ibidem*, p. 51):

1. Partir da realidade e experiência das mulheres;
2. Reconhecer os saberes intuitivos, implícitos, que as mulheres trazem, tornando-os explícitos;
3. Estimular a análise das noções trazidas pelas participantes e das novas concepções geradas no grupo;
4. Estimular a busca da compreensão das raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres;
5. Criar um ambiente de livre expressão e de estímulo à participação de todas;
6. Trabalhar as mensagens de transformação, os novos saberes, de maneira que façam e tenham sentido para as mulheres em suas condições particulares;
7. Reconhecer que cada mulher tem seu ritmo no processo;
8. Criar um espaço "específico" do grupo, que sirva não apenas para reflexões, mas, também, para as atividades lúdicas do grupo;
9. Criar um sentimento de pertencimento ao grupo, de identidade de grupo, o que facilita a construção das participantes como sujeitos sociais, com consciência de gênero;
10. Fazer amplo uso de oficinas, seminários e módulos participativos, com eventos capazes de estimular a participação e o diálogo, geradores de processos de auto-estima, autonomia e empoderamento;
11. Utilizar cartilhas e manuais interativos, com muitas imagens, casos e exemplos.

Entre as metodologias empregadas no trabalho com mulheres de setores populares, as oficinas de autoconsciência têm sido amplamente utilizadas em diversos países, variando no que tange às temáticas tratadas, forma de tratá-las, dinâmicas realizadas, tamanho do grupo, tempo de execução, materiais e recursos, entre outros. Normalmente, se discutem questões voltadas para o corpo, a sexualidade, a maternidade, as relações de trabalho. Isso acontece através de dinâmicas que tratem de questões sérias de maneira lúdica, ou de uma abordagem mais formal, para tratar de questões aparentemente banais, incentivando as mulheres, historicamente silenciadas, a tomar a palavra, questionar e refletir sobre a dinâmica de ser mulher.

Existem dois tipos básicos de oficina: aquelas desenvolvidas apenas para um encontro, e aquelas que funcionam com módulos encadeados. Em ambos os casos, geralmente, procura-se seguir o seguinte roteiro apresentado por Sardenberg (ibidem p. 53):

1. Apresentação dos objetivos do trabalho do grupo;
2. Apresentação e integração das participantes;
3. Dramatização do tema;
4. Levantamento das vivências de cada pessoa no tema em questão;
5. Construção da experiência coletiva (passagem do individual para o coletivo);
6. Reflexão crítica/política conjunta;
7. Discussão da ação coletiva;
8. Avaliação e encaminhamentos;
9. Registro dos depoimentos;
10. Preparação do relatório da oficina.

É preciso ter em mente, entretanto, que mesmo procedendo de acordo com as essas recomendações não há garantia de que os resultados pretendidos serão alcançados, pois demanda mudanças de mentalidade e luta contra estruturas de poder mais amplas. As pedagogias feministas têm o propósito de romper com essas resistências, além de funcionarem de maneira dialética, pois o processo de desconstrução acontece também com os formadores à frente das oficinas.

Os princípios das pedagogias feministas também podem ser transportados para contextos formais de educação. Refletindo sobre isto, Shrewsbury (1987) apresenta alguns aspectos centrais das pedagogias feministas que trago a seguir, pois dialogam com a proposta de ensino que defendo nesta tese. O primeiro deles diz respeito a atentar para a diferença na forma como as subjetividades masculinas e femininas vão sendo construídas ao longo da vida, que resultam num contraste entre meninos que crescem valorizando o individualismo e meninas, valorizando as conexões e o cuidado com o outro.

A partir dessa diferença marcada, na idade adulta é comum observar mulheres que procuram continuar a construir conexões, além de manter aquelas que já foram construídas, e homens para quem o individual é mais importante do que o coletivo, logo ao invés de criarem laços, criam regras de convivência. Como consequência desse contraste ente individualismo e coletivismo, os homens no poder constroem uma sociedade cujos aspectos públicos refletem sua forma de ver o mundo. Na sala de aula, os alunos homens tendem a participar pensando muito pouco na turma como um grupo, podem até obedecer a regras de convivência em prol de justiça e igualdade, mas não desenvolvem o cuidado com o outro.

Como alternativa a este quadro, Shrewsbury (1987), defende a ideia de recriar a sala de aula como comunidade de aprendizagem, onde há tanto a valorização da autonomia,

quanto a valorização da troca e da criação de laços. Dentre as vantagens de um ambiente como este, estão a potencialização da aprendizagem e a noção de ‘poder’ atrelada ao desenvolvimento de uma confiança coletiva na capacidade do próprio grupo de agir resolvendo problemas daquele contexto imediato e do entorno.

A tomada de decisões, num grupo com essas características, ao invés de ser realizada por indivíduos isolados, é construída em consenso e as diferenças entre as alunas e os alunos são reconhecidas e vistas como uma fonte de aprendizagem. Tomando por base o lema da segunda onda feminista, “o pessoal é reconhecido como político” em uma sala de aula onde haja um senso de pertencimento à comunidade, pois as alunas e os alunos poderão encontrar conexões com seus passados individuais, com o passado da comunidade, conexões com os outros, e com o futuro.

Como consequência disso, elas e eles percebem que suas histórias de vida, além de serem importantes para a sua construção identitária, podem estar entrelaçadas com as histórias das/os colegas, influenciam seus momentos presentes, e também se ligam aos caminhos que serão trilhados por eles dali para a frente.

O último aspecto discutido pela autora é o desenvolvimento da liderança, numa acepção libertadora. Para isso ocorrer, devemos levar as alunas e os alunos a participarem no desenvolvimento das metas e objetivos do planejamento do curso, bem como da negociação das habilidades. Elas e eles também aprendem a compreender seus anseios, articulá-los às aulas e encontrar conexões entre seus desejos e os dos outros, além de assumirem certos papéis de liderança nas aulas, por exemplo: quando algo dá errado na aula, aprendem a analisar o problema e encontrar soluções.

Nesta perspectiva, a liderança é também uma forma de empoderamento. O professor feminista é, primeiro, um modelo de líder. Ele ajuda as alunas e os alunos a desenvolverem seu senso de comunidade, de objetivo coletivo, trabalha as habilidades necessárias para atingir seus objetivos, bem como as necessárias para se exercer a liderança, como compreender que líderes eficazes também são liderados eficazes, e que entre líderes e liderados existe uma relação de responsabilidade.

Conforme aponta Shrewsbury (1987), líderes são responsáveis por seus atos dentro do contexto no qual eles têm liberdade para agir, e essa responsabilidade decorre do relacionamento que eles mantêm com os outros nesta comunidade. A responsabilidade partilhada por alunos e professores pela conclusão bem-sucedida de uma aula enfatiza a parceria entre “líderes e liderados”. Essa é uma percepção de sala de aula muito diferente daquela em que os professores são os únicos responsáveis pelo ensino e os alunos, pelo

aprendizado. A liderança está, então, conectada às noções de comunidade e de empoderamento, pois fornece os mecanismos para o alcance dos objetivos dessa comunidade empoderada, para que ela continue a agir eficazmente no mundo.

As pedagogias feministas não concebem todas as salas como iguais, sugerem, inclusive, que elas podem diferir dependendo, por exemplo, do *background* dos estudantes. Empreender uma educação feminista não impede o uso de outras técnicas ou abordagens de ensino, ela ilumina o caminho rumo à compreensão dos objetivos educacionais. Não se limita a nenhuma disciplina específica, antes, elas incluem um elemento reflexivo que potencializa o ensino-aprendizagem em qualquer disciplina. Elas também são transformadoras, pois nos ajudam a reavaliar nossas práticas pedagógicas, tanto em contextos formais, quanto informais de aprendizagem.

Crabtree, Sapp e Licona (2009), ao discorrerem sobre as características das pedagogias feministas, afirmam que elas promovem uma tomada de consciência e transformação social, já que estão guiadas pelo desejo de transformar o pensamento em ação. Elas buscam o despertar do empoderamento dos indivíduos em uma empreitada de mudança social, que só será possível através do reconhecimento da histórica construção de superioridade do homem branco, heterossexual na sociedade. Essas pedagogias valorizam as experiências de vida enfatizando a validade epistemológica das experiências femininas, historicamente ignoradas pela ciência tradicional, reconhecendo-as como formas legítimas de produção de conhecimento.

As autoras asseveram que trabalhar com pedagogias feministas pressupõe assumir uma ética de cuidado, a partir da demonstração de preocupação sincera com as alunas e com os alunos, ajudando-os a fazer conexões entre seus estudos e suas vidas pessoais, guiando-os num processo de crescimento pessoal que acompanha o desenvolvimento intelectual, especialmente no que diz respeito a estudantes do sexo feminino, dentro e fora da sala de aula, buscando melhorar as experiências educacionais, as oportunidades profissionais e o cotidiano das mulheres. Para que os propósitos das pedagogias feministas sejam alcançados, faz-se necessária a construção de relações não hierárquicas entre professores e estudantes, fomentando a construção de uma comunidade de aprendizagem igualitária, empoderadora e participativa em que haja respeito pelos indivíduos e pelas diferenças.

É possível notar, então, que há nas pedagogias feministas vários elementos que estabelecem pontes com pressupostos da pedagogia crítica freireana e da interculturalidade, como o favorecimento do empoderamento das alunas e dos alunos, desenvolvimento da autonomia delas e deles, criação de um ambiente dialógico de aprendizagem, onde se possa

refletir sobre a realidade interna e externa visando à resolução dos problemas identificados a partir de ações das próprias alunas e dos próprios alunos.

É fundamental que tenhamos a consciência de que aquilo que somos exerce influência direta no que e como ensinamos, logo, devemos assumir o compromisso de assinalar as interseccionalidades entre gênero, raça, e sexualidade não apenas nos conteúdos pedagógicos, mas na condução da dinâmica da sala de aula, nos discursos que produzimos e na mediação dos discursos produzidos pelos estudantes. Vale ressaltar que meu objetivo não é o de aplicar pedagogias feministas nas aulas de Inglês, mas captar pontos dessas pedagogias que possam ser entrelaçados para a construção de uma compreensão intercultural crítica das relações de gênero na sala de aula através das discussões geradas a partir das atividades de leitura propostas. Veremos no capítulo a seguir como isso aconteceu durante o ano letivo de 2018.

5 TECENDO UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE INGLÊS

Neste capítulo, farei a análise dos dados gerados a partir dos questionários II e III, das gravações de áudio das aulas em que foram aplicadas as atividades que constam nos apêndices, bem como das produções escritas das alunas e dos alunos nas respostas às questões propostas em tais atividades.

A primeira sessão tem um caráter introdutório. Nela, apresento de que maneira as alunas e os alunos percebiam, no início da pesquisa, a necessidade de se falar sobre Gênero no ambiente escolar e também trago sugestões que elas e eles deram para a abordagem de tal tema nas aulas de Inglês.

Analiso, na segunda sessão, o processo de ressignificação das percepções sobre sexo e gênero por parte das alunas e dos alunos ao longo da pesquisa. Veremos que, inicialmente, as/os participantes demonstravam certa confusão em relação aos referidos conceitos, mas conseguiram, majoritariamente, construir um entendimento adequado sobre a questão, a partir da experimentação das atividades aplicadas durante o ano letivo.

Na terceira sessão, faço uma discussão sobre os discursos referentes a papéis e expressão de gênero produzidos nas interações em sala de aula durante a experimentação das atividades que elaborei. Analiso como eu, as alunas e os alunos nos posicionamos diante desses discursos e verifico se houve um reposicionamento dos discursos sobre masculinidades e feminilidades ao final da pesquisa.

Apresento, na quarta sessão, indícios da inserção das alunas e dos alunos num processo de conscientização crítica da linguagem, especificamente no que diz respeito ao papel da língua na manutenção das desigualdades de gênero. Por fim, na quinta sessão, trago uma análise das propostas de ação contra as opressões com base em gênero que foram elaboradas pelas alunas e pelos alunos durante as discussões realizadas.

5.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Através das perguntas de número 3 e 4 do Questionário II eu buscava verificar se, e de que maneira, as alunas e os alunos compreendiam a relevância de se falar sobre Gênero no ambiente escolar (Questão 3), e captar sugestões para a abordagem desta temática nas aulas de Inglês (Questão 4). Essas impressões e sugestões servirão de introdução para a nossa conversa

neste capítulo. Começarei, portanto, pela análise das respostas dadas para a Questão 3, dispostas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Respostas para a questão 3 do Questionário II

3. Para você, qual é a importância de se falar sobre Gênero na escola?
É importante para a criação de uma cultura de respeito à diversidade e combate ao preconceito
Carlos – Para que o diretor deixe de ser homofóbico.
Diana – Para que meu diretor deixe de ser homofóbico.
Érica – É propor um sistema educacional inclusivo. (<i>em relação à orientação sexual</i>)
Henrique – Para pessoas também que possuem preconceito deixarem de ser dessa forma e mostrar para todos a importância de cada um.
Joice – Pra que as pessoas se sintam mais a vontade, sem preconceito.
Leticia – Combater o <i>bullying</i> .
Luíza – Para combater o <i>bullying</i> na escola e o preconceito.
Paola – Acho importante para alguns alunos entenderem que não são melhores que ninguém. (<i>em relação à orientação sexual</i>)
Soraia – Na forma de se colocar, de respeito ao próximo, de ser o que você quiser.
Suzana – Atrair várias coisas boas, entre elas o respeito para opiniões diferentes das nossas, aprender a ouvir e discutir esse tema sem ofender as pessoas que tem um comentário diferente do seu.
É importante, pois promove igualdade e respeito entre homens e mulheres, além do combate à violência doméstica
André – A igualdade entre homem e mulher.
Diogo – É falar da cidadania, no que diz respeito à violência contra as mulheres.
Elvis – Para o respeito ao gênero oposto ao seu.
Ian – Entender que homem e mulher tem os mesmos direitos sociais.
Ícaro – Reconhecer a igualdade entre homens e mulheres
José – Pra ensinar que o homem tem que respeitar o espaço da mulher, assim como a mulher deve respeitar o homem.
A importância está no caráter informativo, através da elucidção de certos conceitos e de orientações diversas
Ângelo – Entender o gênero de cada um.
Cristina – Acho muito importante, pra deixar os alunos cientes que gênero faz parte do nosso dia a dia.
Ezequiel – É importante para algumas pessoas que não sabem, por exemplo, as crianças, que quando crescer vão saber o que é gênero.
Glauco – Para orientar sexualmente os jovens (<i>educação sexual</i>), ou até mesmo respeitar o próximo.
Gustavo – Conscientização.
João – Porque aprendemos o que significa e explica mais o assunto às pessoas que não conheciam sobre o assunto.
Mateus – Porque serve para o ensino dos alunos e aprimora o conhecimento de alguns alunos que ainda não entendem muito sobre o assunto.
Leonardo – É muito importante, pois os jovens de hoje em dia estão indecisos sobre o próprio gênero (<i>sobre a orientação sexual</i>).
Mariah – Acho legal, pois muitas pessoas confundem o que é gênero com coisas relacionadas a ideologia de gênero, orientação sexual, etc.

Não tem importância
Vinicius – Nenhuma, para mim não faz diferença.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria das alunas e dos alunos apontou variadas razões pelas quais julgavam importante se falar sobre Gênero no ambiente escolar. Os 8 primeiros, por exemplo, associaram o tema a discussões sobre respeito às diferenças, orientação sexual e combate à homofobia. As justificativas trazidas por Carlos e Diana apontariam para um aspecto preocupante da escola, que demandaria ações firmes de combate e conscientização, se condizesse com a realidade. Entretanto tais respostas refletiam uma interpretação equivocada que as alunas e os alunos tiveram de ações disciplinares implementadas na época, em relação a trocas de beijos e carícias na sala de aula.

Proveitosamente, tal episódio constituiu excelente oportunidade para ressignificar o conceito de homofobia trazido pelos estudantes, dissociando-o dos limites a serem respeitados por casais de alunas e alunos na escola, afinal tais limites existem tanto para casais homossexuais quanto para heterossexuais. É interessante ressaltar que, apesar da equipe gestora da unidade escolar agir igualmente na repressão a demonstrações públicas de afeto, independentemente da orientação sexual dos casais, a percepção de alunas e alunos LGBTQIA+ para o ocorrido tem um motivo para existir, visto que o tratamento dado a casais homossexuais tende a ser hostil nas mais diversas esferas sociais. Posteriormente, as próprias pessoas envolvidas na história reconheceram que o diretor não agiu de maneira homofóbica, mas alguns de seus colegas de classe mantiveram a polêmica por algum tempo.

Voltando à análise das respostas, observo que Suzana foi além do âmbito da diversidade de gênero e abordou o respeito às diferenças de pensamento, que também é fundamental para o estabelecimento de relações interculturais. Já Soraia, mencionando a importância de se pensar “Na forma de se colocar de respeito ao próximo, de ser o que você quiser.” foi a única participante a citar a necessidade de ressignificação do discurso em relação ao “outro”, respeitando suas escolhas.

As respostas dos 6 participantes relacionados no segundo grupo versaram sobre pontos concernentes à pauta de luta feminista, como a busca por respeito, luta por igualdade de gênero e combate à violência contra mulher, situando-os, portanto, em um lugar de maior proximidade à perspectiva de estudos de gênero que orienta minha pesquisa.

As alunas e os alunos elencados no terceiro grupo pautaram suas respostas na necessidade de dirimir dúvidas recorrentes em relação à temática em discussão, como a diferença entre conceitos como gênero, sexo, identidade de gênero e orientação sexual. A dificuldade para definir tais conceitos é flagrante nas próprias respostas dadas, por exemplo, quando Glauco fala sobre “orientar sexualmente”, se referindo a Educação Sexual enquanto disciplina, e Leonardo, ao dizer que “muitos alunos estão indecisos em relação ao seu gênero”, falando sobre a orientação sexual propriamente dita.

Apenas um aluno disse que não via importância na abordagem do tema, então fica nítido que havia, por parte da maioria das alunas e dos alunos, uma receptividade ao tema “Gênero”, pensado de maneira ampla, já que 25 participantes reconheceram, a partir de justificativas diversas, a importância de falar sobre ele. Esse posicionamento também era compartilhado por parte dos professores, que inclusive elegeram ‘Gênero’ como tema gerador para o ano letivo de 2018.

O reconhecimento da necessidade de se falar sobre gênero no ambiente escolar vai ao encontro do pensamento de diversos pesquisadores que se debruçam sobre a relação entre gênero e educação, como Guacira Lopes Louro, Vera Maria Candau, Luís Paulo da Moita Lopes, Cecília Sardenberg, entre outros. Passos, Rocha e Barreto (2011, p. 51), acreditam que tal necessidade existe pelo fato de que

nossa educação, geralmente, não apresenta homens e mulheres como possuidores de condições e direitos iguais e também não tem sido capaz, ou não tem se interessado em mostrar aos/as discentes como as desigualdades sociais vêm sendo tecidas. Enquanto isso, tenta reproduzir o modelo tradicional que consiste em transmitir um conhecimento descolado da realidade e em fazer cumprir a ordem e a disciplina, por exemplo. Nisso, ela é auxiliada pela família patriarcal e por outras instituições, como a Igreja e alguns meios de comunicação de massa, que, juntas, ajudam a tecer a trama de valorização ou desvalorização de características, atitudes e comportamentos.

Apesar de muito(a)s professore(a)s terem seguido a linha de raciocínio da autora acima referenciada, comprometendo-se com a implementação do ‘Projeto Gênero’, depoimentos das alunas e dos alunos durante as aulas revelaram que alguns ignoraram a proposta. Isso foi confirmado pelo(a)s próprio(a)s docentes, em conversas informais, nas quais apresentaram as razões pelas quais se recusaram a aderir ao projeto: alguns, que não se fizeram presentes na jornada pedagógica, alegaram não estar de acordo com ele, em virtude de suas convicções religiosas; outro(a)s revelaram que apesar de terem concordado com o projeto, não se sentiam capacitado(a)s para desenvolver o tema em suas aulas.

Acredito que dentre as duas justificativas para não adesão ao projeto, a primeira contraditória, considerando que falar sobre Gênero é falar sobre preservação de vidas, independentemente da perspectiva de discussão adotada. Abordando este tema, estamos colaborando, ainda que singelamente, para a diminuição dos índices de crimes motivados por homofobia, assédio, feminicídio e situações de violência doméstica, só para citar alguns dos problemas causados por uma visão distorcida de gênero. Diante disso, se uma orientação religiosa te impede de agir em prol do direito à existência segura e digna do seu semelhante, creio ser necessário repensá-la.

Além dessa possível falta de empatia, quando esse(a)s professore(a) se recusam a aderir a um projeto decidido coletivamente, em um momento oficial de planejamento, como é a jornada pedagógica, estão indo de encontro a uma das atribuições da professora e do professor, definidas pelo Estatuto do Magistério do Estado da Bahia. Tal documento, em seu artigo 7.º, inciso II, determina que devemos “elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BAHIA, 2002, p. 3).

Por outro lado, solidarizo-me com as professoras e os professores que apresentaram a segunda justificativa, pois suas falas revelam uma fragilidade do suporte dado a nós, docentes da educação pública baiana em nível básico, por parte do Governo do Estado da Bahia. Isso abre espaço para fazer menção a alguns pontos que merecem atenção, como a necessidade de fomento à formação continuada para docentes, por parte da Secretaria de Educação, bem como da resignificação dos momentos de AC⁶, para que eles se constituam, também, em tempo para a autoformação, e não apenas em horário para distribuição de informes e correção de atividades/avaliações.

Não me ateei a tal discussão, pois ela foge aos propósitos do meu trabalho, entretanto ressalto que essa dificuldade, apontada por alguns docentes, vem ao encontro de um dos possíveis futuros desdobramentos da minha pesquisa, que é justamente promover formação continuada para o trabalho com Gênero nas disciplinas de Línguas.

Dando continuidade à apresentação das impressões e/ou sugestões das alunas e dos alunos sobre/para a pesquisa, no quadro a seguir é possível observar como elas e eles pensavam que eu deveria abordar o tema “Gênero” nas aulas de Inglês:

⁶ Os professores da educação básica pública possuem uma reserva de 1/3 da carga horária destinada à realização de Atividades Complementares, correspondente a um total de 5h para professores que trabalham em regime parcial (20h semanais), e 10h para os que trabalham em regime integral (40h semanais).

Quadro 4 – Respostas para a questão 4 do Questionário II

4. De que maneira esse tema pode ser abordado nas aulas de Inglês?
Sugestões didático-metodológicas
André – Debate.
Cristina – Lendo textos sobre o assunto.
Diana – Com debates.
Elvis – Ele pode ser ensinado de várias formas, incluindo o idioma Inglês.
Ezequiel – Pelos alunos (<i>deixando que eles se expressem</i>).
Fernando – De maneira leve.
Gustavo – Com debates.
Ícaro – Reflexões.
João – Com textos, redações, vídeos, etc. Quanto mais, melhor para aprendermos sobre o assunto.
Joice – Pode ser explicado de uma maneira mais diferenciada.
Leonardo – De uma forma fácil.
Letícia – Com músicas.
Luíza – De maneira que os alunos entendam a importância do assunto e saibam que é um assunto para a vida.
Suzana – Ouvindo opiniões de cada um, fazendo com que as pessoas saibam que não existe assunto que não possa ser discutido.
Vinícius – Com textos.
Sugestões temáticas
Diogo – Aprenderem que pode haver respeito e igualdade em nossa sociedade.
Glauco – Comparando com as culturas, aceitações e comportamento dos europeus.
Henrique – Comparando com a língua e comportamento dos europeus.
Ian – De forma tranquila, com direitos e deveres.
José – Ensinando que todos devem respeito um ao outro.
Mateus – Ter o conhecimento de como os americanos praticam sobre (<i>tratam de</i>) gênero.
Mariah – Acho que mostrando um pouco da cultura inglesa, o que os EUA entendem ou praticam em relação a esse assunto.
Soraia – Na adolescência, falando sobre o direito do cidadão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Escutar minhas alunas e meus alunos é algo que sempre fiz, visando ao estabelecimento de uma prática pedagógica dialógica. Isso acontece, por exemplo, ao fim de cada unidade letiva, quando solicito uma pequena produção escrita em que elas e eles se autoavaliam e avaliam nossas aulas, apontando pontos positivos, negativos e trazendo sugestões para a unidade ou ano letivo seguinte.

Considero tais momentos importantes, pois, através deles, além de captar sugestões, tenho a oportunidade de ressignificar minha prática e levar as alunas e os alunos a sentirem que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, não como meros receptores(a)s, mas como co-construtores(a)s. Naquele momento inicial da pesquisa, tal escuta foi igualmente relevante, para que eu compreendesse de que maneira elas e eles esperavam/sugeriam que a temática de Gênero fosse abordada nas aulas de Inglês.

As sugestões procedimentais que foram dadas estavam alinhadas àquilo que eu planejava executar, como uso de textos, vídeos, músicas e proposição de debates. O que me chamou a atenção foi o fato de algumas alunas e alguns alunos terem sugerido que eu lhes apresentasse de que maneira as questões de gênero são discutidas em locais como os EUA e países europeus pode ser indício de uma visão distorcida do Inglês como língua falada exclusivamente em tais países.

Essa crença é constantemente desconstruída através do meu discurso em sala de aula, há muitos anos, entretanto este posicionamento só aparece em uma das aulas⁷ transcritas nesta tese, pois normalmente o assunto vem à tona quando estamos trabalhando a oralidade. Infelizmente, dadas as especificidades do contexto, em termos de proficiência, essa habilidade ainda é exercitada separadamente das outras, visto que as aulas não são ministradas totalmente na língua-alvo.

A sugestão para que eu apresentasse de que maneira norte-americanos e europeus pensam a questão de Gênero foi considerada em dois momentos: quando discutimos sobre sexismo linguístico, a partir da análise de expressões machistas da Língua Inglesa, e durante o trabalho com o conceito de Interseccionalidade, através do pensamento das norte-americanas Sojourner Truth e Kimberlé Creenshaw. Entretanto também abri espaço para o contato com outras vozes, como as das brasileiras Carla Akotirene, Djamila Ribeiro e Marielle Franco e a da nigeriana Chimamanda Adichie.

Até aqui trouxe impressões iniciais das alunas e dos alunos acerca da importância da temática abordada na minha pesquisa, através das quais ficou claro que elas e eles estavam aberto(a)s a tais discussões e confundiam alguns termos referentes às discussões sobre gênero. Elas e eles também apresentaram sugestões temáticas e procedimentais para meu trabalho, que considere, na medida do possível. Na seção a seguir darei continuidade à análise dos dados, apresentando o processo de (re)construção de conceitos como Sexo e Gênero nas aulas de Inglês.

5.2 RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES SOBRE SEXO E GÊNERO

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica para as relações de gênero nas aulas de Inglês, no meu contexto de pesquisa, foi favorecer a construção de conceitos adequados sobre sexo e gênero. Isso se fez necessário, pois o

⁷ **Excerto 5** – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano.

cisheteropatriarcado se vale de uma equivocada associação entre os dois referidos conceitos, para estabelecer padrões normativos que marginalizam mulheres e indivíduos LGBTQIA+. Ao tomar esta decisão, eu estava de acordo com as seguintes reflexões feitas por Sardenberg e Macedo (2011, p. 33), a respeito do trabalho com a temática de gênero

ao iniciar uma reflexão sobre gênero, o primeiro desafio que se apresenta é o de reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico e isso porque há vários fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural que contribuem, de forma diversa, para a maneira como pensamos, como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres, mas nem sempre nós os levamos em consideração quando procuramos compreender as diferenças entre homens e mulheres. De um modo geral, é comum que se dê importância apenas aos aspectos biológicos, tomando como “naturais” diferenças que são construídas socialmente a partir de outros elementos.

Pensando o contexto escolar a partir das postulações das autoras acima, entendo que, uma vez cientes de que os padrões de gênero são fruto de convenções socioculturais atravessadas por relações de poder, as alunas e os alunos passam a ter condições de dissociar gênero do sexo biológico. Dessa forma, poderão, de maneira mais fácil, compreender que existem diversas formas de vivenciar masculinidades e feminilidades, e que os padrões normativos mantêm o homem numa posição de superioridade em relação à mulher.

Visando à análise do movimento de ressignificação dos conceitos de sexo e gênero por parte das alunas e dos alunos, começo apresentando de que maneira elas e eles compreendiam “gênero” no início da pesquisa:

Quadro 5 – Respostas para a questão 1 do Questionário II

1. O que você entende por gênero?
Gênero como elemento diferenciador entre homens e mulheres
André – Homem e mulher.
Diana – Aquilo que identifica um ser como homem e mulher.
Érica – Gênero pode ser definido como aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres.
Fábio – Que se refere a um homem e uma mulher.
Fernando – Que gênero se refere a homem e mulher
Gustavo – Homem e mulher.
José – Homem e mulher
Mariah – Gênero é aquilo que diferencia ou identifica os homens e as mulheres.
Gênero como referência direta a sexo
Cristina – Sexualidade. No caso masculino e feminino.
Elvis – Referente ao gênero “masculino” e “feminino” que são o oposto um do outro.
Ezequiel – São sexos diferentes, por exemplo: masculino e feminino, menino e menina.

Glauco – Gênero é um sexo, seja ele masculino ou feminino.
Henrique – Gênero é um sexo, seja ele qual for homem é homem, mulher é mulher, não importa.
Ian – Eu entendo que existem vários tipos musical, sexual e etc.
Joice – Sexo masculino e feminino.
Mateus – Junção de seres que tem a mesma origem e que tem características.
Leonardo – Gênero é o sexo, masculino e feminino.
Vinicius – Sexo.
Gênero está associado a questões identitárias e de orientação sexual
Carlos – Homem, mulheres e LGBTQ.
Diogo – É a opção sexual da pessoa.
João – gênero é o que você é e pode se tornar conforme a vida passa, pois ninguém nasce com o gênero fixo, ou seja, pode mudar.
Luíza – Opção sexual da pessoa.
Paola – Que é sobre homem, mulher, trans.
Gênero tem a ver com igualdade/respeito
Ângelo – Um tem que respeitar o outro.
Ícaro – Igualdade.
Soraia – Igualdade, respeito ao próximo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria das alunas e dos alunos entendia gênero como sinônimo de sexo. Aquelas e aqueles que não fizeram referência explícita ao termo “sexo” foram questionadas e questionados posteriormente, a fim de que elucidassem a que se referiam quando trouxeram a ideia de “identificar” e “diferenciar” homens e mulheres em suas falas, tendo, então, associado-as ao sexo biológico.

A confusão entre conceitos não se limitava ao par sexo *versus* gênero, englobava também educação sexual, orientação sexual e identidade de gênero. Isso fica perceptível nas respostas de Carlos, Diogo João, Luíza e Paola. Já Ângelo, Ícaro e Soraia demonstraram perceber uma necessidade de equidade e respeito entre indivíduos, porém não deixaram claro de que maneira ‘igualdade’ e ‘respeito’ se associam ao conceito de gênero que eles traziam consigo.

No que diz respeito à relação entre gênero e cultura, poucas e poucos participantes compreendiam-na no início da pesquisa, conforme pode ser constatado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Respostas para a questão 2 do Questionário II

2 – Qual é a relação entre Gênero e Cultura?
Gênero está ligado a cultura

Cristina – Sim.
Diana – Estudamos gênero e orientação sexual a partir da cultura.
Elvis – Sim, existe uma relação entre gênero e cultura.
Fábio – A relação é que quando ela nasce, ela já vem de uma cultura.
Glauco – A questão dos padrões de sociedade, uma família, homem, mulher e filhos.
Ian – O gênero está relacionado a cultura em várias áreas.
Joice – Gênero e cultura estão ligados, porque independente do seu gênero, você terá uma cultura.
José – Homem e mulher fazem parte da cultura.
João – A cultura está ligada diretamente com o gênero.
Luíza – Os dois falam de respeito às escolhas
Suzana – Gênero e cultura tem tudo a ver.
Gênero e Cultura são categorias distintas/sem correlação
André – Não tem nada a ver.
Carlos – Em minha opinião, não existe.
Ezequiel – Que as diferenças não mudam por cultura.
Fernando – Cada um tem sua cultura, independente do gênero.
Gustavo – Não acho que tenham relação.
Leonardo – Cada um tem sua cultura, independente do gênero.
Soraia – Cada um tem sua cultura, independente do gênero.
Henrique – Independente do gênero da pessoa, ou do sexo, todos tem cultura.
Respostas sem categorização específica
Diogo – A relação entre o comportamento individual, a interação social e a organização.
Vinicius – Gênero é a sexualidade que a pessoa nasce. Cultura é a que ela vai escolher.
Paola – Acho que algumas coisas da cultura excluem uma parte da sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando os dados obtidos nos dois questionários é possível notar um aumento das respostas focadas em 50%, além da eliminação das respostas desfocadas inadequadas/sem categorização e aumento na aderência em 13%, conforme se vê na tabela a seguir:

Tabela 1 – Comparativo da questão 2

QUESTIONÁRIO II		QUESTIONÁRIO III	
Respostas Adequadas	11	Respostas Adequadas	26
Respostas Inadequadas	8	Respostas Inadequadas	0
Sem categorização	3	Sem categorização	0
Não responderam	8	Não responderam	4

Fonte: Elaborada pelo autor.

Durante a aplicação do Questionário III, algumas alunas e alguns alunos comentaram que acreditavam na correlação entre gênero e cultura, mas não sabiam explicá-la. Isso pode

ser percebido no primeiro grupo, através das respostas de Elvis, Fábio, Ian e João. Diana e Glauco pareciam acreditar que a relação entre os dois conceitos estaria ligada à orientação sexual, Glauco, se referindo especificamente à heteronormatividade, ao citar “uma família, homem, mulher e filhos”. Outros 07 não concebiam a relação entre Gênero e “Cultura”. Além desses, 03 apresentaram respostas vagas, não conseguindo elucidá-las quando foram solicitados a fazer isso posteriormente.

Os dados revelados através desta pergunta se relacionam aos obtidos através da pergunta n.º 1 (conceito de gênero), afinal, como vimos, a maioria das alunas e dos alunos confundia gênero e sexo, portanto dificilmente conceberiam uma relação entre gênero e cultura. As respostas destas e destes participantes reforçavam a necessidade de elucidação de conceitos, e isso também pode ser feito nas aulas de Inglês, através de materiais e recursos diversos que versem sobre tal tema na língua alvo, como eu fiz.

Entretanto, para isso acontecer, é preciso que o corpo docente se conscientize de que o ambiente escolar, além de ser espaço legítimo para a formação integral das alunas e dos alunos, muitas vezes é o único local onde elas e eles podem ter acesso a discussões como essa, já que, via de regra, gênero e sexualidade são assuntos considerados tabus na maioria das famílias.

O processo de ressignificação dos conceitos de sexo e gênero teve início de maneira muito rápida para algumas alunas e alguns alunos, como pode ser percebido nas sequências interacionais a seguir:

Excerto 1 – Aula 1 (*Sex and Gender*) – 1.º Ano

- [...]
127. **P** – Observem, ele vai fazer aqui um paralelo entre *Sex* e *Gender*. A primeira característica aqui é o quê? *Sex is biological*, é o quê?
128. **Gustavo** – Biológico.
129. **P** – É o que a gente falou sobre as características físicas, homem tem pênis, mulher tem vagina. *Gender is social and cultural*... O que quer dizer ali?
130. **Gustavo** – É social e cultural.
131. **P** – Pois é. Como é que a gente pode dizer que o gênero é uma construção social e cultural? Por que a gente pode dizer isso?
132. **Gustavo** – Porque o seu gênero, tipo, como você se identifica, isso engloba como vai ser/
133. **Suzana** - (risos)
134. **P** - ↳ Pssss, genTE!
135. **Stefanie** – ↳ Cala a boca!
136. **Gustavo** - Como você vai ser introduzido na sociedade.
137. **P** – Então, pois é... agora observe, você não pode confundir identidade de gênero com gênero... observe... fale, Carlos.
138. **Carlos** – É o que a sociedade impõe sobre o que você é, sobre como você vai ser, sendo homem ou mulher.
- [...]

As falas de Gustavo (136) e Carlos (138) trazem a ideia de gênero como construção cultural, inclusive, ao usar o verbo “impor”, infiro que Carlos compreendeu também o caráter coercitivo dos padrões de gênero na sociedade, afinal, de fato, não temos o direito de escolher, ao menos durante o início do nosso processo de socialização, um caminho alternativo àquele dos binarismos rígidos que nos são impostos.

No decorrer da aula, as alunas e os alunos dão seguimento à (re)construção dos conceitos de sexo e gênero, à medida que discutimos as assertivas apresentadas nos *frames* do vídeo que estava sendo exibido, conforme pode ser observado no próximo trecho do excerto em análise:

- [...]
139. **P** – Exatamente, então observem, quando a gente fala sobre a construção cultural do gênero é porque o que a gente pensa que faz parte do que é ser homem e do que é ser mulher é ditado pela sociedade... pela cultura do lugar. Então se a gente pensa nos bebês, quando eles nascem, que os pais compram roupas rosa para as meninas e azul para os meninos, o sexo determina a cor que ele vai usar?
140. **AA** – Não.
141. **P** – Não... é a construção cultural do gênero que determina que se os pais não comprarem roupas rosa para as meninas e azul pros meninos, eles vão ir de encontro ao que é tido como normal ((faço aspas com os dedos)).
142. **A** - (inc.)
143. **P** – Exatamente, porque cor não tem gênero, cada um usa o que quiser. Agora observem, ó!
144. **AA** – ^L(inc).
- [...]
151. **P** - *Sex is natural made, Gender is learned in our society.* O que é que quer dizer *natural made*?
152. **Elvis** – Natural?
153. **P** – Alguém escolhe o sexo que vai nascer?
154. **AA** – Não
155. **P** – Não. É natural, a pessoa nasce homem, ou nasce mulher. Agora o gênero é aprendido na sociedade. Por que a gente diz isso? O que é que vocês entendem quando lêem isso? Que o gênero é aprendido na sociedade?... E aí?
156. **Gustavo** – Oi?
157. **P** – Por que a gente pode dizer...Vocês concordam que o gênero é aprendido na sociedade? A pessoa aprende o que diz respeito a ser homem e ser mulher na sociedade?
158. **AA** - ^LSim
159. **Carlos** – Sim, desde criança você cresce e aprende: futebol é de menino, boneca é de menina.
160. **P** – E quem é que ensina isso?
161. **Gustavo** – A própria família.
162. **P** – A família... quem mais? Só a família?
163. **Carlos** - ^LVem da sociedade, isso.
164. **P** – Pois é. VÁ:::rios aspectos da soci/ família, escola, hoje em dia, não mais, porque a gente já tem uma outra visão
- [...]
169. **P** – Agora. Observem a próxima, aqui ((leio)) *Sex, Non-hierarchical.* O que é quer dizer essa palavra aqui... *hierarchical*? É o quê?
- [...]
173. **Gustavo** – Hierarquia?
174. **P** – Exatamente, então observem, ó

175. **Suzana** - ^LComo é a palavra, professor?
 176. **P** – Hierárquico, ou seja, não-hierárquico, é que não segue uma hierarquia, já o gênero, ele é hierárquico, por quê? Historicamente quem é que sempre esteve no controle?
 177. **AA** – O homem.
 178. **P** – Exatamente.
 179. **Gustavo** – Sempre o homem não precisa se comportar, e a mulher ficar em casa, cuidando dos filhos.
 [...]

O trecho anterior mostra a continuidade que demos ao paralelo que estávamos traçando entre sexo e gênero, para que ficasse nítida a ideia de que o segundo é uma construção cultural. Noto que entre 159 e 163, eles conseguem localizar na família, e na sociedade em geral, a fonte dos discursos representativos dos padrões de gênero que as crianças ouvem desde cedo, como aqueles referentes às brincadeiras que seriam adequadas para meninas e meninos, por exemplo. Já em 179, Gustavo identifica a influência desses padrões na conduta dos homens ao longo da vida de casado – ele não precisaria se comportar e à subalternização da mulher nesse contexto – é a que fica em casa, cuidando dos filhos. A partir desse contraste entre “se comportar” e “ficar em casa”, talvez Gustavo estivesse se referindo ao hábito que grande parte dos homens mantêm, mesmo após o casamento, de sair em busca de diversão sem a companhia da esposa – atitude para a qual eles recebem a “autorização” dos padrões de gênero.

No trecho a seguir, a partir da diferenciação entre os conceitos de sexo e gênero que vinha sendo construída, Gustavo (187) consegue associar o aspecto “hierárquico” ao conceito de gênero. Essa associação é importante para a posterior compreensão de que a desigualdade de poder entre homens e mulheres está ligada justamente à construção de gênero e não ao sexo. Já Carlos (192) associa o gênero ao processo de socialização, dissociando-o, portanto, do sexo biológico:

- [...]
 184. **P** – Se a gente pensar no sexo, sexo masculino e feminino, tem hierarquia? Entre o sexo masculino e o feminino?
 185. **Carlos** - ^LTem
 186. **P** – O sexo, e não o gênero.
 187. **Gustavo** – No sexo não... no sexo, todo mundo iguala, só muda a:::
 188. **AA** - ^L(risos)
 189. **P** – Por que a questão sexual, ela não é hierárquica, entendeu? O fato de nascer homem, o sexo masculino, ou o sexo feminino não tem hierarquia
 190. **Carlos** - ^LIsso, a pessoa não escolhe.
 191. **P** – Pois é.
 192. **Carlos** – O gênero que é da socialização.
 193. **P** – Isso... agora o gênero, ele é hierárquico, por quê? Justamente por isso, por quê o gênero feminino... a mulher sempre esteve abaixo do homem historicamente, né, a gente vive numa sociedade patriarcal. Já ouviram falar nessa palavra? Patriarcal?

194. **Cristina** – Não.
 195. **P** - Patriarcal vem de quê? Pense na palavra patriarcal, vem de quê?
 196. **Tereza** – Patriarca?
 197. **P** – Patriarca, que é de quê? Do:::?:
 198. **Gustavo** – Patriarcado.
 199. **Carlos** – ↳Do pai
 200. **P** – Então, a sociedade patriarcal é o quê? Uma sociedade em que o homem está no controle...
 [...]

No trecho a seguir, adentramos em outras especificidades dos conceitos de sexo e gênero, como o caráter biológico do primeiro, por exemplo:

200. **P** – [...]Agora... *Sex cannot be changed easily... cannot be* quer dizer o quê? *Cannot...*
 [...]
 203. **Elvis** - Mudado
 204. **P** – Mudado... não pode ser mudado facilmente, porque... pra pessoa, se ela decidir mudar de sexo, não é simplesmente “Decidi que não sou mais homem, vou ser mulher”... É assim?
 205. **Gustavo** – Não é nem um pouco fácil.
 206. **P** – Não. Primeiro que a compreensão disso, não é da noite pro dia. E pra mudar de sexo, oficialmente, é todo um processo, né? Precisa de acompanhamento com psicólogo...
 [...]
 210. **P** – A cirurgia, que é complicada... Agora... o gênero, ele pode ser modificado? Se a gente pensar que a mulher, ela não quer mais seguir o padrão que a sociedade escolhe pra mulher, ela quer ir de encontro a isso, e passar a se comportar de outra forma. Ela pode?
 211. **AA** – Pode.
 212. **P** – E ela pode fazer isso sem fazer uma grande mudança drástica no seu corpo?
 213. **AA** – Pode.
 214. **P** – Pode, né, por exemplo, se a mulher foi criada numa família que diz pra ela que ela precisa ser submissa, servir ao marido, etc. e ela resolver lutar contra isso, ela pode, é só ela pensar “vou mudar de opinião, vou seguir um caminho diferente do da minha família.
 215. **Gustavo** – ((Inc.))
 216. **P** – Agora, ó, vamos pra próxima ((vídeo é exibido))... Observem aqui, agora, ó... Suzana e... vamos cá! *Gender...determined by society*, e aí?
 217. **Elvis** – Determinado pela sociedade.
 218. **P** – ((leio)) *It’s the characteristics that a society or a culture delineates* ou seja, delinea, né, desenha... *as masculine or feminine...* O que é então?
 219. **AA** – ((Traduzem)).
 220. **P** – Ou seja... é social, é a sociedade que molda o gênero. ((O vídeo continua a ser exibido))... E agora, *Sex is biological* é o quê?
 221. **AA** – Biológico
 222. **P** – Ou melhor... *biological differences...* são as?
 223. **Elvis** – Diferenças.
 224. **Gustavo** - ↳Diferenças biológicas
 225. **P** – Diferenças biológicas, é o quê? *Genetic*?
 226. **Elvis** – Genético
 227. **Gustavo** - ↳Genético e hormonal
 228. **P** – *Hormonal*?
 229. **AA** – Hormonal.
 230. **P** – E *physiological*?
 231. **Elvis** - Fisiológico
 232. **AA** – ((Traduzem)).

233. **P** – Então, as diferenças de sexo são baseadas no físico, e em algumas características são externamente visíveis, como o pomo-de-Adão, que é esse aqui ((aponto pro meu pescoço)), que os homens tem, e as mulheres não tem... os seios que as mulheres têm, e os homens não têm
234. **Suzana** – Tem homens que têm seios!
235. **P** – Colocados cirurgicamente, né?
236. **Suzana** – Não, naturalmente.
237. **Cristina** – Eu conheço um homem/
238. **Gustavo** - L(inc)
239. **Suzana** – (risos)
240. **P** – Ginecomastia é outra coisa, tou falando que naturalmente os homens não tem seios...
241. **Cristina** – Ah, entendi
- [...]

As falas das alunas e dos alunos no trecho anterior demonstram que tudo seguia a contento, no que diz respeito à ressignificação dos conceitos que estavam sendo discutidos, mesmo sendo apresentada(o)s a assertivas com as quais alguns talvez não estivessem familiarizados, ainda. Ao ler a fala de Suzana, hoje, consigo inferir que possivelmente ela já estava trazendo uma percepção diferenciada acerca do que é “ser homem”, pois, ao falar sobre “homens que têm seios”, ela poderia estar se referindo a homens trans. Entretanto, na época, não tive essa interpretação e levei a discussão para outro caminho.

Entre 200 e 214, discutimos a assertiva “*Sex cannot be changed easily*”, apresentada no vídeo. Obviamente, o objetivo de tal discussão não é minimizar as dificuldades decorrentes das empreitadas em prol de mudanças concernentes a gênero, visto que na seara de ressignificação das especificidades que o estruturam, isso não acontece sem luta e choques de concepções. Basta lançar um olhar para toda a história do feminismo para compreender essa problemática.

Dito isso, a ideia é chamar a atenção para as dificuldades concernentes à mudança de sexo biológico, (evocadas pelo *frame* em análise), visto que são muitas as batalhas travadas pelas pessoas em que ele não se encontra em concordância com a identidade de gênero. Isso diz respeito não apenas ao próprio processo de redesignação de sexo, que citei em 206 e 2010, mas, também, a outras questões afins, como as que são apontadas por Jesus (2014, p. 11)

a cidadania trans e a identidade de gênero da população transgênero são vilipendiadas pelo Estado, por instituições, grupos e pessoas. Formadores de opinião, em todos os meios de comunicação, preservam o juízo de que os gêneros e suas expressões são desígnios puramente biológicos, traduzidos em termos de cromossomos, pênis e vaginas. O direito a adequação de seus registros civis é impedido, na ausência de Leis que reconheçam as suas demandas ou mesmo na presença de operadores do Direito contrários à livre expressão de gênero. O seu direito a vida é ferido cotidianamente, no país em que mais se matam pessoas trans no mundo.

Além dos pontos mencionados pela autora, existe, ainda, a invisibilização das pessoas trans tanto nas discussões feministas, pois “quer o movimento feminista *mainstream*, quer uma parte muito significativa do movimento LGBT detêm uma história e um presente de exclusão das pessoas trans da sua agenda e da intervenção política” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 198), quanto nas discussões do movimento negro, conforme denuncia Oliveira (2018, p. 2)

sexualidades consideradas desviantes, como a homossexualidade, a travestilidade e a transexualidade, seriam uma forma de traição da raça. Nessa lógica, o Movimento Social de Negras e Negros estaria a serviço da normatização e normalização da cis heterossexualidade, o que em certa medida, justificaria a invisibilização de travestis e mulheres transexuais no seu interior.

Logo, é perceptível que a simples assertiva “*Sex cannot be changed easily*”, apresentada no vídeo que foi exibido na aula 1, apesar de ter sido explorada simploriamente por mim, no excerto em análise, pode servir como gatilho para uma série de discussões referentes à interseccionalidade de opressões que incidem sobre alguns grupos de pessoas ao nosso redor.

Dando continuidade à análise do excerto 1, o trecho a seguir corresponde aos minutos finais da aula, onde é possível perceber, a partir das respostas dados aos meus questionamentos, que as alunas e os alunos conseguem estabelecer adequadamente diferenciações entre os conceitos de sexo e gênero.

- [...]
244. P - Então, o que é que vocês saem hoje daqui sabendo? Como é que vocês vão diferenciar, então, o que é sexo e o que é gênero? Quais são as diferenças?
245. Gustavo - Sexo é biológico, gênero/
246. P - ↳ Aham
247. Carlos - ↳ é social e cultural.
248. P - Por quê é social e cultural?
249. Carlos - Porque é algo que a sociedade impõe.
250. P - De que forma?
251. Gustavo - Brincar de boneca é de menina, brincar de carro é de menino.
252. Stefanie - Rosa é de menina, azul é de menino.
253. P - Certo, agora, por conta dessas diferenças que são criadas pela sociedade, o que é que isso gera, quando a pessoa cresce? Por exemplo, as meninas foram criadas sabendo que elas foram destinadas a fazer determinadas coisas, já os homens, destinados a outras coisas.
254. Suzana - Menina desde pequena já sabe que vai ter que cozinhar, porque vem aquelas panelinhas.
255. AA - (inc)
256. P - Ou seja, desde pequena...
257. Cristina - É ensinada a ser dona de casa.
258. P - Exatamente, é isso aí... a mulher é educada pro lar, né, enquanto o homem recebe carrinho, recebe jogo de produção química,
259. Suzana - ↳ é isso aí
260. P - ↳ laboratório, etc., as meninas, não, recebem boneca.

261. **Tereza** - L pior que é mesmo
 262. **P** - Lcozinha artificial, etc. Por isso que quando as pessoas crescem, muitos homens têm em mente que o lugar da mulher é em casa.
 263. **Cristina** - É na cozinha.
 264. **P** - É em casa, é na cozinha, cuidando do lar, só o homem tem que trabalhar, etc.
 265. **Gustavo** - Quando a gente casar, vamos fazer o certo.
 266. **P** - Então, observem, vamos sair daqui, hoje, sabendo, inicialmente, a diferença de sexo e gênero, né? Já sabemos?
 267. **Tereza** - Ahn?
 268. **P** - Sabemos, ou não sabemos?
 269. **AA** - Sabemos.
 270. **P** - Podem ir já, então.

Nas falas 251, 252, 254, 257, as alunas e os alunos trazem outras evidências dessa compreensão de gênero como produto da cultura, abordando, por exemplo, a atribuição de cores específicas para meninos e meninas, e a subalternização feminina no lar, especificamente em relação à divisão das tarefas domésticas. Analisando a fala de Gustavo em 265 — “Quando a gente casar, vamos fazer o certo” noto que ele compreendeu a problemática em discussão. Em decorrência disso, decidi não dar continuidade ao erro de manter a mulher sobrecarregada com as tarefas domésticas, planejando agir de maneira diferente da que é esperada para os homens, quando viesse a se casar. Esse reconhecimento da subalternização feminina como fruto de padrões culturais de gênero é importante, pois abre caminho para a construção de uma postura combativa à desigualdade de poder que caracteriza a relação homem *versus* mulher.

Preciso fazer uma ressalva em relação a algumas das minhas falas na aula transcrita no Excerto 1. Apesar de hoje, anos após essa aula ter sido ministrada, eu reconhecer que em alguns momentos não me expressei adequadamente quando falei sobre especificidades que definem homens e mulheres, obviamente na época não tive intenção de ser indelicado, ou até transfóbico. Atualmente estou consciente de que declarações como “homem tem pênis e mulher tem vagina”, ou “homens não têm seios” acaba excluindo homens e mulheres transgênero.

Acredito que, prezando por um discurso inclusivo, quando estivermos discutindo sobre sexo e gênero, falas como essas precisam ser reestruturadas, talvez sendo substituídas por “biologicamente, no nascimento, homens têm pênis e mulheres, vagina”, por exemplo, ou pela interessante citação de Jesus (2016, p. 8)

todos os seres humanos nascem com um sexo biológico/ uma conformação genital e se tornam alguém de um gênero que corresponde ou não às expectativas sobre esse sexo/ conformação genital.

Obviamente, isso deve ser acompanhado de uma discussão sobre identidade de gênero, para que as alunas e os alunos possam compreender que existem, por exemplo, mulheres que não têm vagina, e homens que têm seios. Estamos numa jornada de constante aprendizado e desconstrução, hoje afirmo que meu discurso está bem mais ressignificado em comparação à época em que essas aulas foram ministradas, há 3 anos, e essa ressignificação está sempre em construção.

Ressalto que, minutos antes do momento transcrito no excerto 1, eu, inclusive, havia feito rapidamente, menção à questão da identidade de gênero, como pode ser visto a seguir:

Excerto 2 – Aula 1 (*Sex and Gender*) – 1.º Ano

- [...]
76. **P** – [...] o que diferencia o homem da mulher é o sexo. E o que é o sexo?
- [...]
79. **Stefanie** – O gênero.
80. **P** - O sexo é o gênero?
81. **Paola** – Que tipo de sexo o senhor tá falando? Relação sexual?
82. **P** – Não. Sexo masculino e feminino... se a gente disse que essas características aqui se referem ao sexo ((apontando para a coluna do meio)). E essas aqui, ao gênero ((apontando para as colunas das extremidades)), vocês conseguem diferenciar sexo e gênero?
83. **Suzana** – Sim.
84. **P** – Explique.
85. **Suzana** – Sexo é em relação aos órgãos sexuais. E gênero é gênero.
86. **P** – Sim, e o que é?
87. **Carlos** – Gênero é o que ela sente que ela é. Sexo é o que ela tem.
88. **P** – Veja bem, a gente tem o conceito de sexo e gênero. Sexo é biológico, agora o gênero... observe... se eu posso dizer que existem homens delicados, como existem mulheres...
89. **Elvis** – Agressivas.
90. **P** – Uma mulher que é mais grossa, mais agressiva, ela deixa de ser mulher?
91. **AA** – Não
- [...]
98. **P** – Pois... Agora sobre o que Carlos falou... daquilo que a pessoa sente que ela é... aí já tem a ver com a identidade de gênero. Às vezes a pessoa nasce ali... biologicamente... como mulher, ou como homem, mas ela não se identifica, a identidade de gênero dela não corresponde àquele sexo. Vocês assistiram aquela novela... Força do Querer?
99. **AA** – Já
100. **Carlos** – Qual, professor?
101. **Suzana** – Eu!
102. **P** – Pois, vocês lembram de Ivana? Que era irmã de Fiuk?
103. **Tereza** – Ela era trans!
104. **P** – Isso! Ela começou a novela como Ivana, depois se descobriu como/
105. **Cristina** – ^LIvan
106. **P** – Exatamente... ou seja, ela nasceu biologicamente como mulher, mas ela se identificava como homem, então depois de todo aquele processo, ela se assumiu como ele, né, na verdade, como Ivan.
- [...]

Após Carlos afirmar, em 87, que “gênero é o que ela sente que é”, aproveitei a oportunidade para explicar, em 98, que essa definição, na verdade, é do conceito de identidade de gênero. Utilizei como exemplo ilustrativo a novela “A Força do Querer”, exibida em 2017, e reprisada em 2020 pela Rede Globo de Televisão, que retrata, em um de seus núcleos, a transição de gênero da personagem interpretada pela atriz Carol Duarte, que ao longo da novela passou de Ivana a Ivan, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 4 – Personagem transgênero da telenovela “A Força do Querer”



Fonte: Gshow.globo.com

Ainda no âmbito da resignificação dos conceitos de sexo e gênero, na sequência a seguir, semelhantemente às alunas e aos alunos do 1.º Ano, no 2.º Ano também houve um reconhecimento do uso de determinadas cores como construção de gênero, porém acrescentou-se à discussão algumas percepções acerca do vestuário:

Excerto 3 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

[...]

462. **P** – [...]Então. O que é a que a gente viu aqui? Inclusive nessa sala, todas as palavras que vocês colocaram para os homens, a gente viu que servem para as mulheres, e vice versa. Agora, vocês conseguem pensar em coisas que são estritamente do homem e da mulher? O que é que a gente pode pensar e dizer: Não, isso só pode ser do homem.
463. **Joice** – Pênis.
464. **Mariah** – Vagina.
465. **P** – Isso, então, o que caracteriza o sexo é a questão biológica, órgãos sexuais, anatomia, hormônios e tal. Tudo o que a gente cresce aprendendo que é referente a homem, ou que é referente à mulher, faz parte da cultura, é a cultura que molda o gênero. Se a gente nasce acreditando que o quarto do menino tem que ser azul e o da menina tem que ser rosa, isso tem a ver com o pênis e com a vagina?
466. **Henrique** – Não, não.
467. **Joice** – Foram coisas inventadas.
468. **P** – Exatamente. Se a gente pensar em décadas anteriores, as mulheres usavam calça?

469. **Pedro** – Não.
470. **P** – Não usavam. Naquela época, a construção de gênero indicava que calça era uma roupa de homem, com o passar do tempo, isso foi desconstruído, então hoje em dia as mulheres também usam calça.
471. **Joice** – Hoje tem cara que usa vestido, tem cara que usa saia. Tem caras africanos também que usam umas roupas que parecem vestidos.
472. **P** – Exatamente. Se a gente pensar nessas características que vocês listaram primeiro, elas têm a ver com o sexo biológico?
473. **Joice** – Não.
474. **P** – Tem a ver com o quê? São características que a cultura indica que fazem parte de quê?
475. **Mariah** – Gênero.
476. **P** – Isso, gênero é uma construção sociocultural que vai dizer às pessoas, na verdade ninguém vai ensinar isso como uma cartilha, a pessoa já nasce inserida naquilo ali, você nasceu, sua família já vai comprar coisas azuis pros meninos, rosa pras meninas, carrinho pros meninos, bonecas pras meninas. Faz parte da cultura, faz parte do gênero... Beleza, até a próxima.
- [...]

No excerto anterior, há contribuições interessantes advindas do entendimento sobre a relação entre gênero e cultura por parte de algumas alunas e alguns alunos. Joice, por exemplo, falou sobre o ato subversivo de expressão de gênero que alguns homens performam, adotando o uso de peças do vestuário tradicionalmente feminino como saias e vestidos. Atos como este, apesar de duramente criticados por pessoas autointituladas “conservadoras”, são importantes para a desconstrução de padrões normativos de gênero, pois deixam claro que não é necessário possuir um órgão sexual feminino para utilizar uma saia, por exemplo. Este mesmo raciocínio se aplica ao uso de calças pelas mulheres, como mencionei em 470.

Ainda falando sobre roupas, Joice cita as peças por ela definidas como “africanas”, referindo-se a batas masculinas que se assemelham a peças do vestuário feminino usadas no contexto brasileiro. Através deste exemplo, é possível inferir que a aluna compreende as variadas formas em que gênero pode estar associado a elementos culturais das pessoas, como as roupas que elas usam, e como isso pode diferir, a depender do contexto onde elas vivem. Deixei passar, entretanto, a oportunidade de problematizar a expressão “roupas africanas”, afinal, as referidas roupas fazem parte do vestuário tradicional de apenas alguns países do continente africano.

Ao fim da fala 472, fiz referência a palavras que estavam escritas no quadro, e que anteriormente haviam sido associadas a homens ou a mulheres. Mariah reconheceu, em 475, que elas diziam respeito a gênero, nada tendo a ver com questões biológicas, inclusive, em 463 e 464, ela e Joice já haviam reconhecido que as únicas palavras que poderiam ser exclusivamente associadas a homem e a mulher seriam “pênis” e “vagina”. Essas manifestações também são representativas de uma construção de conceitos adequados para sexo e gênero.

A relação entre gênero, cultura e vestuário também foi suscitada em uma das últimas aulas da pesquisa, dessa vez a partir de um comentário sobre peças íntimas, como pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 4 – Aula 16 (*Quotes -I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3854. **Mariah** – [...] você não pode depender das opiniões dos outros, do que os outros pensam, porque você não vai viver pelos outros, você vai viver pela sua personalidade, por aquilo que você quer.
3855. **Diana** – A partir do momento que eu quero vestir uma roupa e a pessoa acha que não tá bonita, quem vai vestir a roupa sou eu.
3856. **Diogo** – ^LIsso, sobre (inc)
3857. **P** – ^LCalma, lembra quando a gente trabalhou aquele texto do *Maninterrupting*, que os homens tem o hábito de interromper as mulheres? Você tá interrompendo.
3858. **Diana** – Não, eu uso o que eu quiser.
3859. **Paola** – Ela não pediu a sua opinião.
3860. **Diana** – É, o que tá horrível pra você, pode estar maravilhoso pra mim.
3861. **P** – É.
3862. **Diogo** – Mas se a pessoa chegar pra você e falar: Pô, não ficou legal em você, cabe a você...
3863. **Diana** – Não, se eu perguntar: Iuri, essa roupa está boa, e você dizer: não está, aí eu tou pedindo a sua opinião, mas não é eu usar uma roupa e você falar: “tá horrível”.
3864. **Diogo** – Se um amigo seu chegar e falar, aí você vai tirar onda com ele e dizer que não pediu a opinião dele?
3865. **Diana** – Não, eu não falei isso, eu falei em relação a como a pessoa vai falar, eu tou falando em forma de oprimir. Se eu tou usando uma roupa, e a pessoa chegar: Sua roupa está feia, você está ridícula. Eu não perguntei nada! Ago:::::ra se um amigo meu vir e falar: Poxa, essa roupa não ficou legal, isso aí, pronto. Vou ver. Porque até o que pra sua amiga é bonito, pra mim não é. Então? Se eu tenho que ver se eu estou me sentindo bem.
3866. **Carlos** – Se eu quiser usar uma calcinha, ótimo.
3867. **P** – Gente, vocês tão aí falando da calcinha, quem foi que inventou que a calcinha é feminina e a cueca é masculina? De onde surgiu a primeira calcinha? É uma construção cultural.
3868. **Diogo** – Mulher pode usar cueca dos homens e os homens não podem usar a calcinha das mulheres?
3869. **Gustavo** – USE, meu filho!
3870. **P** – Se você veste uma calcinha, você deixa de ser homem? Você não usa porque não pode, você usa porque não quer.
3871. **Diana** – Se você não e sente confortável com uma coisa e não usa, aí é você, mas se seu amigo diz que tá ridículo, você vai tirar se você tá se sentindo confortável?
3872. **André** – Claro que não!
3873. **P** – Até porque, a gente já falou ao longo do ano que roupas, cores não têm gênero, isso é uma construção cultural. Quem foi que estabeleceu que a calça é uma roupa masculina? Até porque hoje tem calça tanto masculina quanto feminina.
3874. **Mariah** – Essa calça aqui é da ala masculina.
3875. **Diana** – Você acha que eu comprei essa blusa na seção de mulher?
3876. **P** – Em certas calças masculinas que são tão justas quanto as femininas. Agora vocês, em casa, vão resumir as opiniões de vocês sobre essas frases e entregar amanhã.

[...]

No momento da aula transcrito acima, as alunas e os alunos falavam sobre não se dar importância ao que os outros falam em relação às roupas que escolhemos usar. Elas e eles não

havia feito menção ao recorte de gênero, até que Carlos, num tom aparentemente jocoso, em 3866, fala sobre a possibilidade de usar calcinha. Aproveitei a oportunidade para comentar, em 3867, que também existe uma influência de gênero no uso das roupas íntimas. A coercitividade dos padrões de gênero em nossas vidas é tão forte, que quando se trata de itens do vestuário, nos sentimos sob vigilância até mesmo em relação ao que não está visível quando saímos às ruas.

Diogo acompanha o tom jocoso de Carlos e, em 3868 ironicamente, requer o direito dos homens usarem calcinha, citando como justificativa para isso, o fato das mulheres já usarem cueca. No momento da discussão não foi possível recuperar se ele falava literalmente sobre peças do vestuário íntimo masculino, ou sobre as chamadas “cuecas femininas”, que são adaptações das peças originais para o público feminino, e não representam exatamente uma subversão dos padrões de gênero em relação ao vestuário.

Em 3870, ajusto a discussão para a compreensão de que o uso deste ou daquele item de vestuário não emascula o homem, até porque não depende de um órgão sexual específico para ser usada, logo não deveria ser associada exclusivamente a homem ou a mulher. A partir da minha fala, desconstruindo a atribuição de gênero às peças íntimas, Diana traz uma importante contribuição ao afirmar, em 3871, que o fator determinante para a escolha de roupas deve ser quão confortável elas fazem a pessoa se sentir.

Ela recebe o apoio de Mariah, em 3874, afirmando que suas calças haviam sido compradas na seção masculina, dando a entender que, uma vez sentindo-se bem com determinada peça, não importa se, a princípio, ela seja considerada masculina. Diana se posiciona, sugerindo compartilhar da mesma postura, e nos dá pistas para concluir que sua blusa também não havia sido comprada na seção feminina. Ambas parecem conceber a relação entre gênero e vestuário de maneira menos limitada.

Nos excertos 3 e 4 há vários exemplos que ilustram o entrelaçamento entre gênero e vestuário. Mas até que ponto usar uma roupa destinada ao sexo oposto representa um ato de subversão de padrões? Conforme aponta Rane (2006, p. 21),

sendo uma das mais evidentes marcas de status social e de gênero - útil, portanto, para manter ou subverter fronteiras simbólicas, o vestuário constitui uma indicação de como as pessoas, em diferentes épocas, veem sua posição nas estruturas sociais e negociam as fronteiras de status.

A autora, concebendo as roupas como artefatos culturais, acredita que elas conseguem criar comportamentos, pois possuem simultaneamente “a capacidade de impor identidades sociais e permitir que as pessoas afirmem identidades sociais latentes” (2006, p. 22). Ou seja,

através das roupas que usamos, podemos perpetuar ou subverter padrões, camuflar nossas verdades, ou expressá-las, e, deste modo, negociamos as fronteiras de status que nos são impostas, transitando entre o “permitido” e o “proibido”.

Dado que o vestuário é também linguagem, quando subvertemos padrões de gênero através das nossas roupas, estamos automaticamente nos alinhando a um discurso contra-hegemônico, uma vez que, no âmbito em discussão, o discurso dominante limita nossas escolhas, visando à homogeneização dos indivíduos em categorias binárias fixas que determinam o que é socialmente aceito para homens e mulheres.

Diante disso, a depender da peça que o indivíduo escolha usar, e de como a utilize, ele pode, sim, estar se engajando num ato de subversão dos padrões, como os homens de saia citados por Joice, no Excerto 3, que ainda chocam a sociedade. Em relação ao uso de peças masculinas pelas mulheres, algumas ressalvas precisam ser feitas, por exemplo, em relação ao fato da indústria da moda já ter incorporado certas peças masculinas ao guarda-roupa feminino, agregando-lhes valor *fashion*, como é o caso das camisas de alfaiataria, logo o uso delas, hoje em dia, não gera o mesmo impacto que um dia gerou o uso de calças pelas mulheres, por exemplo.

Constatamos no início desta sessão que, no Questionário II, as alunas e os alunos haviam definido Gênero de maneira confusa, acreditando ser um sinônimo de Sexo e sem conseguir relacioná-lo à cultura. Entretanto, nos excertos de 1 a 4, há falas que exemplificam a resignificação desse conceito, através das quais, noto uma dissociação entre gênero e especificidades do sexo biológico. Além disso, e mais importante, diria, a análise dessas interações revelou que a resignificação de conceitos provocou uma análise crítica de aspectos da nossa cultura. Isso aconteceu, por exemplo, em relação ao lugar de opressão no qual a mulher é colocada no lar, e na sociedade de maneira mais ampla, conforme foi observado no Excerto 1. Esse aspecto será mais bem explorado na próxima sessão.

No quadro a seguir veremos como eles/elas passaram a definir Gênero após a experimentação das atividades que elaborei:

Quadro 7 – Respostas para a questão 1 do Questionário III

1. O que você entende por Gênero?
Respostas Desfocadas
Elvis – É a palavra que usamos quando nos referimos ao sexo masculino ou feminino.
Fábio – Diferença entre o homem e a mulher.
Fernando – Diferença entre os sexos.

Gustavo – Aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres.
Respostas Focadas
Ângelo – Gênero vem do masculino e feminino, o direito de um é o direito do outro.
Carlos – Gênero é diferente do sexo. Tá ligado a normas.
Cristina – Gênero é como homens e mulheres devem se comportar.
Diana – Gênero é um conjunto de coisas que diz respeito a o que é masculino e feminino.
Diogo – Tudo o que ouvimos ser masculino ou feminino.
Érica – É uma forma de ver e dizer como as pessoas devem ser.
Ezequiel – Tem a ver com a relação entre homens e mulheres.
Glauco – É tudo aquilo que a gente aprende a como agir como homem e como mulher.
Henrique – É aquilo que relaciona o masculino e o feminino.
Ian – Como dizem que tem que ser as diferenças entre mulher e homem.
Ícaro – Aquilo que a gente aprende que tem a ver com o homem e com a mulher.
João – É obrigatoriamente imposto pra gente quando nascemos.
Joice – Gênero é cultural.
José – E o que a sociedade diz como homem e mulher tem que se comportar.
Mateus – É cultural. Sobre como as pessoas deveriam agir sendo homem ou mulher.
Letícia – Como você tem que se comportar. Padrões...
Mariah – É o que a sociedade fala que mulheres e homens tem que fazer, se vestir...
Paola – Regras sobre ser homem e ser mulher.
Suzana – É como dizem que homem e mulher têm que ser.
Soraia – É tudo o que o mundo nos diz para sermos e fazemos de acordo com nosso sexo.
Tereza – Como as pessoas dizem que homens e mulheres tem que fazer as coisas e pensar.
Vinícius – É como as pessoas aprendem que homem e mulher devem ser.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme se vê na tabela a seguir, houve um aumento das respostas focadas em 73,3% e queda das respostas desfocadas em 63,3%, em relação ao questionário II. Já o índice de aderência permaneceu igual:

Tabela 2 – Comparativo da questão 1

QUESTIONÁRIO II		QUESTIONÁRIO III	
Respostas Focadas	0	Respostas Focadas	22
Respostas Desfocadas	23	Respostas Desfocadas	4
Não responderam	4	Não responderam	4

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os 4 primeiros participantes trouxeram definições nas quais não noto elementos trabalhados durante a pesquisa, como o caráter cultural do gênero, por exemplo. Já as alunas e os alunos relacionados no segundo grupo deram respostas alinhadas às discussões realizadas.

Há, nas respostas do segundo grupo, em número de ocorrência maior do que na fase inicial da pesquisa, o uso de palavras e expressões que denotam o caráter rígido das

construções de gênero, por exemplo, “normas” (Carlos), “como as pessoas devem ser” (Érica), “obrigatoriamente imposto” (João), “padrões” (Letícia), “Tem que fazer” (Mariah), “tem que ser” (Suzana). A partir do momento em que se entende que os padrões de gênero são culturalmente impostos, naturalmente se deixa de associá-los ao sexo biológico, e se desenvolve uma postura de compreensão e respeito em relação àqueles que não se encaixam nos padrões.

No que diz respeito especificamente à relação entre Gênero e Cultura, ao fim da pesquisa, todas as alunas e todos os alunos que responderam à pergunta 2 do questionário III, reconheciam o entrelaçamento dos dois conceitos, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Respostas para a questão 2 do Questionário III

2. Qual é a relação entre gênero e cultura?
Reconhecem a relação entre gênero e cultura, porém não explicam de que maneira estão relacionados
Elvis – Sim
Ezequiel – São praticamente iguais.
Fernando – Tem relação.
Henrique – Um tem a ver com o outro.
Ícaro – Estão interligados, quando falamos em gênero, lembramos de cultura.
João – Estão ligados.
José – Pra mim a cultura faz parte do gênero.
Vinícius – Tem ligação.
Respostas próximas dos conceitos trabalhados em 2018
Ângelo – <u>O masculino tem mais vantagem de cultura que o feminino.</u>
Carlos – A sociedade diferencia o que os homens e as mulheres podem ou não fazer.
Cristina – A cultura diz como deve ser o gênero.
Diana – <u>Vivemos em uma sociedade patriarcal, deixando sempre um lado favorecido (masculino).</u>
Diogo – A cultura dita como as pessoas tem que fazer tudo.
Érica – A sociedade ensina desde cedo os “deveres” de homens e mulheres.
Fábio – A cultura fala da maneira como homem e mulher devem agir.
Glauco – Cada cultura diz como homens e mulheres tem que ser.
Gustavo – As questões culturais ensinam desde cedo a maneira correta de fazer tudo, como as questões de gênero.
Ian – <u>Uma relação machista. A mulher tem que andar ao lado do homem e nossa cultura às vezes bota a mulher por baixo.</u>
Joice – <u>Por causa da cultura homem aprende que é mais do que a mulher. Errado.</u>
Mateus – Gênero é criado pela cultura.
Letícia – Um tem a ver com o outro. O que é masculino e feminino é cultural.
Mariah – Os padrões de gênero são culturais.
Paola – <u>A depender do gênero, a cultura é diferente, pois o homem é visto como o provedor, é que dá a última palavra.</u>
Soraia – <u>Os dois tem a ver, porque na nossa cultura a mulher sempre tem que estar bem vestida, perfeita.</u>

Suzana – Gênero e cultura é tudo que a sociedade impõe para o homem e a mulher. São os padrões sociais.
--

Tereza – Um tem a ver com o outro, a cultura diz como é o gênero.
--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A relação entre gênero e cultura é reconhecida por todas as alunas e todos os alunos relacionados no quadro anterior, entretanto não é explicitada pelos 7 primeiros. No segundo grupo, elas e eles foram um pouco mais específicos em suas falas, pois citaram que essa relação pode ser notada a partir da análise dos padrões de gênero. Também assinalaram alguns aspectos negativos decorrentes desses padrões, como o machismo, a subalternização feminina e a pressão exercida sobre as mulheres para se manterem sempre “bem vestidas e perfeitas”.

O uso dos verbos “ensinar” (Gustavo), “ditar” (Diogo), “falar” (Fábio) e “impor” (Suzana) sugere que as alunas e os alunos reconhecem gênero como uma espécie de força externa que atua sobre os indivíduos, numa tentativa de moldá-los para que se encaixem nos padrões binários tradicionais.

Dois outros detalhes merecem destaque nas respostas elencadas no segundo grupo. O primeiro deles se refere ao fato de que dois meninos (Ângelo e Ian) abordaram a subalternização da mulher, o que sugere uma pequena desestabilização de uma possível masculinidade hegemônica; e a referência específica ao patriarcado feita por Diana, revelando uma compreensão da ideologia que estrutura as relações de gênero em nossa sociedade.

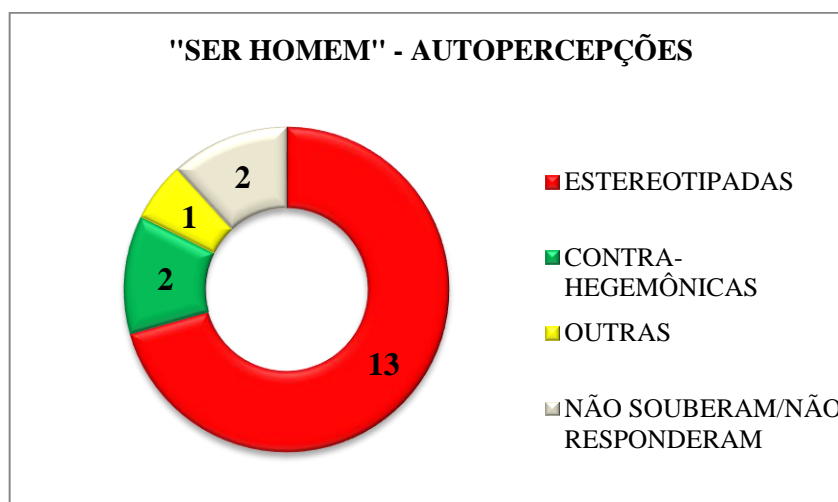
As falas das alunas e dos alunos evidenciam que, majoritariamente estão em processo de construção de uma consciência crítica de gênero. Isso facilita a assimilação da ideia de que os construtos de masculinidade e feminilidade não tem relação alguma com o sexo biológico, e sim, com convenções socioculturais. Consequentemente, tendo compreendido que as formas de ser homem/mulher são produtos da cultura, se tornará mais fácil o desenvolvimento de um olhar crítico para seus próprios referenciais culturais.

Até aqui, apresentei a movimentação dos participantes de um patamar confuso em relação a conceitos como sexo e gênero para um patamar caracterizado pela atribuição adequada do sexo a aspectos biológicos e do gênero à cultura. Este é apenas o primeiro passo no processo de ressignificação dos discursos sobre masculinidades e feminilidades e de estabelecimento de relações interculturais, pois, quando se quebra a ideia ilusória do padrão, com mais facilidade se abre caminho para a realidade que foge a ele. Partindo deste ponto, é necessário promover oportunidades para desestabilização das certezas em relação a papéis e expressões de gênero — sobre o que tratarei na seção a seguir.

5.3 RESSIGNIFICANDO PERCEPÇÕES SOBRE PAPÉIS E EXPRESSÕES DE GÊNERO

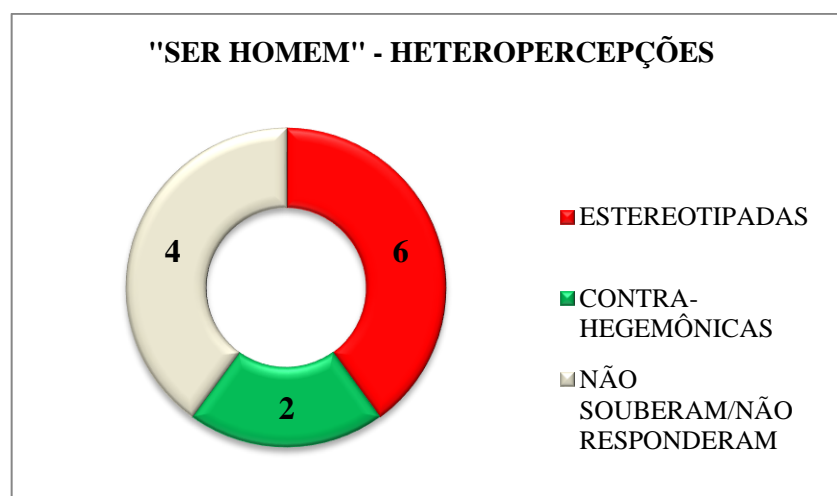
Nesta seção apresentarei dados que elucidam de que maneira as alunas e os alunos (re)configuraram seus discursos sobre masculinidades e feminilidades ao longo da pesquisa – segundo passo para a construção de uma educação intercultural para as relações de gênero no contexto pesquisado. Começarei pelas percepções que dizem respeito ao que elas e eles entendiam por ‘ser homem’ e ‘ser mulher’ no início do processo:

Gráfico 1 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário II – Auto percepções



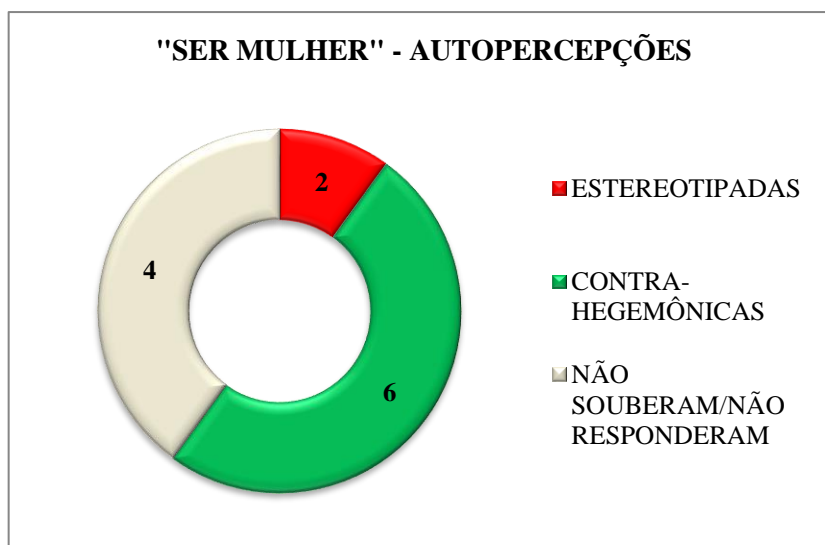
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário II – Heteropercepções



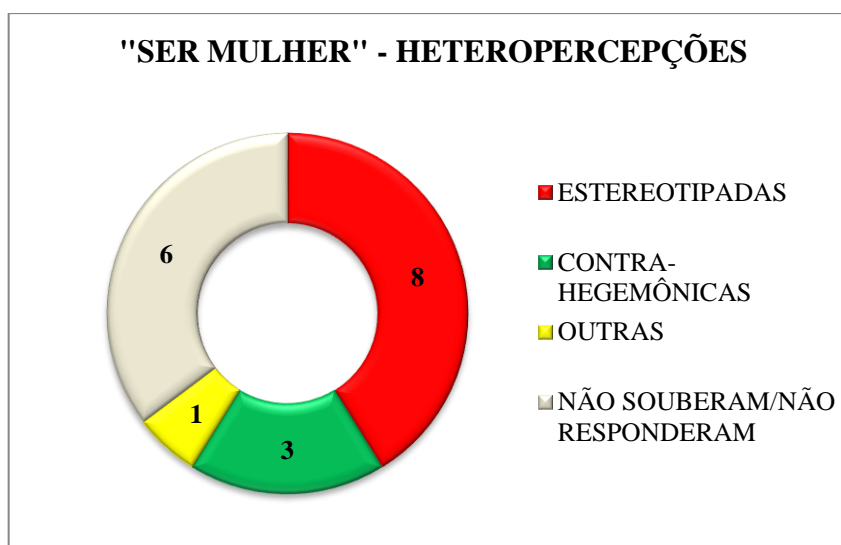
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário II – Autopercepções



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos mostram que no início da pesquisa havia uma prevalência de autopercepções estereotipadas acerca do que é 'ser homem'. Esses dados não são surpreendentes, tendo em vista que crescemos imersos em práticas discursivas que nos levam a construir percepções de gênero distorcidas, fundamentadas em valores patriarcais, que estabelecem a masculinidade hegemônica como modelo a ser atingido pelos homens.

Nas respostas sobre “ser mulher”, havia, entre as autopercepções, grande número de percepções contra-hegemônicas, entretanto igual número de participantes não soube ou não respondeu à pergunta em discussão. Já entre as heteropercepções, o número de estereotipadas foi maior do que o de contra-hegemônicas, refletindo a visão distorcida que os homens tinham acerca de como as mulheres são.

Vejamos a seguir quais informações elas e eles trouxeram em suas respostas:

Quadro 9 - Respostas para a questão 6 do Questionário II

6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Percepções estereotipadas - Masculinidades
Homem é aquele que tem a função de trabalhar e sustentar/chefiar a família:
Cristina – Homem é aquele que sustenta a casa.
Diogo – Ser homem é ser o cabeça da sua família, ser batalhador e conquistar obstáculos, é ser guerreiro, trabalhador, etc.
Elvis – Ser homem significa ser aquele que tem a função de sustentar a família, apesar que a mulher também pode adquirir essa função em seu cotidiano.
Fernando – Ser homem é ter responsabilidades de um homem (<i>sustentar a família</i>).
Henrique – Ser homem é ser forte e ter um propósito na vida, um cidadão de bem com caráter para construir uma família.
Ian – Ser homem: trabalhar.
Joice – Homem é trabalhador.
Luíza – Homem é ser trabalhador e responsável.
Mariah – Ser homem é quando você é um cara de caráter e assume suas responsabilidades (<i>em relação à família</i>).
Vinícius – Homem é forte e líder da casa.
Homens são confiáveis e possuem temperamento forte
André – Ser homem é ter personalidade.
Ezequiel – Ser homem é você ter educação e respeito pelos outros, e ter trabalho, carro.
Glaucio – Ser homem é ser forte, líder, inteligente e corajoso.
José – Homem é mais responsável, mais firme, mas pra mim não vejo diferença pra mulher, só muda o sexo.
Mateus – Homem é muito além de ser macho. Homens enfrentam batalhas, não tem frescura e nunca baixam a guarda.
Leonardo – Ser homem é ter responsabilidades e deveres.
Soraia – Ser homem é você ser honesto e ter dignidade.
A masculinidade está ligada a fatores biológicos
Cláudia – Ter pênis.
Fábio – Eu não acho muita coisa, só mudam os hormônios (<i>entre homem e mulher</i>).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10- Respostas para a questão 6 do Questionário II

6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Percepções estereotipadas – Feminilidades
Mulheres são submissas, cuidadoras:
Cristina – Mulher é aquela que faz as coisas pra casa funcionar direito.
Diogo – Ser mulher é ser guerreira, cuidar dos seus filhos, fazer as coisas em casa, cuidar da comida, roupa e muito mais, muito essencial na vida.
Elvis – Ser mulher significa ser a pessoa a formar o caminho de seu filho, apesar que não é sua única função.
Fernando – Ser mulher é ser aquilo que lhe foi destinado (<i>cuidar da casa</i>)
Glauco – Ser mulher é ser bonita, delicada, cuidadosa e companheira.
Henrique – Mulher é aquela que respeita o homem e se põe no seu lugar.
Ian – Ser mulher: cuidar dos filhos, da casa e algumas trabalham.
Joice – Mais educada.
Leonardo – Ser mulher, ser cuidadosa, supervisora etc.
Ser mulher tem a ver com fatores biológicos
Cláudia – Ter vagina

Fonte: Elaborado pelo autor.

As percepções de masculinidade e feminilidade que as pessoas trazem influenciam seus discursos sobre gênero, e conseqüentemente determinam de que maneira elas configuram suas relações com indivíduos do sexo oposto. Por conta disso, ao analisar o que estas alunas e estes alunos pensam sobre o que é “ser homem” e “ser mulher”, consigo ter indícios de como elas e eles agem no mundo no âmbito das relações de gênero.

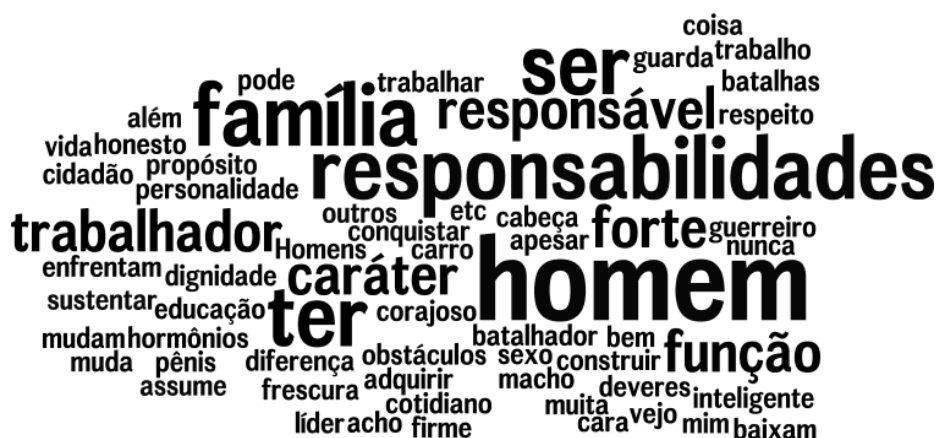
A partir do recurso de criação de nuvens de palavras, nas quais, através de inteligência artificial, são postos em destaque os termos com maior frequência em determinado recorte de texto, as respostas dadas pelas alunas e pelos alunos foram processadas eletronicamente, dando origem às seguintes imagens:

Figura 5 – Nuvem de palavras sobre “ser mulher”



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6 – Nuvem de palavras sobre “ser homem”



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar as imagens acima e as respostas que deram origem a elas, fica perceptível que a maioria das alunas e dos alunos acreditava que masculinidades e feminilidades correspondem aos padrões fixos de gênero que vem sendo passados de geração a geração na sociedade patriarcal.

As respostas sobre masculinidades, de modo geral, indicavam uma visão de homem como aquele que está no comando, tem a responsabilidade de chefiar e sustentar a família, possui características que fazem parte do estereótipo de “macho alfa” — forte, guerreiro etc.

Algumas respostas, com as de Mateus, Elvis e José, demonstravam uma leve inclinação à desconstrução de tal imagem, por exemplo, Mateus afirmou que “ser homem é muito além de ser macho”, entretanto retomou traços estereotipados no final de sua resposta: “Homens enfrentam batalhas, não tem frescura e nunca baixam a guarda”. Tal concepção de masculinidade também coloca em posição de inferioridade os homens que não se encaixam nesse “padrão”, podendo gerar discursos ofensivos que acabam adentrando a esfera da sexualidade, posicionando estes homens no espectro de masculinidade subordinada.

Elvis, apesar de afirmar, no primeiro trecho de sua resposta, que a função do homem é sustentar a família, reconhecia que tal papel pode ser exercido pela mulher, porém o encadeamento discursivo sugere que para ele isso é uma exceção. Já José não acreditava que “responsabilidade” e “firmeza” fossem características exclusivas do homem, mas sim, que estivessem presentes em menor intensidade nas mulheres. Entretanto, posteriormente, ele trouxe uma informação que contradizia tal ideia, afirmando que a única diferença entre homens e mulheres seria o sexo biológico.

Em relação às percepções sobre feminilidade, os 7 primeiros participantes anteriormente relacionados concebiam a mulher como aquela a quem compete as tarefas do lar e o cuidado dos filhos, figura dotada de características dóceis. Já a oitava participante associava “ser mulher” a algo estritamente biológico: possuir o órgão sexual feminino. Elvis reconhecia que “algumas mulheres trabalham”, entretanto o uso do pronome “algumas” sugere que, para ele, mulheres trabalhadoras representam uma exceção.

Algumas respostas chamam a atenção por serem fortemente machistas, como as de Fernando e Henrique. Observar estes alunos reproduzirem em suas falas o uso de termos como “lugar” e “destino” da mulher, para se referir a uma condição de subserviência a naturalmente ser ocupada por ela, me leva a antever as relações conflituosas que esses adolescentes poderiam vir a estabelecer com as mulheres que viessem a cruzar seus caminhos, em ambientes profissionais, relacionamentos amorosos etc., caso não tivessem a oportunidade de ressignificar estas percepções em algum momento de suas vidas.

Em contrapartida, algumas alunas e alguns alunos já pensavam diferentemente, ainda no início da pesquisa. A seguir encontram-se relacionadas as percepções construídas a partir de uma perspectiva que vai de encontro à ideologia patriarcal hegemônica:

Quadro 11 - Respostas para a questão 6 do Questionário II

6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Percepções contra-hegemônicas – Masculinidades
Ícaro – Ser homem é muito diferente de ser macho que a sociedade exige que todos os homens sejam. Ser homem é muito mais leve, mais fácil.
João – Ser homem ou mulher não é só sexualidade, mas também o espírito, o pensamento.
Paola – Homem é companheiro e a mulher também.
Suzana – Acham que é ser bem sucedido no mercado de trabalho e parecer ter razão em tudo, dizem que é um sexo forte.
Percepções contra-hegemônicas – Feminilidades
Ezequiel – Ser mulher é você conquistar a vida, que ninguém possa te atrapalhar.
Ícaro – Ser mulher? Cada mulher tem sua própria essência.
Mateus – Mulher é ter sua essência, ter caráter e orgulho de ser o que ela é. É ser valente.
Luíza – Ser mulher é ser superior e passar por cima do machismo e preconceito.
Mariah - Ser mulher é ser guerreira, independente da sua sexualidade.
Soraia - Ser mulher é ser livre para fazer o que quiser, ser você mesma acima de qualquer coisa.
Paola – Homem é companheiro e a mulher também.
Suzana – Acham que lugar de mulher é atrás do fogão, cozinhando, passando, enquanto os homens trabalham para sustentar a família, mas o lugar da mulher é onde ela quiser, porque a mesma capacidade que os homens têm de conquistar, as mulheres também têm, só basta querer.
Sem categorização

Carlos – Ambos têm que fazer muito sexo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às masculinidades, os 4 primeiros participantes relacionados no quadro anterior apresentaram percepções críticas em relação aos estereótipos de gênero. Ícaro relatou a leveza e facilidade de “ser homem”, como consequência de sua análise das exigências que a sociedade impõe sobre os homens, para eles serem “machos”. Nas falas de João e Paola é possível notar certa compreensão de igualdade de gênero, pelo fato de terem agrupado na mesma resposta definições para ‘ser homem e ser mulher’. Suzana demonstrava um afastamento daquilo que trazia como resposta, ao usar verbos na 3.^a pessoa: “acham” e “dizem”, ou seja, ela deixa nítido que essa ideia não era dela.

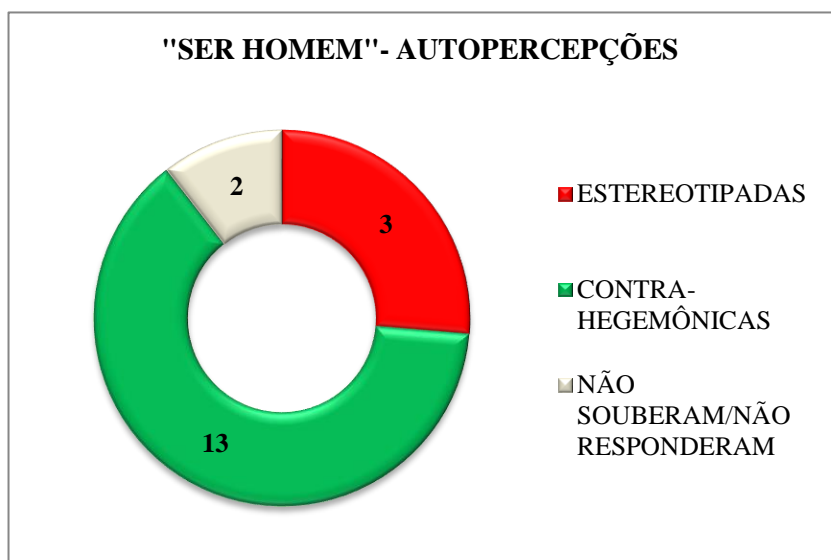
Havia também, entre elas e eles, percepções de feminilidade afastadas dos estereótipos de gênero. Ezequiel aparentava já reconhecer que existem obstáculos no caminho rumo ao alcance dos objetivos das mulheres. A resposta de Ícaro sugeria uma compreensão de que os indivíduos são diferentes, portanto para ele não seria possível construir uma definição para “ser mulher”, uma vez que cada uma “tem sua própria essência”.

Mateus, Luíza e Mariah apresentaram percepções construídas com base em termos que denotam força e assertividade como “orgulho”, “valente”, “superior”, “guerreira”, e expressões como “passar por cima do machismo”, entre outras. Ressalto que Mariah trouxe um dado interessante: “ser mulher é ser guerreira, independente de sua sexualidade”, o que demonstra além de respeito às diferenças, no que diz respeito à orientação sexual, o reconhecimento de que todas as mulheres, apesar de diferentes entre si, travam lutas em suas vidas.

As percepções de Soraia e Suzana estavam pautadas na ideia de liberdade para fazer o que se quiser, e para estar onde se quiser. Suzana inclusive apresenta uma crítica à divisão de tarefas domésticas com base em gênero.

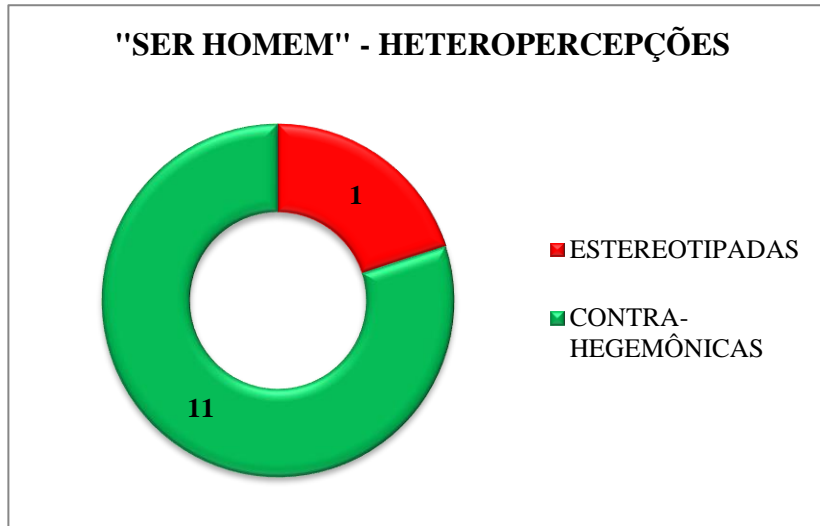
Passo agora à análise das respostas trazidas ao final da pesquisa, que estão representadas graficamente adiante:

Gráfico 5 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? –
Questionário III – Auto percepções



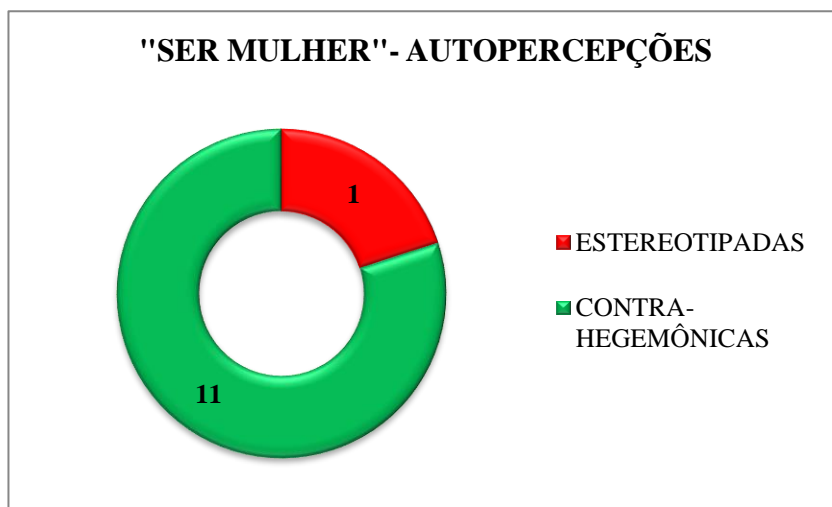
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? –
Questionário III



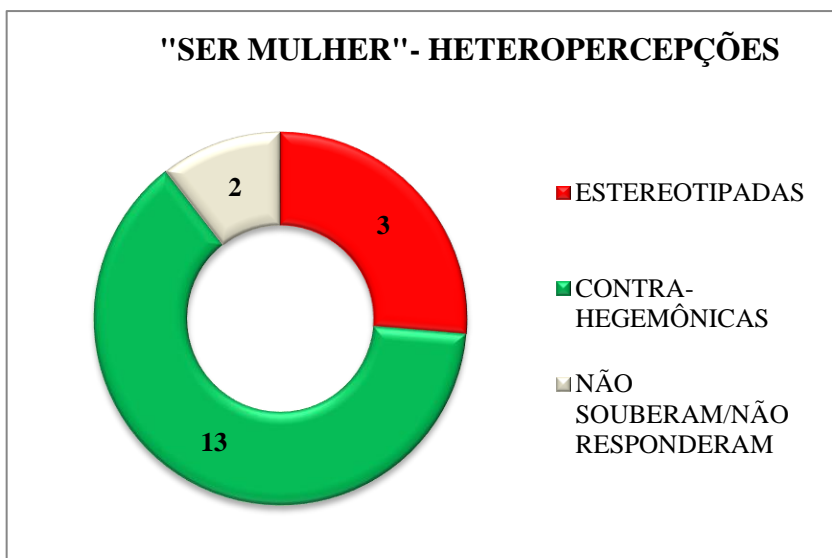
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 8 – Questão 6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher? – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos mostram um maior número de percepções contra-hegemônicas sobre masculinidades e feminilidades, tanto no recorte das autopercepções, quanto das heteropercepções, o que indica uma majoritária ressignificação das percepções sobre “ser homem” e “ser mulher”, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 3 – Comparativo da questão 6

QUESTIONÁRIO II			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	6	Contra-hegemônicas	2
Estereotipadas	2	Estereotipadas	13
Outras	0	Outras	1
Não responderam	4	Não responderam	2
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	3	Contra-hegemônicas	2
Estereotipadas	8	Estereotipadas	6
Outras	1	Outras	0
Não responderam	6	Não responderam	4
QUESTIONÁRIO III			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	11	Contra-hegemônicas	13
Estereotipadas	1	Estereotipadas	3
Outras	0	Outras	0
Não responderam	0	Não responderam	2
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	13	Contra-hegemônicas	11
Estereotipadas	3	Estereotipadas	1
Outras	0	Outras	0
Não responderam	2	Não responderam	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nas percepções acerca de “ser mulher”, houve um aumento de 41,6% nas autopercepções contra-hegemônicas e uma queda de 8,3% nas estereotipadas; aumento da aderência em 33,3%. As heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 55,5%, e as estereotipadas, uma queda de 27,7%; aumento da aderência em 22,2%.

Nas percepções acerca de “ser homem”, houve um aumento de 55,5%, e as estereotipadas, uma queda de 27,7%; aumento da aderência em 22,2%. Nas heteropercepções, houve um aumento de 41,6% nas autopercepções contra-hegemônicas e uma queda de 8,3% nas estereotipadas; aumento da aderência em 33,3%.

Observemos as informações apresentadas nas respostas, ao fim da pesquisa:

Quadro 12 - Respostas para a questão 6 do Questionário III

6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Percepções estereotipadas – Masculinidades
Fernando – Ser homem é ter caráter, ser responsável e assumir os problemas de casa.
Henrique – Ser homem é ter força, responsabilidade e coragem.
Mariah – Ser homem é ser o cabeça, o que assume suas responsabilidades.
Percepções estereotipadas - Feminilidades
Fernando - Ser mulher também é ter caráter, se colocar no seu lugar.
Henrique – Ser mulher é ser sensível, gentil.
Mariah - Ser mulher é ser além frágil, guerreira.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O(a)s 3 aluno(a)s elencados no quadro anterior permaneceram com posicionamentos estereotipados ao fim da pesquisa, influenciados pela ideologia patriarcal. Nas respostas sobre masculinidades, percebo que Mariah traz uma possível influência de discursos que circulam em igrejas protestantes. Infiro isso ao observar a construção utilizada por ela, feita com o artigo masculino definido “o” e o substantivo feminino “cabeça”, que é bastante utilizada em tais contextos para justificar a subserviência das mulheres a seus maridos. Nesses locais, costuma-se fazer referência ao texto bíblico presente na carta do apóstolo Paulo à igreja de Éfeso, onde ele assevera que “o marido é o cabeça da esposa” (BÍBLIA, Efésios, 5, 23). Tal influência foi flagrante em outros momentos da pesquisa e será explorada mais adiante, por uma questão de organização textual.

Entre as percepções acerca de feminilidades, o uso de expressões como “se por no lugar”, evidencia a presença do machismo como norteador de construções discursivas, que não foram ressignificadas ao longo da pesquisa. Mariah atribui o termo “guerreira” para a mulher, porém ele aparece como compensação para a fragilidade citada primeiramente, sugerindo que a mulher precise ser guerreira para lutar contra as adversidades decorrentes da sua fragilidade.

A maioria das alunas e dos alunos conseguiu construir percepções contra-hegemônicas acerca de masculinidades e feminilidades, conforme pode ser observado no quadro adiante:

Quadro 13 - Respostas para a questão 6 do Questionário III

6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
Percepções contra-hegemônicas
Ângelo – Ser homem e ser mulher é respeitar um ao outro.
Carlos – É ter responsabilidade e assumir seus compromissos.
Cláudia – Há muitas diferenças entre ser homem e ser mulher, mas são iguais nos direitos.
Cristina – São seres humanos.
Diana – Ser homem e ser mulher é uma questão relativa. Pra ser mulher, basta se sentir mulher, pra ser homem, tem que se sentir homem.
Diogo – Homem e mulher são seres humanos iguais.
Elvis – Ter educação e dignidade.
Érica – É serem responsáveis e além de cuidar do trabalho, cuidar também da casa e da família.
Fábio – Ter as suas responsabilidades.
Glauco – São iguais.
Gustavo – É ter coragem de agir, encarar e assumir seus atos.
Ian – Os dois são humanos.
Ícaro – Pra mim não há muita diferença, porquê acredito que todos temos que ter as mesmas oportunidades, a diferença é somente pelo sexo.
João – São seres humanos.
Joice – Homens e mulheres são pessoas. E existem pessoas de vários tipos.
José – Iguais, só muda o sexo.
Mateus – Ser homem é saber expressar emoção e responsabilidade e não ser só “o valentão” o “mandão” de tudo. Ser mulher é saber lidar o tempo todo com situações difíceis, ter voz e autoridade e equilíbrio.
Letícia – Ser homem é respeitar, ser o que quiser... A mulher, o mesmo.
Luíza – Homens e mulheres são iguais.
Paola – No meu ponto de vista, desde que cada um respeite o outro, temos direitos iguais.
Soraia – Ser homem e ser mulher é serem humanos.
Suzana – Pra mim, pra ser homem não precisa ter a fama de safadão, apenas respeitar as mulheres, ser compreensivo e não achar que deve ser mais pelo fato de ser homem. E mulher pode ter liberdade pra ser como ela quiser. Ambos os sexos precisam ter os mesmos direitos.
Tereza – A mesma coisa. Podem ser o que quiserem.
Vinícius – São iguais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria das alunas e dos alunos relacionados acima utilizou a mesma construção discursiva para definir homens e mulheres, me levando a inferir que eles tenham feito isso para assinalar o caráter de igualdade entre homens e mulheres. A partir do meu olhar para o desenvolvimento da turma ao longo das aulas, suponho que essa ideia de igualdade representa o anseio de que ambos sejam assim reconhecidos na dinâmica das relações de gênero, e não por conceberem que as vivências de homens e mulheres são iguais. Isso fica mais claro nas respostas de Cláudia, Érica, Ícaro e Paola, através da menção à igualdade de direitos e oportunidades.

Diana aborda a questão das identidades de gênero, ao afirmar que para ser homem ou mulher, basta sentir-se como tal. Falei muito pouco sobre este assunto, tendo apenas citado-o na aula 1 (*Sex and Gender*), mas é interessante ler respostas como esta, pois revelam uma visão de gênero desconstruída, que a coloca muito à frente de tantos adultos com visão limitada em relação a gênero, com os quais temos que lidar diariamente.

Mateus e Suzana, apesar de terem definido homens e mulheres separadamente, apresentaram uma visão crítica em relação a estereótipos de gênero, por exemplo, se colocando contra a atribuição de termos como “valentão” e “safadão” a homens. Suzana defende também a igualdade de gênero, ao afirmar que ambos “precisam ter os mesmos direitos”.

Classifico as autopercepções e heteropercepções elencadas até aqui como percepções secundárias, pois derivam do que eles compreendem acerca de Gênero. A partir delas, os participantes elaboram percepções terciárias de gênero associadas a variados aspectos da vida, como relacionamentos afetivos e familiares, atuação profissional etc. Esses desdobramentos se fizeram presentes em diversos momentos nas interações em sala de aula.

Trago, a seguir, uma análise dos contextos interacionais em que essas percepções terciárias foram materializadas discursivamente, visando à identificação dos gatilhos a partir dos quais elas foram manifestadas, e de como reagimos à exposição dessas percepções. Ao longo da análise, à medida que os entrelaçamentos forem possíveis, farei um resgate dessas percepções em dados gerados a partir de outros instrumentos, como questionários e atividades escritas aplicadas nas aulas.

5.3.1 Temperamento e Orientação Sexual

As sequências a seguir apresentam percepções descritivas, nas quais as alunas e os alunos afirmam como eles pensam que homens e mulheres são. A primeira delas foi extraída da aula 2 (*Sex and Gender – 2.º Ano*), em que elas e eles foram expostos ao que Moita Lopes (2013, p. 246) denomina “Momento *queer*” — momento de estranhamento no qual algo tido como ‘normal’ é problematizado. Na aula em questão, ele foi provocado pela troca de títulos das colunas com palavras referentes a homem e mulher, fazendo com que termos como “coragem”, “brutalidade” e “futebol” figurassem como vocábulos do universo feminino e abrindo espaço para a manifestação do estereótipo de que mulheres nem sempre são corajosas. Vejamos:

Excerto 5 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

- [...]
284. **P** – Pode ter coragem?
285. **Pedro** – Mais ou menos!
286. **AA** – Pode!
287. **Pedro** – Mais ou me::nos ((meneio de cabeça))
288. **Mariah** – ↳Pode, SIM!
289. **P** – Por que mais ou menos?
290. **Pedro** – Porque nem sempre ela é 100%.
291. **P** – E todo homem é corajoso?
292. **Juliane** – Mateuszinho é 100%
293. **Letícia** – EU SOU 100%
294. **Pedro** – ↳Quase todos. Eu sempre sou.
295. **P** – Pronto, se nem todos são, é porque não é uma característica fixa dos homens. Alguns são, outros não. A mesma coisa com as mulheres, elas podem ou não ser.
296. **Letícia** – Eu não tenho medo de assalto, não tenho medo de nada!
- [...]

A atribuição da característica em questão (coragem) às mulheres é refutada três vezes por Pedro, inicialmente na linha 285, depois quando ele reforça o posicionamento em 287, dessa vez, em oposição às colegas e aos colegas que se manifestaram em 286. A ênfase é demonstrada através do prolongamento da vogal “e” na palavra “menos” e o meneio de cabeça reforça seu descrédito em relação à opinião dos colegas. Por fim, em 290, ele apresenta como justificativa para sustentar seu posicionamento, a ideia de que a mulher nem sempre é “100% corajosa”.

Essa explicação é posteriormente invalidada por ele mesmo, em 294, quando afirma que quase todos os homens são corajosos. Ora, se “nem sempre as mulheres são” (290) e “quase todos os homens são” (294), ele próprio assume que “coragem” é uma característica que não é comum nem a todas as mulheres, nem a todos os homens. Basicamente, ele expressou ideias iguais usando recursos linguísticos diferentes, provavelmente acreditando que entre as duas declarações, estava conseguindo manter a mulher em situação de inferioridade. Além disso, marca sua identidade de gênero em consonância com os pressupostos da masculinidade hegemônica em 294: “Eu sempre sou [corajoso]”.

A ideia de que “coragem” não faz parte do perfil das mulheres é rebatida por Mariah: “Pode, sim” (288) e por Letícia, que, sendo mulher e se identificando com o gênero feminino, performa uma identidade que destoa da feminilidade enfatizada, assumindo ser “100% corajosa e não ter medo de assalto, nem de nada” (293; 296). Minha intervenção neste diálogo surge como tentativa de perturbação das certezas de Pedro, questionando se todos os homens são corajosos (291). Ao dizer que “quase todos” são corajosos, ele me dá abertura para tentar desconstruir este estereótipo, afirmando, em 295, que “se nem todos são, é porque não é uma

característica fixa dos homens. Alguns são, outros não”. O mesmo acontece com as mulheres, elas podem, ou não ser.

Através dessa fala, sigo uma linha de ação que objetiva desessencializar as identidades, para elas e eles perceberem que quando falamos sobre seres humanos, não existem padrões ou generalizações. Existem indivíduos com características únicas que os identificam e diferenciam dos outros, ainda que compartilhem o mesmo sexo biológico, ou a mesma identidade de gênero. No excerto anterior, minha argumentação baseou-se na ideia de que seres humanos podem, ou não, serem corajosos, e mesmo os considerados corajosos, podem não o ser a todo tempo, sejam eles homens ou mulheres.

No que tange ao aspecto “brutalidade”, havia uma divisão entre as alunas e os alunos: alguns pensavam que tal característica poderia ser associada às mulheres, outros não. Vejamos:

Excerto 6 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

- [...]
 298. **P** – Agora, ó... Brutalidade... brutalidade pode ser uma característica feminina?
 299. **AA** - (sob) Pode / Não pode
 300. **P** – Quem disse que não pode?
 301. **Letícia** – Eu estou afirmando que SIM!
 302. **Pedro** – A brutalidade nas mulheres é ignorância, véi, isso é brutalidade?
 303. **Mateus** – Brutalidade é... ó:::ia.
 304. **P** – Assim como a gente acabou de falar sobre coragem, brutalidade é a mesma coisa. Assim como tem homem bruto, tem mulher bruta.
 305. **Ícaro** – É, véi!
 [...]

Letícia segue firme em sua performance identitária, defendendo, dessa vez, que as mulheres podem, sim, serem brutas. Pedro tenta refutá-la, afirmando que mulheres não são brutas, e sim ignorantes, pois, possivelmente, para ele, ser ignorante é mais suave do que ser bruta. Seu posicionamento é reforçado por Mateus em 303, que também se mostra descrente da possibilidade de uma mulher ser bruta. Intervenho então, seguindo a mesma estratégia do excerto anterior, afirmando que podem existir tanto homens, quanto mulheres brutas, e recebo o apoio de Ícaro (305).

Nos excertos anteriores, vimos acontecer embates discursivos entre homens cujas percepções de gênero eram condizentes com padrões normativos, e mulheres que performavam identidades com traços de subversão à feminilidade enfatizada. Nos dois excertos as mulheres não hesitaram em manifestar posicionamentos de resistência aos

discursos masculinos que tentavam contestar a possibilidade de existência de feminilidades divergentes dos padrões.

Na aula 7, o estereótipo de ‘mulher fraca’ foi trazido à tona novamente, porém também foi problematizado pelas alunas e pelos alunos:

Excerto 7 – Aula 7 (*Patriarchal Society*) – 2.º Ano

[...]

1608. **P** - *Power is related to privilege*. Acharam essa linha? *Power* quer dizer o quê?

1609. **Mariah** – Poder

1610. **P** – *E privilege?*

1611. **Mariah** - Privilégio.

1612. **P** – O que ele quis dizer com essa frase?

1613. **Joice** – Poder tá ligado ao privilégio

1614. **P** – Isso. Privilégio é o quê?

1615. **Mateus** – Preferência

1616. **P** – Então... é mais uma vantagem... em relação a outra pessoa. Nas partes finais do texto ele vai falar sobre dois espaços onde a gente pode identificar a influência da cultura patriarcal nas nossas relações. Vocês conseguiram identificar?

1617. **Joice** – Trabalho.

1618. **Mateus** – E casa, professor?

1619. **P** – Casa também. Não tá no texto, mas faz parte. No *workplace*, o que é que vocês conseguiram perceber aí? Quais pontos vocês conseguiram identificar que demonstram essa influência do patriarcado no local de trabalho?

1620. **Mateus** – No trabalho, na sociedade, em casa.

1621. **Joice** – Diferenciação de cargo, o carinha sempre tem o salário melhor que as mulheres.

1622. **Mateus** – Sempre é chefe.

1623. **Mariah** – Ele desfaz das mulheres.

1624. **P** – Desfaz por quê?

1625. **Mariah** – Porque consideram a mulher o sexo mais frágil.

1626. **P** – Massa, você tá falando isso por que viu no texto?

1627. **Mariah** – Ainda não, da minha cabeça.

1628. **P** – Ah tá, arrasou!

1629. **Joice** – O homem ganha mais.

1630. **P** – Pra cada dólar que o homem ganha, a mulher ganha o quê?

1631. **Joice** – \$0,77 centavos.

[...]

1640. **P** – Quanto mais alto o homem escala no ambiente corporativo, mais ele tem que corresponder às expectativas do patriarcado. Quais são as expectativas da cultura patriarcal num ambiente corporativo? Pensem aí, se a gente já entendeu que a sociedade patriarcal é uma sociedade em que o homem tem o poder, esse homem que tem o poder, como ele tem que se comportar no ambiente corporativo?

1641. **Joice** – 100%

1642. **P** – Isso, o texto fala, 100% comprometido. O quê mais? Se a gente pensar na forma de lidar com os funcionários, como é que tem que ser?

1643. **Mariah** – Com autoridade, não demonstrar emoções.

1644. **P** – Isso, tem que ser *company's robot*. O quê?

1645. **Joice** – O robô da companhia

1646. **P** – Então observe, o perfil que o homem deveria ter é esse. Como resultado disso, ele vai explicar no outro parágrafo: “*on the other hand*”. O que acontece com a mulher? Ela pode se sentir como?

1647. **Mateus** – Obrigada ao papel de mulher tradicional.

1648. **P** – A seguir de acordo com o que se espera da mulher, né, no ambiente de trabalho. E aí, ele vai dizer o quê mais? Então... homens e mulheres podem tratar as pessoas de

- maneiras diversas. Se a mulher demonstra ter mais sensibilidade com os funcionários, como ela vai ser vista?
1649. **Joice** – Sensível demais.
1650. **Letícia** – Mais sensível, mais emocional.
1651. **Mariah** – Irresponsável. Na verdade o povo espera, né, que a mulher seja mais fraca que o homem.
1652. **Letícia** – Só que não somos.
1653. **P** – Pois é, e aí se ela age de acordo com o que se espera que ela aja, desse jeito que vocês fariam aí, ele vai dizer, lá no fim do parágrafo... *less likely to be promoted*
1654. **Mateus** – Mais difícil de ser promovida.
1655. **P** – Isso. Exatamente. Na verdade, a gente entra aí em uma outra discussão, né, dos perfis diferentes... Existem vários perfis de liderança, tanto homens quanto mulheres podem se adequar, ou não, ao perfil que uma empresa ache mais interessante.
1656. **Mateus** – Um homem também pode não ser como eles querem.
1657. **P** – Isso. Agora você achar que uma liderança não pode ser de uma mulher, por pensar que sendo mulher ela não teria capacidade de liderar, por ser mais fraca, ou mais sensível, aí já é o quê?
1658. **João** – Machismo.
1659. **Henrique** – Preconceito.
1660. **Tereza** – Achar que o homem vai ser mais forte.
1661. **Joice** – Eu aposto que um homem não aguentaria uma cólica. Eu duvido!
1662. **Mariah** – É mesmo!
1663. **AA** – Risos.
1664. **João** – Professor, eu vi no *Twitter* que tem um simulador, vei!
1665. **P** – De cólicas?
1666. **João** – Sim!
1667. **P** – E aí? Como é?
1668. **João** – Eu só vi o cara gritando de dor, cê é doido?
1669. **P** – Imagine! Então... se ele tava gritando de dor, é porquê é muito forte mesmo, né não?
1670. **Mariah** – Meu filho, você nem queira saber!
1671. **P** – Isso é bom pra que a gente repense. Nós homens, quando a gente ver a mulher indisposta, e tal
1672. **Mateus** – É por quê ela tá sofrendo.
1673. **P** – Exatamente! Seria bom se outros homens pudessem experimentar esse aparelho aí, que João falou.
1674. **Henrique** – Deus é mais!
1675. **Mateus** – Homem não aguenta me:::smo
1676. **P** – Beleza, vamo ver aí, agora...*female relationships*
- [...]

Durante o momento transcrito acima, estávamos discutindo sobre as influências da cultura patriarcal no ambiente de trabalho. Entre 1617 e 1625, há uma mescla de contribuições trazidas a partir da leitura do texto e outras que elas e eles já tinham em mente antes dessa leitura, conforme Mariah afirma em 1627.

No decorrer da sequência, em 1651 e 1652, Mariah e Letícia apresentam falas de resistência aos padrões de gênero que posicionam as mulheres como fracas. Primeiramente elas se expressam reconhecendo que a fraqueza atribuída a elas é uma ideia de terceiros, a partir da expressão “o povo espera”, após isso, Letícia apresenta uma resistência a essa “ideia do povo”, posicionando a si e às outras mulheres como fortes (1652). Através dessas falas, além de demonstrarem uma conscientização crítica em relação à forma como as mulheres são

posicionadas em uma sociedade patriarcal, Letícia segue se posicionando fora do espectro da feminilidade enfatizada.

Em 1655, busco trazer à tona a questão das diferenças, informando que existem perfis variados de liderança, e que tanto homens quanto mulheres, podem, ou não, a depender de suas características, se encaixar no perfil de líder desejado pela empresa. Nesse momento Mateus se mostra sensível a essas diferenças, afirmando que nem mesmo entre os próprios homens, todos corresponderão às expectativas da empresa: “1656. Um homem também pode não ser como eles querem”.

Após a minha provocação em 1657, as alunas e os alunos conseguem localizar que a dificuldade das mulheres em serem promovidas ou ocuparem cargos de liderança é uma questão de gênero. João (1658), Henrique (1659) e Mariah (1660) citam, respectivamente, machismo, preconceito e a ideia de que o homem seria mais forte, como justificativas para o problema em discussão.

A fala de Joice, em 1661, abre espaço para um momento de exercício da interculturalidade. Quando ela provoca os homens, duvidando que conseguíssemos suportar as dores causadas pelas cólicas menstruais, João, num alinhamento de apoio, traz sua experiência ao ter visto um vídeo postado na rede social *Twitter* em que um homem, usando um aparelho que aparentemente simula as referidas dores, se contorce no sofá demonstrando muito sofrimento. Sua fala em 1668 “Eu só vi o cara gritando de dor, cê é doido!”, deixa claro que ele, enquanto observador, reconhecia a intensidade das dores provocadas pelo aparelho e apesar de não assumir especificamente, me leva a inferir que concorda com a afirmação de Joice.

Ao agir interculturalmente eu me predisponho a compreender as experiências do outro, e para isso, eu não preciso vivenciá-las, até porque, em alguns casos, isso seria impossível, portanto basta que eu consiga desenvolver um olhar sensível a elas. Nós, homens cisgênero, mesmo com uso de simuladores, como o que João citou, jamais conheceremos as reais dores provenientes de uma cólica menstrual, ou de contrações de um parto, pois isso não faz parte do nosso universo. Entretanto podemos, sim, ser sensíveis a essas dores do outro, não as minimizando, e repensando nossa postura quando mulheres ao nosso redor estiverem em tais condições.

Ciente disso, aponte a necessidade de desenvolvermos essa atitude empática, em 1671, e obtive apoio de Mateus em 1672, reconhecendo o sofrimento causado às mulheres pelas cólicas menstruais. Em 1674, a expressão “Deus é mais!” usada por Henrique, o coloca em alinhamento ao posicionamento dos meninos, de concordância com a fala de Joice. Apesar

de ele não demonstrar solidariedade às mulheres, como fez Mateus, reconhece que o sofrimento causado pelas cólicas é algo que ele não gostaria de experimentar através do simulador citado anteriormente por João e recuperado por mim em 1673.

Foi interessante observar que mesmo diante da provocação de Joice, os homens não se opuseram, e ainda apoiaram o posicionamento da colega através de exemplos e falas de suporte como a de Mateus em 1672. Consigo inclusive notar um movimento de desestabilização em relação ao estereótipo de que a mulher é fraca nas falas deste participante. Outrora ele acreditava que elas não poderiam ser corajosas ou brutas, entretanto, na aula discutida acima, ele posicionou as mulheres cis como mais fortes que os homens, por suportarem mensalmente as agruras das cólicas menstruais.

O estereótipo de mulher como sexo frágil também influencia as percepções de masculinidade e feminilidade em relação à prática desportiva. Nas sequências a seguir, correspondentes a aulas do período inicial da pesquisa, o papel da mulher jogadora de futebol é contestado por alguns participantes do sexo masculino a partir da manifestação dos estereótipos de que “futebol não é para as mulheres”, pois “mulher é fresca”:

Excerto 8 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

[...]

308. **P** – Futebol pode ser associado a mulher?
 309. **Mariah** – Sim!
 310. **Mateus** – Mais ou menos... 20 %.
 311. **P** – Por quê?
 312. **Glauco** – Pode, véi, não tá falando porcentagem, não, é se pode, ou não pode.
 313. **P** – Pois é. Olhem... Psss! Levanta a mão quem acha que pode.
 314. **AA** – (Inc).
 315. **Soraia** – Pode, sim! PODE!
 316. **P** – Sim...
 317. **Juliane** – A maioria ganhou, *teacher*.
 318. **P** – Prestem atenção, gente! Ouçam aí! Vocês precisam aprender, ó, primeiro a ouvir pra depois falar, e não falar enquanto tiver outro falando, porque se não a gente não ouve nada, né? Observem, levanta a mão quem acha que futebol pode ser associado às mulheres... Agora quem não acha que futebol pode ser associado às mulheres... Agora quem não acha, quem não acha? Só Pedro e Mateus que não acham?
 319. **Henrique** – Não!
 320. **P** – E Henrique. Por quê?
 321. **Soraia** – Mateus nem sabe jogar bola!
 322. **Letícia** – É!
 323. **Mateus** – Não interessa!
 324. **P** – Calma, olhem, agora... por que vocês acham que futebol não pode ser associado a mulher?
 325. **Henrique** – Mulher é muito fresca.
 326. **P** – Por que mulher é fresca... Mateus?
 327. **Mateus** – Isso mesmo, toma um tombinho, já tá lá preocupada com as unhas.
 328. **Soraia** – E se a mulher não for fresca?!
 329. **Letícia** – Eu não sou fresca.

330. **Pedro** – Se a mulher tiver alguma coisa com a unha, quebrar a unha, ela vai... vai sair do jogo pra lixar a unha, pra depois voltar pro jogo.
331. **P** – Vem cá, e quando tem jogo da seleção feminina, as mulheres tão preocupadas com as unhas?
332. **Mariah** – Não!
333. **Joice** – Às vezes não tem nem unha, professor!
- [...]

Nesta sequência, Pedro, Mateus e Henrique defendem a ideia de que futebol não é um esporte adequado para as mulheres, justificando-a através do discurso estereotipado de que “mulher é fresca” e estaria sempre preocupada com detalhes estéticos.

Essa ideia de feminilidade é contestada por Soraia, que levanta a possibilidade de a mulher não ser fresca; por Letícia, ao afirmar que ela própria não é fresca; e questionada por mim, num momento de mediação em que apelo para um espaço ao qual homens e mulheres têm acesso: o jogo da seleção feminina de futebol, ao qual muitos homens assistem, ainda que o façam com objetivo de criticar as jogadoras.

Após provocar essa reflexão, acredito que as alunas e os alunos puderam desconstruir a ideia de que a preocupação com detalhes estéticos, como as unhas, seria impeditivo para a prática de futebol pelas mulheres. Tal ideia é reforçada por Joice, ao afirmar que “Às vezes elas nem têm unha”, se referindo a não terem unhas grandes, pintadas etc., o que também revela a compreensão de que as mulheres são diferentes entre si.

O silêncio dos meninos indica, ao menos, que findaram os argumentos contrários. Após rever esse trecho percebo que seria interessante eu ter deixado claro que “ser fresca”, apesar de não ser um aspecto correspondente a todas as mulheres, não deve ser tomado como uma característica negativa, afinal, qualquer pessoa tem o direito de ser fresca.

O estereótipo envolvendo a suposta fraqueza feminina e sua relação com a prática desportiva foi posteriormente trazido à tona nessa mesma turma. Isso aconteceu na aula 8, enquanto o(a)s participantes assistiam a um vídeo sobre *Gender Roles*, especificamente durante a discussão sobre uma cena em que um menino jogava futebol americano e um parceiro de jogo se reportava a ele dizendo “*You throw like a girl!*”. Vejamos:

Excerto 9 – Aula 8 (*Gender Roles*) – 2.º Ano

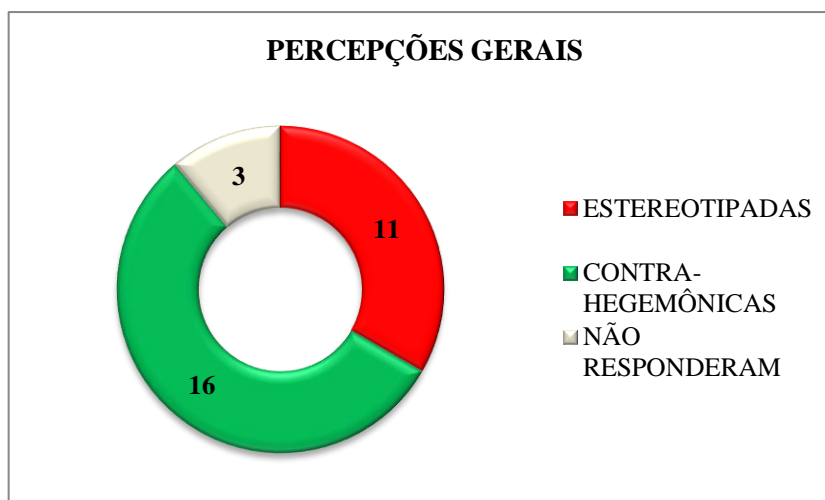
- [...]
1818. **P** – Calma, vamos entender o contexto. Eles tão fazendo o quê ali?
1819. **Glauco** – Jogando futebol americano.
1820. **P** – Jogando futebol americano. E aí ele fala: “*You throw like a girl!*”. No futebol americano, a pessoa faz o quê com a bola?
1821. **Mateus** – Joga.
1822. **P** – Então, você joga como o quê?
1823. **Joice** – Como uma menina.

1824. **P** – Então, quando as pessoas não jogam, ou não se comportam nos esportes exatamente como se esperam, para um homem que joga bola, se ele ouve de um outro homem que ele joga como uma menina, isso é negativo ou positivo?
1825. **Glauco** – Negativo
1826. **P** – Por que é negativo?
1827. **Mateus** – Porque eles acham que as meninas são fracas.
1828. **P** – Exatamente. Alguém tem outra explicação pra isso? Por que, se alguém diz que a pessoa joga como uma menina, por que isso é negativo pros homens?
1829. **Leticia** – Diz que é viado.
1830. **Fernando** – Porque menina é fraca.
1831. **P** – Todas são?
1832. **Fernando** – É... Nem todas, mas o povo fala.
1833. **P** – Sim, e porque o povo fala, a gente tem que reforçar?
- [...]

No excerto anterior consigo identificar dois posicionamentos diferentes por parte dos meninos. Glauco reconhece o estereótipo de gênero presente na ideia de comparar o menino a uma menina com intuito depreciativo e se afasta da responsabilidade na produção desse discurso, ao dizer que “Eles acham que as meninas são fracas”. Quando dou continuidade à reflexão sobre esse tipo de discurso, Fernando justifica que ser comparado a uma menina é negativo para os homens “Porque menina é fraca”. Após meu questionamento (1831 — “Todas são?”), ele reconhece que nem todas as meninas são fracas, e que apesar disso, é um discurso recorrente “... o povo fala”, ou seja, conscientiza-se acerca do estereótipo de gênero em questão. Intervenho mais uma vez (1833), para conscientizá-los de que não devemos reproduzir esse tipo de discurso.

Essas percepções de gênero referentes à prática desportiva estão de acordo com certo número de respostas dadas no questionário II, nas quais as alunas e os alunos que apresentaram respostas estereotipadas demonstraram influência da ideologia patriarcal em seus discursos, conforme pode ser observado no gráfico adiante:

Gráfico 9 – Questão 10. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique. – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

De maneira geral, as percepções de gênero referentes à prática desportiva já eram mais contra-hegemônicas no início da pesquisa, entretanto 11 participantes acreditavam que esportes de contato, ou que exijam maior emprego de força física, devem ser praticados por homens, conforme se observa a seguir:

Quadro 14 – Respostas estereotipadas para a questão 10 do Questionário II

10. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique
Respostas Estereotipadas
Cristina – Homens – esportes mais pesados. Mulheres – esportes mais leves.
Diogo – Vôlei e futebol servem para os dois.
Elvis – Mulheres, por serem mais leves e rápidas: voleibol, natação, salto à distância. Homens, pelo físico: arremesso de peso, futebol e corrida.
Ezequiel – Homens são mais para futebol e basquete, mulheres são mais para vôlei e corrida.
Fernando – Homens: futebol, MMA, UFC. Mulheres: Handebol, ginástica.
Glauco – Mulher: vôlei, tênis, natação, remo. Homem: futebol, futsal, futebol americano, basquete, tiro ao alvo.
Henrique – Mulher seria voleibol e ginástica. Homem seria basquete, futsal, etc.
João – Não existe esporte de um gênero só, mas preferencialmente homens com esportes mais duros.
Mateus – Mulher: balé aquático, corrida, futsal, vôlei, capoeira. Homem: futebol, basquete, boxe, karatê, natação.
Luíza – Mulher: futsal, vôlei, futebol, MMA. Homem: futebol, MMA, caratê, golf, vôlei, sumô.
Vinicius – Homem – futebol, lutas. Mulher – vôlei, danças.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por outro lado, um número considerável de participantes enxergava a prática desportiva a partir das lentes da igualdade de gênero:

Quadro 15 – Respostas contra-hegemônicas para a questão 10 do Questionário II

10. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique
Respostas Estereotipadas
Contra-hegemônicas
André – Qualquer um, eles podem escolher o que quiserem.
Carlos – O que quiser praticar.
Cláudia – Todos.
Diana – O esporte que fizer eles se sentirem bem.
Érica – Não tem um esporte específico, todos fazem de tudo.
Fábio – Os mesmos.
Ian – Todos, os dois podem praticar.
Ícaro – Não respondeu.
José – Os dois podem praticar qualquer esporte
Joice – Qualquer esporte para os dois.
Leonardo – Todos servem para todos.
Letícia – Qualquer um.
Mariah – Os dois tem o direito de praticar o que quiserem.
Paola – Todos os esportes servem para os dois sexos.
Soraia – Os dois tem o direito de praticarem o que quiser.
Suzana – Hoje em dia nós vemos esportes não só para homem, como para mulher também.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas elencadas no quadro 15 estão alinhadas com as postulações de Michel Messner (1992, p. 163) sobre a relação entre gênero e esporte. O autor define esporte como

[...] uma “instituição genereficada” – uma instituição construída por relações de gênero. Enquanto tal, sua estrutura e valores (regras, organização formal, composição sexual, etc.) refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade. Os esportes organizados são também uma “instituição genereficadora” – uma instituição que ajuda a construir a ordem de gênero corrente.

Indubitavelmente o universo da prática desportiva é influenciado pela visão binária de gênero, e pela dominação masculina. Por conta disso, a prática de esportes de contato, ou que exigem maior emprego de força física, é naturalmente tomada como território masculino, acarretando duas consequências: se você é homem cis e quer praticar esportes, precisa se limitar a um nicho específico para não ter sua masculinidade questionada, já as mulheres, quando praticam esportes do nicho masculino, são vistas como masculinizadas, e vice-versa.

Na contramão desse discurso dominante, grande parte das alunas e dos alunos já considerava, no início da pesquisa, que qualquer pessoa pode praticar qualquer esporte, e o contingente que assim pensava aumentou no final da pesquisa. Vale ressaltar que Érica, além de se posicionar favoravelmente à prática desportiva dissociada do binarismo de gênero,

reconhece que o preconceito existe, ao afirmar que “A sociedade tem um preconceito em relação a tudo. “Mulher não pode jogar bola, é coisa de homem”. Mulher pode fazer o que quiser assim como o homem”.

Elaborei algumas atividades utilizando falas das próprias alunas e dos próprios alunos, para serem analisadas por elas e eles, num exercício de leitura crítica. Na aula 17 (*Quotes II – 30/11/2018*), trouxe à tona uma fala estereotipada acerca da prática do futebol por mulheres, e as alunas e os alunos, inclusive aquele(a)s responsáveis pelas falas apresentadas na atividade, assumiram um posicionamento contrário a elas:

Excerto 10 – Aula 17 (*Quotes II – Identity and Difference*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
3954. **P** – Por que?
3955. **Mariah** – Porque... assim/
3956. **Mateus** – ^LEle acha que futebol é só pro homem e não pra mulher, mas não é assim.
3957. **Mariah** – Como se mulher não pudesse ter oportunidade de jogar futebol.
3958. **P** – Aham.
3959. **João** – Quem disse que não tem? Existe futebol feminino.
3960. **P** – Certo, agora, na primeira parte...
3961. **Letícia** – Mas o povo fala que mulher jogando futebol é gay.
3962. **João** – Tem que jogar bem. Nada a ver.
3963. **P** – Assim, não tem um time de futebol para gays, mas devem haver gays que jogam futebol.
3964. **João** – É.
- [...]

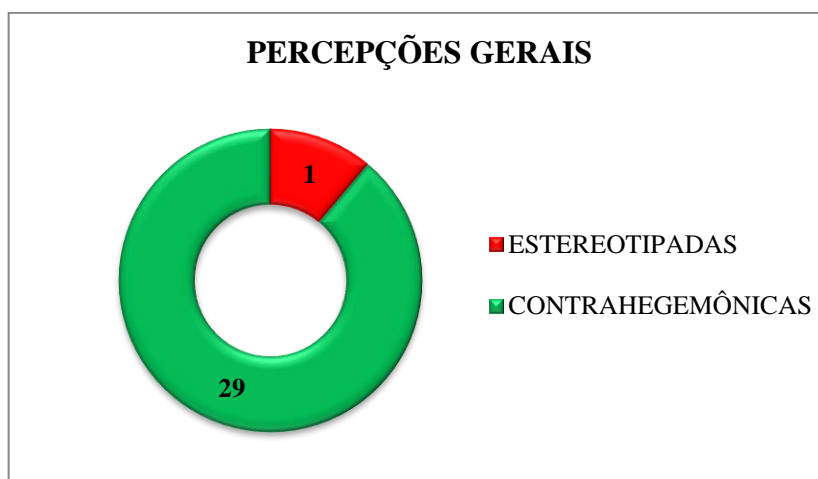
Em 3961, Mateus discorda de uma fala que foi dita por ele mesmo, no início da pesquisa, e reconhece que futebol também é um esporte para as mulheres, evidenciando um reposicionamento de seu discurso sobre feminilidades. Na sequência, Mariah problematiza a fala apresentada no texto, e recebe suporte de João, que ilustra seu posicionamento fazendo menção ao futebol feminino.

Em 3966, percebo exemplificada na fala de Letícia a ideia de Messner (1999) de que o esporte “ajuda a construir a ordem de gênero corrente”, quando ela afirma que “o povo fala que mulher jogando futebol é gay”. Ela reconhece a construção discursiva dos estereótipos (“o povo fala”), que se dá pelo fato da sociedade, orientada por uma visão binária de gênero, comentar que a mulher que joga futebol está em desvio do padrão determinado para ela, portanto, “só pode ser gay”, afinal, uma mulher padrão (cis, heterossexual, delicada, fraca) não joga futebol. A sequência é encerrada por mais uma fala de João, afirmando que em relação à prática desportiva, o que importa não é o sexo, e sim o talento, posicionando-se contrariamente à ordem de gênero do esporte.

No excerto em análise, noto que não existe nenhum posicionamento contrário à ideia de uma mulher cuja performance de gênero se afaste do padrão da feminilidade enfatizada, como algumas mulheres que jogam futebol. Além disso, alunos do sexo masculino se engajam em discursos de resistência às falas estereotipadas apresentadas na atividade. O fato de as mulheres manifestarem essa postura não é uma novidade, visto que, especificamente estas alunas já vinham se engajando em posicionamentos de resistência desde o início da pesquisa.

Ao fim da pesquisa houve uma redução das percepções estereotipadas em relação à prática desportiva, conforme se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Questão 9. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique. – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há uma notória redução das percepções estereotipadas, uma vez que apenas 1 aluno não conseguiu ressignificar seu posicionamento sobre a relação entre gênero e prática desportiva, atribuindo esportes específicos para homens e mulheres.

Consequentemente, a maioria das alunas e dos alunos construiu suas respostas a partir de uma noção de igualdade de gênero para a prática desportiva, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 16 – Respostas para a questão 9 do Questionário III

9. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique.
Resposta estereotipada

Fernando – Para as mulheres o vôlei e a ginástica, para os homens o futebol e o hockey.
Respostas contra-hegemônicas
André – Qualquer um.
Ângelo – Não existe.
Carlos – Todos, pois os esportes não foram feitos nem para homens, nem para mulheres, mas sim para todos.
Cláudia – Os esportes que eles quiserem.
Cristina – Todos.
Diana – Não existe um esporte feminino e um masculino. Existem esportes, ambos fazem o que quiserem.
Diogo – Hoje em dia vejo que os esportes servem para homem e mulher. Nos esportes não tem dizendo que homem ou mulher pode praticar.
Elvis - Todos
Érica – Todos também. A sociedade tem um preconceito em relação a tudo. “Mulher não pode jogar bola, é coisa de homem”. Mulher pode fazer o que quiser assim como o homem.
Ezequiel – Qualquer um.
Fábio – Nos dias de hoje, os mesmos, porquê se fosse nos tempos antigos, os esportes das mulheres era de servir ao homem, porque estava no topo.
Glaucio – Homens e mulheres praticam o que tiverem habilidade pra praticar.
Gustavo – Todos podem praticar os mesmos esportes.
Henrique – Qualquer esporte.
Ian – O que eles quiserem.
Ícaro – Os dois podem praticar o que quiserem.
João – Não existe esporte só para um gênero.
Joice – Todos podem fazer qualquer esporte.
José – Todos podem praticar qualquer esporte que gostem.
Mateus – Qualquer esporte.
Leonardo – Os dois podem praticar tudo.
Letícia – Todos que eles quiserem fazer.
Luiza – Qualquer coisa.
Mariah – Não acho que há esportes específicos para homem e mulher.
Paola – Todos os gêneros podem praticar os mesmos esportes.
Soraia – Não há esportes específicos para homens e mulheres, cada um faz o que tem vontade, o que você sabe fazer melhor.
Suzana – Não existe esporte especificado pra ninguém, todos os esportes podem ser praticados por ambos os sexos.
Tereza – Todos são adequados para homem e mulher, só que tem que ter limites.
Vinicius – Direitos iguais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Até aqui noto que as percepções acerca de masculinidades e feminilidades apresentadas pelas alunas e pelos alunos no questionário II se manifestaram em muitos discursos ao longo das aulas. Quando as propostas de atividades expunham elas e eles a ideias que desafiavam as certezas que tinham em relação aos padrões de gênero, discursos de contestação a essas ideias eram proferidos. Isso se fez flagrante, por exemplo, em relação à atribuição de características supostamente masculinas às mulheres, como “coragem”, “força” e “brutalidade”, por exemplo, e também no que diz respeito à divisão da prática desportiva com base em gênero.

Esses discursos de contestação eram sempre proferidos por participantes do sexo masculino, evidenciando a aderência dos mesmos a uma ideologia de influência patriarcal, e conseqüentemente machista. Em contrapartida, observo que as mulheres, discursivamente atacadas nestes momentos, não demonstraram passividade e subserviência, ao contrário, apresentaram posicionamentos de resistência aos discursos machistas, evidenciando, ainda no início da pesquisa, aderência a um discurso contra-hegemônico.

É perceptível, entretanto, que no decorrer da pesquisa houve uma majoritária ressignificação dos discursos dos homens em relação a estes tópicos, conforme foi explicitado na análise dos excertos 7 e 10, e das turmas em geral, como vimos no quadro 16.

Os desafios aos padrões de gênero também aconteceram em momentos nos quais características tradicionalmente concebidas como femininas foram associadas a homens. A sequência abaixo, por exemplo, corresponde a um dos Momentos *Queer* da aula 1, no qual alguns participantes contestaram a possibilidade de homens serem delicados:

Excerto 11 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

[...]

423. **P** – Delicadeza
 424. **Joice** – Então...
 425. **P** – Pode ou não pode?
 426. **Henrique** – Professor, véi, se for delicado é gay.
 427. **P** – Observem, todo homem delicado é gay?
 428. **Joice** – Nem todo homem que é delicado é gay.
 429. **P** – A delicadeza é específica das mulheres?
 430. **Joice** – Não.
 431. **Pedro** – É específica das mulheres, mas muitos homens tem.
 432. **P** – Se a gente pensar separadamente entre orientação sexual e características como delicadeza... Será que toda mulher que não é delicada é lésbica?
 433. **AA** – Não.
 434. **P** – Será que todo homem delicado é gay?
 435. **AA** – Não.
 436. **P** – Pois é, ou seja, delicadeza não tá ligada a orientação sexual, é uma característica das pessoas. Algumas pessoas são delicadas, outras, não...

[...]

442. **P** – ((leio)) Sensibilidade
 443. **Joice** – Mulher.
 444. **P** – Só mulher?
 445. **Joice** – Não.
 446. **Henrique** – Mais mulher.
 447. **P** – O que é ser sensível? Não é pensar que está mais na mulher. Existe homem sensível?
 448. **Pedro** – Não.
 449. **Joice** – Existe.
 450. **P** – Deixa de ser homem por ser sensível?
 451. **Joice** – Não.
 452. **P** – E isso tem a ver com a orientação sexual?
 453. **Pedro** – Tem.
 454. **P** – Você quer dizer que todo homem gay é sensível?
 455. **Pedro** – É.

456. **P** – Você conhece todos os homens gays da humanidade?
 457. **Pedro** – Viado não é sensível, agora gay é sensível.
 458. **P** – Primeiro, a depender do contexto, de quem fala, “viado” é um termo pejorativo pra se falar sobre gay.
 459. **Pedro** – Não. Viado é viado, gay é gay, né pivete? ((se reportando a Mateus))
 460. **Mateus** – Exatamente.
 461. **Pedro** – Viado é de favela, baixo astral, esse não tem sensibilidade. Gay, não, homossexual, é sensível.
 462. **P** – Você sabe que isso não tem nada a ver, né? Mas a gente vai falar mais sobre isso posteriormente...
 [...]

A fala de Henrique, em 426, posicionando o homem delicado como gay, exemplifica o pensamento geral de que quando um homem apresenta essa característica, não cumpre o requisito para se enquadrar na masculinidade hegemônica, ficando situado no campo das masculinidades subordinadas, conforme aponta Connel (1995). Essa ideia é reiterada por Pedro, em 453 e 455, quando este afirma que a sensibilidade do homem tem a ver com sua orientação sexual. Falas como essas são representativas do ataque comumente feito a quem foge da matriz de inteligibilidade de gênero proposta por Judith Butler. Segundo esta autora (2003, p. 38):

gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.

Seguindo essa lógica, o homem deve ser másculo, sentir desejo por e se relacionar com mulheres, estas, por sua vez, frágeis e delicadas, sentem desejo e se relacionam com homens. Dentro desta perspectiva, homens delicados/sensíveis/afeminados, e todos os outros indivíduos que destoem da suposta normalidade descrita anteriormente não correspondem às expectativas da matriz de inteligibilidade de gênero, sendo, portanto, relegados ao campo da abjeção. Segundo Butler (2003, p. 59) isso se dá, pois:

a univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista.

Já seria bastante difícil para essas pessoas se o único problema enfrentado por elas fosse serem enxergadas como anormais, porém o homem delicado, afeminado, taxativamente

classificado como gay (sendo, ou não), ocupa um não lugar de existência, uma vez que sua performance de gênero faz um caminho de ida e vinda entre os códigos de masculinidade e feminilidade.

Ao discorrer sobre especificidades da performance de gênero afeminada, Nonato (2019, p. 6) afirma que

[...] as pessoas afeminadas são seres abjetos que surgem por meio das brechas existentes dentro do próprio processo performativo ao citar e repetir os atos e gestos que constituem o gênero de maneira incongruente. Compreendemos as pessoas afeminadas como sujeitos lidos como homens no momento do seu nascimento, mas que não cumprem com as expectativas socialmente estabelecidas para a masculinidade. Esses sujeitos, no entanto, não a rejeitam ou a negam completamente e reproduzem, concomitantemente, comportamentos associados ao feminino. A performance afeminada é costurada por meio de retalhos dos códigos de gênero já prescritos e que provocam, no olhar do outro, a sensação de incerteza, imprecisão, dúvida ou indecisão. A pessoa afeminada constitui-se, portanto, a partir da ambiguidade e, por isso, é relegado ao domínio do abjeto.

Isso faz com que esses homens afeminados ocupem um lugar de extrema vulnerabilidade no que diz respeito à própria integridade física, vide os crescentes números de crimes motivados por homofobia, além de uma posição desfavorável no que diz respeito ao possível sucesso em relacionamentos amorosos, e até na busca por sexo casual, já que, considerando que eles sejam realmente gays, o fato de serem afeminados faz com que eles sejam vistos com maus olhos por seus próprios pares na comunidade LGBTQIA+, conforme aponta Braz (2007, p. 9):

[...] a valorização do “macho” como objeto de desejo permeia o universo de práticas homoeróticas em contextos bastante diversos. No âmbito restrito da pesquisa não é diferente. Na maioria dos perfis cadastrados numa página de busca de parceiros para sexo e/ou relacionamento afetivo-sexual, os usuários buscam conhecer “caras machos”, com postura “masculina”, sem “trejeitos” ou “afetações”. Apresentar-se como “discreto” ou “fora do meio” e adquirir o status de “macho” parece ser uma maneira de se tornar mais valorizado sexualmente. Tanto aqueles que se identificam como “ativos” quanto os “passivos” buscam parceiros afetivosexuais “machos”. Quase todos os usuários do site que buscam encontrar parceiros para sexo “grupal”, no qual um homem deve ser penetrado por outros homens, frisam a exigência de que o “passivo” seja “macho”.

Ou seja, um homem cuja performance de gênero esteja mais próxima do feminino, ou transite entre os dois polos clássicos, é automaticamente colocado numa posição de subalternidade, independentemente da sua orientação sexual.

As diferenças entre as formas de ser um homem gay também foram abordadas no Excerto 11, entre as linhas 457 e 461. Essa foi mais uma das interessantes informações

trazidas pelo(a)s aluno(a)s e desconhecidas por mim, visto que apresenta um dado novo na diferenciação entre “gays” e “viados” — a classe social. É sabido pela maioria de nós que existe uma gama variada de termos usados para designar a homossexualidade masculina na sociedade, alguns apenas identificadores, como “gay” e outros comumente utilizados como depreciadores, como “bicha”, “viado”, “boiola”, “mariquinha”, “frutinha”, só para citar alguns. Vale ressaltar que não estou falando aqui sobre as diversas tribos gays, que também assumem títulos diferenciadores (*bears, barbies, pocs* etc.).

A ressignificação do termo viado pela comunidade gay também não é uma novidade. Este processo é semelhante à apropriação do termo “sapatona” pelas mulheres lésbicas, que Preciado (2019, p. 416) descreve como representativo da “força política da citação descontextualizada de um insulto homofóbico e da inversão das posições de enunciação hegemônicas que este provoca”. Ou seja, quando indivíduos gays se apropriam do termo ‘viado’, estão se engajando num processo de resistência, lutando contra as opressões exercidas por aqueles que utilizam este termo de maneira pejorativa. Ressalto que a autorização para se referir a um homem gay utilizando o termo ‘viado’ é exclusiva dos próprios gays, fora desse contexto, o termo adquire conotação ofensiva.

A partir da fala “Viado é de favela, baixo astral, esse não tem sensibilidade. Gay, não, homossexual, é sensível”. Ficou evidente que o termo “viado” também é utilizado, ao menos nas comunidades de onde esses participantes são oriundos, para designar o homem gay pertencente a uma classe social mais baixa. A característica “baixo-astral”, elucidada posteriormente, em questionamento feito por mim ao participante, se refere aos indivíduos que têm como atributo inerente àquilo que Colling, Arruda e Nonato (2019) denominam “perfechatividade” — performatividade de gênero de gays fechativos e/ou afeminados, também conhecidos como “viados-fechação”, “ou bichas fechativas”.

Já o termo “gay” serviria, segundo o participante, para designar homens homossexuais de classe social mais alta, nível de instrução mais elevado e cuja performance de gênero está mais distante do considerado feminino, muitos são também chamados de “gays discretos”. Essa elucidação também só foi possível a partir de questionamento ao participante, após a gravação ter sido encerrada, já que no calor da discussão minha pergunta feita na linha 345 foi ignorada. Vejamos o que escrevi no meu diário de registro:

Após encerrar a gravação lembrei de perguntar a Pedro o que ele achava que significava ser sensível, pra poder entender por qual razão aquela era uma característica dos gays e não dos viados, conforme divisão proposta por eles. Ao ser questionado, ele disse que ser sensível era ser educado, e não ficar “fechando” na escola e na rua.

Discussões acerca da orientação sexual foram trazidas à tona posteriormente, na aula 17 (*Quotes II - Identity and Difference*). O recorte a seguir corresponde a mais uma aula em que a atividade utilizava falas do(a)s próprio(a)s participantes como gatilho para discussão.

Neste momento, falávamos sobre as diferenças que constituem cada um de nós:

Excerto 12 – Aula 17 (*Quotes II – Identity and Difference*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3877. P – Então, todos conseguiram traduzir a primeira parte aí?
3878. **Mariah** – Eu traduzi, mas fiquei com algumas dúvidas. De que o futebol não é pras mulheres, se a mulher cair, vai ficar preocupada com unha, etc.
3879. P – Aham, agora, cês perceberam que aí tem *Take One* e *Take Two*, são duas cenas? *Take one* é isso aí que Mariah falou mesmo. *Football is not made for women*, é... Futebol não é feito pras mulheres, e aí a pessoa fala, ó, *Women are so fussy*. Cês conseguiram traduzir? O que é *fussy*?
3880. **Mateus** – *Fussy*...
3881. **Mariah** – Não.
3882. P – *Fussy*, fresca.
3883. **Mateus** – Que nem Mariah.
3884. **Mariah** – Eu não sou fresca, nada.
3885. P – Então, *women are so fussy*, as mulheres são muito frescas. Vamos ouvir aí? As meninas já fariam aí, tomam uma queda e já tão preocupadas com as?
3886. **Mariah** – Unhas.
3887. P – Unhas. Esse é o *Take Two*, agora, o *Take One*? Psss... *What about a delicate man? Is He still a man?* E aí? Que é que ele tá falando aí?
3888. **João** – Sei lá... Sei que *still* é...
3889. **Mateus** - Ainda
3890. P – *Still* é ainda, né? E *delicate*, é o quê?
3891. **Mariah** – O senhor tá onde?
3892. P – No *Take One*, na parte 1. Paul fala, né... *What about a delicate man?* E quanto a um homem delicado? *Is He still a man?* Ele é o quê ainda? A pergunta que ele fez... *Is He still a man?* Ele é o quê?
3893. **Paola** – Homem
3894. P – Isso. Homem! Aí a pessoa responde (.) *He is a fagot* (.) O que é *fagot*?
3895. **Ícaro** – Ele é fogoso.
3896. **AA** – Risos
3897. P – Nã:::o (risos). E aí? O que será que é *fagot*? Perceba que o cara que fala isso, fala depois de ouvir sobre um *delicate man*... Então?
3898. **Paola** – Gay? Mas gay é gay mesmo em Inglês
3899. P – Pois (.) *Fagot* é uma gíria pejorativa pra se referir às pessoas gays
3900. **Mariah** – Viado
3901. P – Isso, no caso é viado. *Fagot* é viado. Então... como é que ficou esse diálogo aí?
3902. **Diana** – E um homem delicado? Aí o outro responde que é viado
3903. **Mariah** - LÉ viado
3904. P – Isso. E aí, o que é que vocês acharam desse texto... desse diálogo?
3905. **Ícaro** – Preconceito!
3906. **João** – Homofobia!
3907. **Mariah** – Eu achei que Paul é homofóbico.
3908. **Mateus** – Primeiro porquê é errado você chamar de viado.
- [...]

O excerto em análise revela indícios do exercício da interculturalidade através da abertura às diferenças por parte das alunas e dos alunos e da “erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, nos espaços de sala de aula e também fora deles” (Mendes, 2019, p. 47). O primeiro aspecto interessante nas interações ocorridas nessa aula, que consta na sequência apresentada anteriormente, é a atitude acertada de julgar as falas apresentadas no texto da tarefa como preconceituosas e homofóbicas (3904-3908), diga-se de passagem, falas proferidas por eles próprios no início da pesquisa.

No trecho a seguir, elas e eles prosseguem trazendo suas impressões acerca de homens cuja performance de gênero transgride os padrões normativos:

- [...]
3909. **P** – Quê mais?
3910. **Mariah** – Eu acho que cada um tem que cuidar da sua vida, se ele é delicado, se ele é diferente de outros caras, isso é dele, a gente tem que respeitar.
3911. **P** – Isso.
3912. **João** – E ainda que ele seja vi... que ele seja gay, isso é uma coisa dele.
3913. **Henrique** – É ideia.
3914. **P** – Humm, mas por quê vocês acharam isso aí? Primeiro... tem ou não tem homem delicado?
3915. **AA** – Tem
3916. **Mariah** – Claro que tem
3917. **Cristina** – Tem homem que é, tem homem que não é, tem mulher que é, tem mulher que não é
3918. **P** – Não é o quê?
3919. **Cristina** – Delicado.
3920. **P** – Certo, mas e vocês acham que ser delicado é sinônimo de ser gay?
3921. **Mateus** – Não.
3922. **Mariah** – As pessoas pensam que é, porquê tipo assim, os homens... ninguém espera que eles sejam
3923. **P** – Mas tem, né?
3924. **AA** – Tem.
3925. **P** – E vocês, meninos, acham o quê?
3926. **João** – Que o cara pode ser como ele quiser ser.
3927. **Henrique** – É ideia.
3928. **P** – Sim, mas se ele for delicado, quer dizer que ele é gay?
3929. **Henrique** – Pode ser, como pode não ser.
3930. **P** – Exatamente. A questão é bem essa aí que vocês fariam, e que a gente já falou outras vezes, né... A questão das diferenças. A mesma coisa do primeiro diálogo, pode haver mulheres frescas, ou não, e isso não define a sexualidade delas
3931. **Paola** – Nem dos homens
3932. **Gustavo** – É
3933. **P** – Sim, nem dos homens, ser ou não ser delicado, não determina a sexualidade. E quando a gente cria esse rótulo... de que homem delicado é viado, a gente tá sendo preconceituoso. Até por quê se ele for
3934. **Gustavo** – Não é da conta de ninguém
3935. **P** – Isso
- [...]

É notória, no trecho anterior, a compreensão da multiplicidade de formas de ser homem, a partir do reconhecimento da existência de homens delicados, sem associar essa característica à homossexualidade (3915; 3916; 3926). Outro ponto que chama a atenção é a ressignificação do discurso de Henrique. No início da pesquisa ele afirmava categoricamente que todo homem delicado é gay, pois delicadeza não faria parte da expressão de gênero aceitável para um homem. Já na sequência anterior, em 3927, a partir da expressão “É ideia” (equivalente a “É mesmo” no linguajar destes participantes), ele concorda com a fala de João, que, em 3926, havia afirmado que os homens podem ser como quiserem e em 3929 admite que exista ao menos a possibilidade de um homem delicado não ser gay. Essas falas demonstram um reposicionamento de sua percepção de masculinidade, que passou a ser mais aberta às diferentes formas de ser homem.

Prossigamos:

[...]

3970. **P** – Então, agora observem, quando ela fala sobre a questão de lidar com as diferenças... São exclusivamente diferenças ligadas a orientação sexual?
3971. **Mariah** – Não
3972. **P** – Não. Quais são essas diferenças?
3973. **Mariah** – Diferenças também de religião, de opção, do que a pessoa quer ser, também da personalidade da pessoa.
3974. **P** - Hum
3975. **Mariah** – É...
3976. **Mateus** – Mariah falou tudo o que eu queria falar, pode continuar.
3977. **Mariah** – É, da pessoa ser do jeito que ela é, se a pessoa é... É, é isso.
3978. **P** – Isso. Então, quando a gente fala de diferença, a gente tá automaticamente falando de identidade, né?
3979. **Mariah** – Humrum.
3980. **P** - O que é identidade pra vocês?
3981. **Mateus** – Identidade/
3982. **Joice** – ^LÉ o RG
3983. **Mateus** – Ô, meu Deus! Identidade... é aquilo que... É uma marca nossa, entendeu? É como se fosse uma marca.
3984. **Mariah** – É.
3985. **P** – É aquilo que você é, né? São os traços que você...
3986. **Mariah** - ^LÉ algo que você acaba se tornando
3987. **P** – De certa forma... sim
3988. **Mariah** – ((inc))
3989. **P** – Sim... também... e o que acontece, automaticamente, quando a gente fala de diferença, a gente fala de identidade/
3990. **Mariah** - ^Lde identidade
3991. **P** - Porque... Minhas questões nem sempre são as mesmas questões do outro, né, a forma como eu sou não é exatamente a forma como o outro é, no entanto...
3992. **Joice** - ^LVerdade
3993. **P** – Ahn?
3994. **Joice** – É sim, professor
3995. **Mariah** – ((inc))
3996. **P** - O que essa autora nos traz, aí, é o que a gente vem falando, né, e que vocês vêm sempre na mídia, etc. é que a gente precisa aprender a lidar com o que é diferente de nós, Não é isso? As pessoas não são iguais, o mundo é diversificado em diversos aspectos, né, seja em relação à religião... em relação a classe social... porque assim

- como existe preconceito contra, por exemplo, quem é de religião de matriz africana, tem preconceito contra a questão étnica da pessoa, né?
3997. **Joice** - L ((inc))
3998. **P** - Lnegros, etc. ... preconceito contra a classe social da pessoa, por exemplo, pessoas que tem uma condição social inferior não são bem aceitas em espaços que normalmente são frequentados por pessoas de uma condição social superior, não é isso? Somos diferentes, e a gente vive diariamente com diversos tipos de diferenças ao nosso redor. Agora... na segunda questão... Ô, não, na terceira questão... tem aí: De que maneira VO-CÊ lida com as diferenças que identificam as pessoas ao seu redor? Como é que vocês lidam com as diferenças.
3999. **Mateus** – De forma normal, por quê/
4000. **Mariah** – LEu lido normal
4001. **Soraia** - Normal
4002. **Mateus**- Por que devemos respeitar as escolhas.
4003. **Mariah** – Professor, o que a gente mais tem é amigo que tem opção sexual diferente da nossa.
4004. **Mateus** - Diferente não do... Não do... do normal, enfim, você entendeu.
4005. **Mariah** – O que a gente mais tem é amigo homossexual, e a gente lida normal, porque a gente entende que não é porque a pessoa é homossexual, tem outra opção que a gente vai destratar.
4006. **Mateus** - XXX e XXX, elas não querem falar, mas a gente sabe
4007. **AA** – ((inc))
4008. **P** – Então
4009. **Mariah** – Quando eu tou com a pessoa... eu observo a pessoa como pessoa, não como uma pessoa homossexual
4010. **P** – Certo, só que a gente precisa lembrar que não se tratam de escolhas, ou opções, né? É uma orientação, a pessoa não decide ser gay, ela simplesmente é.
4011. **Mateus** – É.
- [...]

Entre 3999 e 4002, elas e eles expressaram que as pessoas são livres para ser quem elas realmente são e precisam ser respeitadas em suas individualidades. Em relação à visão que tinham a respeito da forma como lidavam com as diferenças, a princípio apenas caracterizaram-na como normal (3999-4001). A partir de 4002, começam a ser mais específicas/os, trazendo, por exemplo, a palavra “respeito”. Entretanto alguns termos usados por elas e eles ainda são problemáticos, como “escolhas” e “opção sexual”, os quais problematizei posteriormente (4010), afinal, ser gay não é uma escolha feita pelos indivíduos, e sim uma orientação sexual.

Também é interessante que Mateus, em 4004, demonstra certo receio em utilizar o termo ‘normal’, revelando uma possível conscientização acerca da inadequação de tal palavra para caracterizar uma pessoa. O que é considerado normal? Quem não se encaixa no padrão de normalidade automaticamente se torna anormal? Sabemos que o discurso dominante assevera exatamente isso, porém hesitar em reforçá-lo sugere o desenvolvimento de uma visão mais aberta e crítica em relação a ele. Essa mudança discursiva é gradativa, hoje a aluna ou o aluno hesita em utilizar o termo “normal” como referência a padrões de gênero, amanhã ele nem sequer pensará em utilizá-lo.

Passemos para o trecho final do excerto em análise:

- [...]
4012. **P** – Tá, mas vem cá, quando vocês pensam nessas pessoas que são diferentes de vocês, seja pela religião, seja pela orientação sexual... vocês acham que conseguem aprender alguma coisa com elas, por causa dessas diferenças?
4013. **Mariah** – Como assim?
4014. **P** – Quando a gente convive com alguém diferente. Essa diferença ensina algo pra gente?
4015. **AA** – Sim
4016. **P** – O quê?
4017. **Mateus** – Ahhh, professor, aí o senhor já quer demais
4018. **P** – Não, pensem aí...
4019. **João** – Todo mundo tem alguma coisa pra ensinar.
4020. **P** – Hummm... certo, quem mais? Os meninos do 1º ano, que tão aí caladinhos? Gustavo? Diana?
4021. **Diana** – Eu acho que várias coisas.
4022. **P** – Certo. Quais?
4023. **Gustavo** – Muitas ((risos)).
4024. **P** – Vejam bem... Cada um de nós tem experiências diferentes... porquê nós somos diferentes..., então... quando a gente tá lidando com pessoas diferentes de nós, a gente tem muito a trocar com essas pessoas, seja de religiões diferentes... ou de orientações sexuais diferentes... a gente pode aprender bastante ouvindo sobre esse mundo delas, e também falando do nosso mundo. Cês não acham, não?
4025. **Gustavo** – É
4026. **AA** – É
4027. **P** – Pois. Agora, a gente tende, a quando falar da questão da diferença e da diversidade, focar na questão da orientação sexual, porém a gente viu ao longo desse ano que questões de gênero não são exclusivamente ligadas a orientação sexual, né, por exemplo, nessa parte em que ela fala aqui do futebol pra mulher, não quer dizer que a mulher que joga futebol é necessariamente lésbica. Ela pode ser, ou não, né, cabe a nós apenas lidar com o fato de que ela joga futebol. Entendeu? Então, observe, isso aí tá diretamente ligado àquelas questões do questionário que vocês fizeram em relação às profissões das pessoas, por exemplo, todos os homens que escolhem lidar com área de estética são gays/
4028. **Todos** – Não.
4029. **P** – Toda mulher que resolve lidar com construção civil, né, com profissões que são teoricamente mais apropriadas pros homens...
4030. **Mariah** – Mais pesadas.
4031. **Letícia** – Vou ser pedreira!
4032. **Mateus** – Tipo assim... embarque e desembarque, tipo que trabalha no *ferry-boat*.
4033. **P** – Sim, sim, pois é, então a gente não pode, é... pensar dentro daquela caixinha, de que existem profissões apropriadas pra mulher, existem profissões apropriadas pra homem, se um escolhe outra diferente é porque é gay. Isso são escolhas da vida da pessoa. Agora, 4ª questão aí, como é que a gente pode agir para que a forma como as diferenças são vistas possam ser modificadas? A gente sabe que a gente vive numa sociedade que não é a sociedade ideal, né?
- [...]

Conforme aponta Mendes (2019, p. 6): “Num espaço educacional onde a interculturalidade seja o eixo organizador de práticas pedagógicas, cada participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando”. Por isso, entre 4012 e 4024, busquei chamar a atenção das alunas e dos alunos para o fato de que o encontro com o diferente pode se constituir em uma experiência de aprendizado para ambos. Isso acontece,

pois, a partir dessa troca de experiências, de saberes, estamos estabelecendo pontes entre universos culturais distintos e isso pode ser bastante enriquecedor.

Ainda falando sobre diferenças, no exemplo que trarei a seguir, retirado da aula 19, Diana aparenta compreender que nossas atitudes e comportamentos fazem parte de nossa essência e que esta não pode ser moldada de acordo com as expectativas da sociedade:

Excerto 13 – Aula 19 (*Woman's World - II*) – 1.º Ano

- [...]
4339. **Diana** – O jeito de menina falar, é ficar mi-mi-mi o tempo todo?
4340. **P** – Exatamente, exatamente, Diana. Isso aí que as pessoas precisam passar a perceber. Até mesmo xingamentos, por exemplo, as pessoas de um modo geral não aceitam que mulher xingue, né?
4341. **AA** - É.
4342. **P** – Homens, ninguém reclama.
4343. **Diana** – Aí vão falar que isso não é jeito de mulher, só que todo mundo explode.
4344. **P** – Exatamente.
4345. **Diana** – É igual a grito, tipo, meu primo, ele é gay, né, e aí, ele achou uma aranha e ele gritou. Aí meu tio disse que ele ia apanhar pela forma que ele gritou, porque ele gritou igual a uma mulher. Aí eu falei “Gente, quem é que no medo vai escolher, ah, meu Deus, peraê, que eu tenho que gritar da forma que você quer que eu grite”
4346. **P** – Exatamente, pois é.
4347. **Diana** – Minha família é toda assim.
- [...]

A narrativa que ela trouxe exemplifica nitidamente o tipo de discurso com que indivíduos LGBTQIA+ são obrigados a lidar, bem como as ameaças sofridas para se adequarem às normas da matriz de inteligibilidade de gênero. Gritar ao ver uma aranha já não é aceitável para um homem, gritar numa entonação aguda (considerada típica do gênero feminino), então, é ainda mais execrável. Entretanto a participante saiu em defesa do primo que estava sendo constrangido e ameaçado por seu comportamento, demonstrando estar consciente de que aquele grito, descrito pelo pai da criança como “igual a uma mulher” fazia parte da essência do primo, e não deveria ser motivo de condenação.

Falas em apoio às diferentes orientações sexuais também apareceram nos questionários finais, quando as alunas e os alunos foram novamente perguntadas/os sobre qual seria a importância de se falar sobre gênero na escola, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 17 – Respostas para a questão 3 do Questionário III

3. Para você, qual é a importância de se falar sobre Gênero na escola?
Glauco – Ensinar para as crianças e adolescentes que eles podem ser o que eles quiserem, gay, trans, bi, lésbicas etc.
Henrique – A importância é principalmente sobre o <i>bullying</i> , ou seja, para saber separar as coisas.

Luíza – É muito importante até porque pode ajudar na diminuição do preconceito ou <i>bullying</i> .
Paola – É bom pra o aluno ter uma visão ampliada sobre o assunto e aceitar a escolha de cada um.
Soraia – Respeitar o outro na escola, que é um lugar onde temos mais é que falar sobre.
Suzana – É bom pra que todos aprendam a respeitar a sexualidade do próximo, mesmo sendo bi, lésbica, gay... Respeito é a base de tudo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao olhar comparativamente os dados gerados no início e no final da pesquisa, percebo o aumento de 10% de participantes que julgavam importante abordar “Gênero” na escola e a permanência do percentual de participantes que julgavam essa abordagem sem importância. Além disso, houve um aumento de 3,7% na aderência à questão em discussão, como vemos na tabela a seguir:

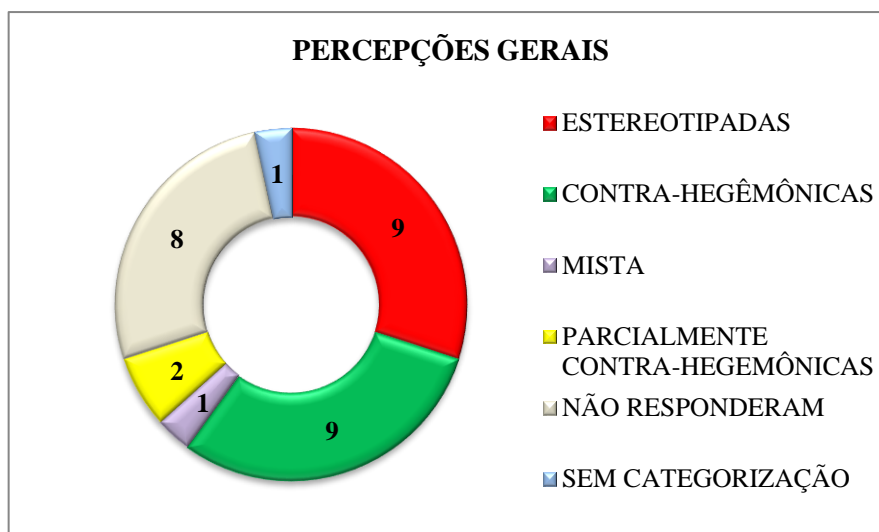
Tabela 4 – Comparativo da questão 3

QUESTIONÁRIO II		QUESTIONÁRIO III	
Importante	26	Importante	29
Sem importância	1	Sem importância	1
Não responderam	3	Não responderam	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apesar de algumas alunas e alguns alunos ainda utilizarem o termo inadequado “escolhas”, para fazer referência à orientação sexual, elas e eles pautaram suas respostas em noções de respeito, aceitação e combate ao *bullying*/preconceito para justificar a importância de se falar sobre gênero no ambiente escolar. Isso revela uma compreensão da necessidade de se lutar por tratamento igualitário aos indivíduos, independentemente de suas nuances identitárias. Os dados que apresentei até aqui, em sua maioria, se referem a percepções acerca de atitudes e comportamentos que as alunas e os alunos julgavam serem adequados para homens e mulheres. Este ponto também foi abordado nos questionários, conforme veremos a seguir:

Gráfico 11 – Questão 8. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem? – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico revela que havia um equilíbrio entre percepções estereotipadas e contra-hegemônicas no início da pesquisa. Vejamos quais informações eles trouxeram em suas respostas:

Quadro 18 – Respostas para a questão 8 do Questionário II

8. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem?
Percepções estereotipadas
Cristina – Mulher é mais frágil, homem é mais grosso.
Ezequiel – A mulher é simples, delicada, cheia de charme. Os homens são maduros, fortões, se acham donos de tudo.
Fernando - De um homem: ser responsável em casa, cuidando de sua mulher e filhos. De uma mulher: cuidar do seu marido.
Glauco – A mulher procura paz e igualdade. O homem, poder político, social e liderança.
Henrique – Mulher pra mim tem que ser guerreira, que respeita o homem e se respeita. O homem deve ser homem de respeito e se colocar no seu lugar de líder.
Ian – Homem: mandar, etc. Mulher: obedecer, trabalhar, cuidar, etc.
Mateus - Mulher: delicadeza no comportamento e independência. Homem: ser responsável e batalhador.
Leticia – Homem – forte. Mulher, sensível.
Vinicius – Mulher é fraca. Homem é durão
Percepção mista
Élvis – Mulher, permanecer neutra, sem chamar a atenção, além de basear seu estilo de vida em algumas celebridades. Homens, normalmente vistos como “homem nunca chora”, mas isso não é verdade.
Percepções parcialmente contra-hegemônicas

Mariah – Espera-se que a mulher seja delicada. Espera-se que o homem, forte.
Soraia – Dizem que uma mulher tende a ser delicada, mas também independente Já o homem, espera-se que ele seja responsável e forte.
Percepções contra-hegemônicas
André – Fazer o que te faz bem
Diana – Fazer o que te faz bem.
Érica – Não acho que tenha um comportamento específico, vem da pessoa, o que ela faz ou deixa de fazer.
Fábio – Atitudes de respeito, comportamento, direitos, deveres, obrigações.
João – Eu acho que a maioria das atitudes, tanto de homem, quanto de mulher, na maioria das vezes são iguais.
Joice – Não tem uma coisa certa para um e pra outro.
Paola – Acho que ambos devem ter o mesmo comportamento, respeito, educação.
Suzana – Mulheres e homens não deveriam ter padrão para se vestir, ou qualquer modo de convivência, as pessoas deveriam viver da forma que quiser, ou da forma que achar melhor.
José - Tem homens que são quietos e mansos, outros são brutos e grossos. Tem mulheres que já são bem retadas, brutas, grossas. Tem mulheres que são calmas e carinhosas.
Sem categorização
Tereza – Muitas atitudes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Através dessa pergunta eu visava ao aprofundamento da análise das percepções de masculinidade e feminilidade trazidas pelas alunas e pelos alunos, captando ideias que talvez elas e eles não tivessem conseguido expressar ao tentar definir o que significa “ser homem” e “ser mulher”. No que diz respeito às atitudes masculinas, as respostas acima coadunam com os pressupostos da masculinidade hegemônica.

Algumas falas merecem destaque, devido à força dos termos utilizados, como “mandar” (Ian), “se colocar no lugar de líder” (Henrique) — expressões que evidenciam a ideia de dominação masculina que permeia nossas práticas discursivas, bem como o uso do adjetivo “forte” por Letícia, que legitima a ideia de que o homem é o sexo forte. Ezequiel, apesar de caracterizar os homens como maduros e fortões, sugere uma leve crítica a determinado traço da masculinidade hegemônica, ao dizer que eles “se acham donos de tudo”.

As percepções sobre atitudes femininas revelam a influência da ideia de feminilidade enfatizada fortemente ligada à ideologia patriarcal. De modo geral, todas e todos fizeram menção a características que sustentam o estereótipo de mulher como sexo frágil, cujo destino seria cuidar do lar e do marido. O uso do verbo “obedecer” por Ian também chama a atenção, tanto pelo caráter machista de sua fala, quanto pela ausência de constrangimento em revelar este posicionamento. Na verdade, talvez essa ideia fosse tão natural para ele, que expô-la não causava constrangimento.

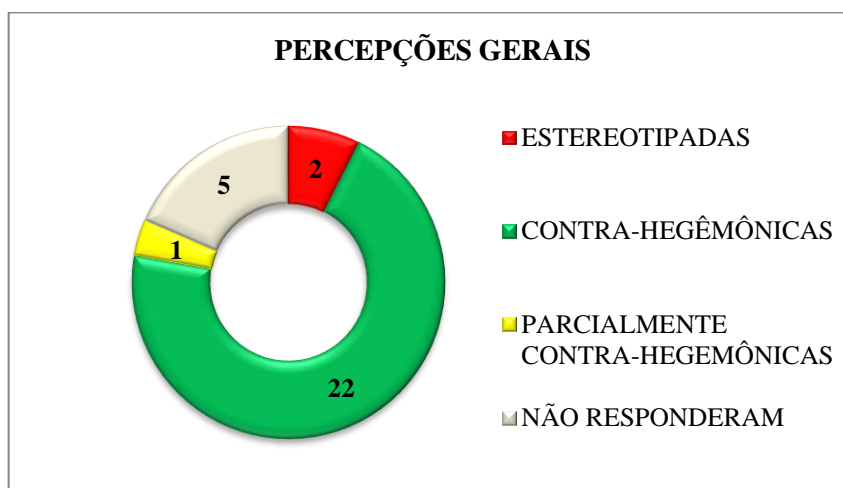
Classifiquei a resposta de Elvis como mista, pois sua visão de feminilidade ressalta o apagamento da mulher, ao afirmar que ela deve ser neutra e não chamar atenção, além de fazer menção à futilidade tipicamente associada às mulheres, ao fazer referência ao comportamento de celebridades como inspiração para elas. Apesar de ter falado sobre atitudes femininas de maneira estereotipada, expressou sua discordância em relação à ideia de que “homem não chora”, posicionando-se, portanto, contrariamente ao discurso hegemônico de masculinidade.

Considerei as respostas de Mariah e Soraia parcialmente contra-hegemônicas, pois elas descrevem uma ideia, porém não especificam seus posicionamentos acerca do que pensam, apenas revelaram, a partir do uso da 3.^a pessoa, que não assumem a responsabilidade por tais ideias.

Entre as percepções contra-hegemônicas, a resposta de José sugere uma compreensão das diferenças que marcam os indivíduos, ou seja, das várias formas de ser homem. Algumas sugerem uma compreensão acerca da igualdade entre homens e mulheres, ressaltando valores a partir dos quais deve estar pautado o comportamento de ambos, como respeito e educação (Fábio e Paola); outras sugerem uma ideia de liberdade em relação aos padrões (André, Diana, Érica e Suzana). A última resposta elencada, apesar de aparentemente vaga, pode sugerir a ideia de que tanto homens quanto mulheres podem ter atitudes diversas, não sendo possível, portanto, defini-las.

No fim da pesquisa, houve uma redução das percepções estereotipadas, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Questão 7. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem? – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fazendo uma análise mais detalhadas das informações dos gráficos, é possível notar, como vemos na tabela a seguir, que nas percepções sobre atitudes femininas, houve um aumento de 25% nas autopercepções contra-hegemônicas, queda de 16,6% nas estereotipadas, eliminação das parcialmente contra-hegemônicas e queda na aderência em 8,3% na aderência. Já as heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 61,1%, as estereotipadas, uma queda de 33,3%, aumento das parcialmente contra-hegemônicas em 5,5% e aumento da aderência em 33,3%.

Entre as percepções sobre atitudes masculinas, as heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 61,1%, as estereotipadas, uma queda de 33,3%, aumento das parcialmente contra-hegemônicas em 5,5% e aumento da aderência em 33,3%. As heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 25% nas autopercepções contra-hegemônicas, queda de 16,6% nas estereotipadas, eliminação das parcialmente contra-hegemônicas e queda na aderência em 8,3% na aderência.

Tabela 5 – Comparativo da questão 7

QUESTIONÁRIO II			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	5	Contra-hegemônicas	5
Parc. Contra-hegem.	2	Parc. Contra-hegem.	0
Estereotipadas	2	Estereotipadas	7
Não responderam	3	Não responderam	6
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	3	Contra-hegemônicas	5
Parc. Contra-hegem.	0	Parc. Contra-hegem.	2
Estereotipadas	8	Estereotipadas	2
Não responderam	7	Não responderam	3
QUESTIONÁRIO III			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	8	Contra-hegemônicas	14

Parc. Contra-hegem.	0	Parc. Contra-hegem.	1
Estereotipadas	0	Estereotipadas	2
Não responderam	4	Não responderam	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vejam abaixo quais informações as alunas e os alunos trouxeram em suas respostas:

Quadro 19 – Respostas para a questão 7 do Questionário III

7. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem?
Percepções estereotipadas
Fernando - Homem acima de tudo tem que ser <u>responsável</u> . Mulher acima de tudo tem que ter caráter e se colocar <u>no seu lugar</u> .
Glauco – As mulheres tem um comportamento mais <u>educado</u> , <u>fragilizado</u> . Já os homens são mais <u>rudes</u> .
Percepção parcialmente contra-hegemônica
Elvis – O comportamento de uma mulher envolve ajudar o homem com as tarefas domésticas, financeira, alimentação etc. Enquanto ao homem é trabalhar, mas claro que podemos inverter essa situação.
Percepções contra-hegemônicas
André – As atitudes de um homem podem ser <u>as mesmas</u> de uma mulher.
Ângelo – A mulher sofre mais do que o homem.
Carlos – Ambos têm que se respeitar.
Cristina – Respeito de todos pra todos.
Diana – Comportamento é algo direto. Mulher faz o que quer e homem faz o que quer, desde que saibam respeitar o outro.
Diogo – Um tem que ter respeito pelo outro.
Érica – Mulher deve ser independente, não depender de homem para nada. Homem tem que respeitar as mulheres.
Ezequiel – São diferentes, às vezes os dois podem ter comportamento que não é agradável.
Fábio – Saber as escolhas de cada um e compreender, um ajuda o outro, um respeita o outro, independente dos erros, porque todo mundo erra.
Gustavo – Tudo o que eles quiserem fazer. <u>Todos são iguais</u> .
Henrique – Homens e mulheres com atitudes de cidadão.
Ian – Qualquer atitude pros dois.
Ícaro – Mulheres e homens podem ter as atitudes que acharem melhor.
João – Homens são colocados como durões, que não podem chorar, mulheres como frágeis, que choram o tempo todo, mas isso não tem nada a ver.
Joice – Qualquer jeito que eles quiserem.
José – A atitude de um homem é <u>a mesma</u> de uma mulher.
Mateus – Homens e mulheres devem se comportar como quiserem.
Mariah – Tudo que eles quiserem fazer.
Paola – Mulher e homem fazem o que querem, desde que um respeite o outro.
Soraia – Tudo que eles tiverem vontade de fazer.
Suzana – Por exemplo, para a sociedade, só o homem pode ficar sentado de pernas abertas, já a mulher não pode. Então eles enxergam que os homens têm muito mais direitos que as mulheres, mas todos devem ser

iguais.
Vinícius – Educação e respeito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dois primeiros participantes não conseguiram ressignificar suas percepções acerca de atitudes masculinas e femininas, mantendo-as no espectro da masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada. Já Elvis reproduziu traços estereotipados que associam a mulher às tarefas do lar e o homem ao trabalho, porém reconheceu que essas posições podem ser invertidas.

A maioria das alunas e dos alunos apresentou percepções contra-hegemônicas em relação ao tópico discutido e aglutinou as respostas sobre homens e mulheres na mesma declaração. Esta última característica me leva a inferir que uma concepção de igualdade de gênero norteou a elaboração de tais respostas, além disso, o uso de termos que fazem referência a equidade, como “mesmo”, “mesmas” e “iguais” constitui mais uma pista para corroborar minha inferência.

Até aqui trouxe dados que apresentavam as movimentações das concepções de masculinidade e feminilidade no que diz respeito à descrição sobre o temperamento e traços das expressões de gênero comumente associados à orientação sexual dos indivíduos. Tais percepções também estão entrelaçadas às expectativas lançadas sobre homens e mulheres no campo profissional e no ambiente familiar, tanto no que diz respeito à realização das tarefas domésticas, quanto ao papel exercido pelos indivíduos como pai/mãe; marido/esposa. Falarei sobre isso na seção a seguir.

5.3.2 Contexto profissional

O mercado de trabalho é marcado pela segregação de gênero. Os padrões fixos de gênero que determinam essa condição exercem influência na vida dos indivíduos nos mais variados aspectos, desde a escolha profissional, passando pela inserção no mercado e acompanhando-os ao longo da carreira, podendo interferir na progressão/ascensão nas empresas.

Vários estereótipos caracterizam o entrelaçamento entre gênero e trabalho. No excerto que trago a seguir, por exemplo, as alunas e os alunos se posicionam em relação à ideia de que mulheres não seriam vistas como capazes de ocupar funções bem remuneradas:

Excerto 14 – Aula 8 (*Gender Roles*) – 2.º Ano

[...]

1744. **P** – Vamos ver aí? Nessa primeira cena, o cara chega em qual ambiente? Que local é esse aí?
1745. **Henrique** – Um hospital! Uma clínica!
1746. **P** – Isso. Aí ele fala “*Hi, nurse, when can I see my doctor?*” *Nurse* é que profissão?
1747. **Glauco** – Enfermeira.
1748. **P** – Isso, então o que ele disse?
1749. **Ícaro** – Quando eu vou ver meu doutor?
1750. **P** – Exatamente. Aí ela fala “*Actually, sir, I am your doctor*”. *Actually* quer dizer “na verdade”. Então...
1751. **Joice** – Na verdade eu sou a doutora.
1752. **P** – Sou sua médica. Mas por que será que ele perguntou “*When can I see my doctor?*”
1753. **Joice** – Ele achou que ela era a enfermeira.
1754. **P** – Sim, mas por quê isso?
1755. **Joice** – Por que ela é preta? Por que ela é mulher?
1756. **P** – Humm... interessante, pode ter essa questão racial também. O que vocês acham?
1757. **AA** – Inc
1758. **P** – Tá, um de cada ve::::z!
1759. **Mateus** – Eu acho que é mais por ela ser mulher, porque ele é da mesma cor dela.
1760. **Mariah** – ^LEu também acho
1761. **P** – E vocês, hein? Quem mais?
1762. **João** – Por ela ser mulher, rapaz, ele é tão preto quanto ela.
1763. **P** – É... a gente sabe que existe, sim, essa questão racial, de pessoas não acreditarem... não aceitarem que pessoas negras podem ser médicas, né? Mas nesse contexto aí... especificamente, eu também acho que é mais pelo gênero mesmo... Mas por quê? Por quê ela sendo mulher, não poderia ser médica? Na cabeça dele?
1764. **João** – Por que a gente vê mais mulher sendo enfermeira?
1765. **P** – As pessoas pensam isso também.
1766. **Mateus** – Será que foi porque ele achou que ela não seria capaz de ser médica?
1767. **P** – Será? Vamos ver aqui a legenda que ele vai trazer... *Ó, Women are not seen to hold high paid professions. Professions* é o quê?
1768. **Mateus** – Profissão.
1769. **P** – Isso. E “*high*”? É o contrário de *low*. *High* é o quê? ((Aponto pra cima)).
1770. **Mateus** – Alto
1771. **P** – E *low*?
1772. **Pedro** – Baixo.
1773. **P** – Então, tá falando que as mulheres não são vistas/
1774. **Pedro** – ^Lcomo quem podem ganhar alto
1775. **P** – Isso, que podem ter uma profissão que levem elas a ganharem mais. Vocês concordam?
1776. **Mateus** – Que é assim? Ou que o povo pensa assim?
1777. **P** – Que o povo pensa assim. Veja que ele tá dizendo o quê? *Seen...Vistas... ou seja, vistas por alguém*
1778. **Mateus** – Ah sim.
1779. **Mariah** – Tem gente que acha. Principalmente cargos mais altos dos lugares.
1780. **P** – E vocês concordam?
1781. **AA** - Não
1782. **P** – Vocês acham que tem... profissões assim bem remuneradas que não podem ser ocupadas por mulheres?
1783. **Mariah** – Claro que não!
1784. **AA** – Não
1785. **P** – E se a gente esquecer a questão do salário... E pensar nas áreas mesmo, nas áreas profissionais. Tem profissão que mulher não pode exercer?
1786. **Henrique** – Pedreiro!
1787. **AA** - Inc
1788. **Joice** – Tem mulher pedreira, sim!
1789. **Henrique** – Aonde que tem?
1790. **Mateus** – Vários lugares, Henrique!

1791. **P** – Henrique, tem sim. Inclusive vários jornais na televisão já fizeram matérias mostrando.
1792. **Ícaro** – É, véi.
1793. **Leticia** – Meu filho, mulher pode ser o que ela QUI-SER!
1795. **P** – Exatamente! Mas assim, ainda tem muita gente que pensa, né, que certas profissões são pra homens e outras são pra mulheres. Mas basta a pessoa ter aptidão, tanto homem quanto mulher, pra escolher qualquer profissão.
1796. Joice – Isso, *teacher!*
- [...]

No excerto anterior, antes de serem apresentados ao frame que “explicava a cena” em debate, as alunas e os alunos levantam hipóteses para o fato do paciente não ter achado possível que a mulher presente no consultório fosse médica, e assumido que ela fosse enfermeira. Joice levanta duas hipóteses: questões raciais e questões de gênero, mas a primeira foi descartada por outros alunos que a julgaram não ser aplicável à cena, visto que ambos os personagens eram da mesma cor e provavelmente da mesma etnia, conforme se observa na imagem adiante. Corroboro essa ideia em 1763.

Figura 7 – Frame do vídeo utilizado na aula 8 – *Gender Roles*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LdEAz3mjaSw>

Apesar de não ser possível determinar a etnia do(a)s personagens, considerando a hipótese de que são negro(a)s de pele clara, ou pelo menos a médica é, seria necessário partir da observação de Joice para aprofundar a discussão, através de uma análise interseccional que considerasse as especificidades de gênero e raça que estão imbricadas no fato de uma médica negra ser confundida com uma enfermeira. O problema não está na profissão, mas sim, conforme aponta Ribeiro (2019), em pensar que uma mulher negra só poderia ocupar esse

lugar. Infelizmente deixei passar a oportunidade de falar sobre isso e ajustei a discussão exclusivamente para questões de gênero, em 1763, questionando às/aos participantes por qual razão o paciente não pensou que a personagem do sexo feminino poderia ser médica. A partir desse questionamento, João e Mateus se manifestam apresentando duas ideias: a profissão de enfermagem ainda é muito associada às mulheres, pelo estereótipo de cuidadora a elas atribuído, e a possibilidade de não se pensar que uma mulher poderia ser médica, pelo fato dessa profissão exigir maior capacidade intelectual.

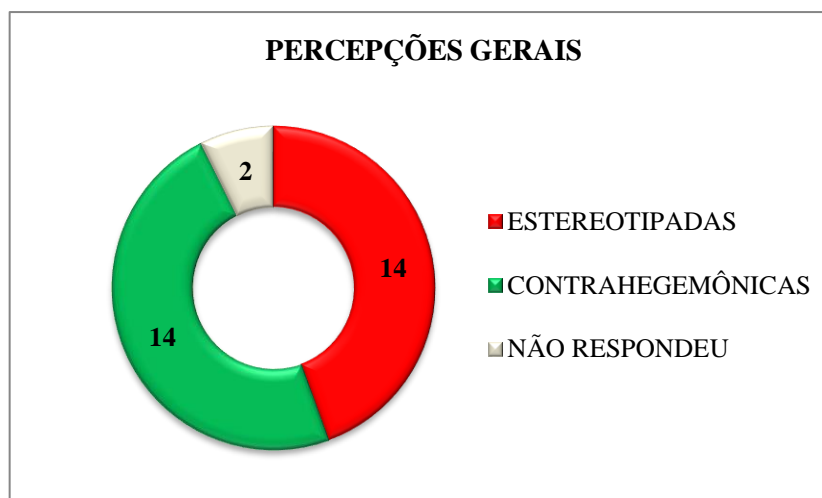
Quando o *frame* seguinte é apresentado, todas e todos percebem que o estereótipo em questão se refere à ideia de que mulheres seriam incapazes de exercer profissões bem remuneradas. Isso é reconhecido por Mateus e Mariah (1778 e 1789), e a turma demonstra não corroborar esta ideia, em 1781. Aproveito a oportunidade para falar sobre os papéis de gênero ligados ao exercício profissional, em 1786.

Rapidamente Henrique demonstra estar de acordo com os estereótipos ligados a tais papéis, citando que a profissão de pedreiro não pode ser exercida por uma mulher, mas após uma rápida profusão de respostas, essa ideia é rebatida por Joice (1789), Mateus (1791) e por mim (1792). Ícaro também se engaja na discussão, concordando comigo, e Letícia apresenta o posicionamento empoderado de que “Mulher pode ser o que quiser”. O fechamento é feito por mim em 1795, quando os levo a compreender que o fator determinante para uma escolha profissional deve ser a aptidão, e não o gênero.

Ressalto que a discussão ocorrida nessa sequência só foi mais produtiva, pelo fato de termos ido além do texto fílmico, abordando questões correlatas, já que a princípio houve um reconhecimento da existência do estereótipo de que as mulheres não são vistas como capazes de serem mais bem remuneradas que os homens, e todo(a)s discordaram de tal ideia. Entretanto, quando trouxe para a discussão a concepção cristalizada de que existem profissões específicas para homens e para mulheres, o posicionamento de Henrique, em concordância com tal estereótipo, proporcionou um debate mais produtivo. Logo, precisamos estar atentos a essas oportunidades e aproveitá-las quando for possível.

A relação entre gênero e trabalho foi um tópico também abordado nos questionários. Observemos o que as alunas e os alunos pensavam sobre isso no início da pesquisa:

Gráfico 13 – Questão 9. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem? Explique. – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

De maneira geral havia um equilíbrio entre percepções contra-hegemônicas e estereotipadas no que tange a relação entre gênero e trabalho. Isso pode estar associado ao fato de que, em bairros periféricos as pessoas acabam executando as mais diversas atividades, visando à garantia do sustento da família, portanto a ideia da divisão do trabalho com base em gênero pode não ser tão marcada. Além disso, é preciso considerar que, nesses contextos, as mulheres costumam ser as principais, ou únicas responsáveis pelo referido sustento, logo, estão acostumadas a fazerem de tudo. Vejamos no quadro a seguir as respostas dadas pelas alunas e pelos alunos:

Quadro 20 – Respostas para a questão 9 do Questionário II

9. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem? Explique
Percepções Estereotipadas
Ângelo – Homem: profissões mais duras. Mulher: profissões mais suaves.
Cristina – Homens trabalhos mais pesados. Mulheres mais leves.
Diogo – A mulher e o homem podem ser professores e médicos.
Elvis - Homem: cirurgião, policial, administrador financeiro. Mulher: enfermeira, cirurgiã, professora.
Ezequiel – Homem: pedreiro, eletricitista, encanador, chaveiro. Mulher: cozinheira, cuidadora de idosos e crianças.
Fábio - Homem: pedreiro, pintor, marceneiro, eletricitista, jogador de futebol etc. Mulher: babá, policial, cantora, dançarina, esportista.
Fernando - Homem: pedreiro, cozinheiro. Mulher: lavadeira, garçomete.
Glauco – Homem: pedreiro, eletricitista, pintor, jogador, marceneiro. Mulher: manicure, cabeleireira, atendente, assistente.
Gustavo – Homem: construção civil, estoquista. Mulher: Moda e beleza.

Henrique – Para mulher, uma profissão mais leve. Para o homem, uma profissão mais cansada e pesada.
Ian – Certos trabalhos, as mulheres não aguentam.
Mateus - Homem: segurança, policial, obstetra, cirurgião. Os dois: professor, veterinário, pediatra. Mulher: cuidadora, segurança, policial, operadora de caixa, médica.
Luiza - Homem: advogado, médico, pedreiro, jogador de futebol. Mulher: manicure, cabeleireiro, cozinheira, médica, advogada, policial, delegada.
Vinícius – Homem administrador, pedreiro. Mulher confeiteira, babá.
Percepções contra-hegemônicas
André – Homem e mulher podem escolher qualquer profissão, porque cada um pode ser o que quiser.
Carlos – A profissão na qual quiser exercer.
Diana – Qualquer um.
Érica – A profissão que ambos escolherem serão capazes o suficiente para serem eficientes.
João – Não existe nenhuma profissão só por gênero, então homens e mulheres são o que quiserem ser.
Joice – Não tem uma certa.
José – Os dois têm capacidade para as mesmas profissões
Leonardo – A profissão que eles quiserem.
Cláudia – Qualquer uma.
Letícia – Todas.
Mariah – Todas as profissões são dignas para todos.
Paola – Todas as profissões servem para ambos os sexos.
Soraia – Todas as profissões são dignas para todos.
Suzana – Não tem profissão específica para ambos os sexos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O simples fato de nomear uma profissão específica para homem, ou para mulher já foi critério para que eu considerasse a resposta como estereotipada, ainda que alguma delas trouxesse uma ressalva, como a de Mateus, afirmando que algumas profissões poderiam ser exercidas por ambos.

De maneira geral as respostas elencadas no primeiro grupo refletem uma linha de pensamento influenciada pela ideia da divisão do trabalho com base no gênero, a partir da qual profissões que exijam maior emprego de força física, ou ofereçam maior exposição ao perigo devem ser exercidas por homens. Já as respostas elencadas no segundo grupo foram elaboradas a partir de uma ideia de igualdade de gênero para o exercício profissional.

Hakim (1979) cita dois problemas com base em gênero que podem afligir as mulheres no âmbito profissional, o primeiro deles cerceando sua liberdade de escolha, e o segundo impedindo sua ascensão nos locais de trabalho: a segregação horizontal e a vertical. A partir da segregação horizontal, a mulher é levada a escolher sua profissão a partir do que aprendeu a considerar adequado, com base nas aptidões que desenvolveu ao longo da vida, por influência da família e da escola, ou seja, a escolher “profissões femininas”. Já a segregação vertical é caracterizada primordialmente pela invisibilização da mulher em seu ambiente de

trabalho, mantendo-a em cargos inferiores na hierarquia da empresa e negando-lhe oportunidades para avançar na carreira.

Esses processos de segregação são influenciados pela ideologia patriarcal. No que diz respeito à segregação horizontal, pensando no papel exercido pela família, desde pequenas, as meninas são orientadas a se ocuparem das tarefas domésticas e do cuidado com as crianças, auxiliando as mulheres mais velhas. Ainda que não exerçam tais atividades rotineiramente, elas são subjetivamente conduzidas a internalizarem a ideia de que essas responsabilidades são/serão suas. Isso acontece a partir dos brinquedos que recebem e dos discursos que circulam em casa, asseverando que elas precisam aprender a cozinhar, para estarem prontas para o casamento, entre tantos outros exemplos.

Escola e Mídia também podem exercer influência nesse processo de segregação horizontal. A primeira pode fazer isso a partir de ferramentas variadas, como jogos e brincadeiras propostos para as crianças, ou o uso de materiais didáticos que porventura reforcem estereótipos de gênero. Já na mídia, conforme apontam Smith, Choueiti e Pieper (2012), em pesquisa para o *Geena Davis Institute on Gender in Media*, as produções televisivas e cinematográficas pecam em não apresentar narrativas nas quais meninas sejam incentivadas a ocuparem espaços tipicamente masculinos, como aqueles ligados às áreas de Ciências Exatas e Tecnologias, ou que contenham mulheres ocupando tais espaços.

Além disso, há que se citar a construção discursiva da mulher como “sexo frágil”, pautada, conforme aponta Tiburi (2019, p. 18) “em uma visão naturalista e essencialista das potencialidades de homens e mulheres”, automaticamente impondo-lhe como destino profissional, a inserção em áreas que não demandem emprego de força física, nem exposição ao perigo.

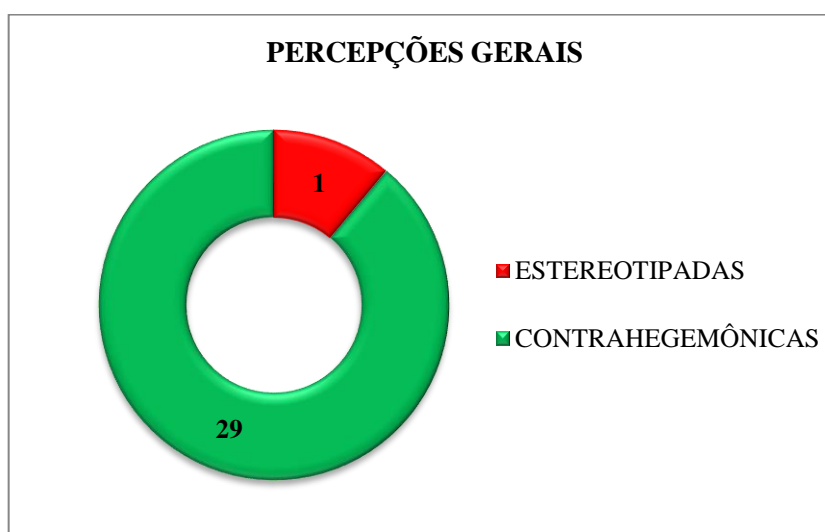
No que diz respeito ao processo de segregação vertical, também conhecido como “teto de vidro”, a progressão funcional da mulher é impedida ou retardada. Uma vez subalternizadas pela dominação masculina, as mulheres não são vistas como capazes de galgar cargos de liderança, mesmo possuindo perfil e formação compatíveis com as exigências de tais funções. O homem segue ocupando tais cargos, à custa do estabelecimento da noção da mulher como força de trabalho secundária.

Considerando que a escola também ocupa papel de influência na construção dessas segregações, precisamos empreender práticas que ajudem a desconstruir estereótipos de gênero ligados à atuação profissional. Isso pode ser feito incentivando as alunas a perseguirem seus objetivos acadêmicos e profissionais, que devem ser traçados a partir de

seus próprios instintos e desejos e, além disso, colaborando para elas desenvolverem as mesmas aptidões que os alunos.

A partir das discussões realizadas durante as aulas, as alunas e os alunos puderam, em sua maioria, ressignificar suas percepções sobre a relação entre gênero e trabalho ao final da pesquisa, conforme se vê no gráfico a seguir, que exhibe uma redução das percepções estereotipadas sobre o tópico em discussão:

Gráfico 14 – Questão 9. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem? Explique. – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Detalhando os dados representados no gráfico anterior, como poderá ser visto na tabela a seguir, é possível perceber que entre as percepções acerca das profissões adequadas para uma mulher, houve um aumento de 25% nas autopercepções contra-hegemônicas, eliminação das estereotipadas, aumento de 16,6% na aderência. As heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 61,1%, as estereotipadas, uma queda de 55,5%; aumento de 5,5% na aderência.

Nas percepções acerca das profissões adequadas para um homem, por sua vez, houve aumento de 61,1%, as estereotipadas, uma queda de 55,5%; aumento de 5,5% na aderência. Nas heteropercepções, houve um aumento de 25% nas autopercepções contra-hegemônicas, eliminação das estereotipadas, aumento de 16,6% na aderência.

Tabela 6 – Comparativo da questão 9

QUESTIONÁRIO II			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	9	Contra-hegemônicas	5
Estereotipadas	1	Estereotipadas	12
Não responderam	2	Não responderam	1
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	5	Contra-hegemônicas	9
Estereotipadas	12	Estereotipadas	1
Não responderam	1	Não responderam	2
QUESTIONÁRIO III			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	12	Contra-hegemônicas	16
Estereotipadas	0	Estereotipadas	2
Não responderam	0	Não responderam	0
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	16	Contra-hegemônicas	12
Estereotipadas	2	Estereotipadas	0
Não responderam	0	Não responderam	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

No quadro a seguir, veremos como elas e eles construíram suas respostas para esta pergunta, ao final da pesquisa:

Quadro 21 – Respostas para a questão 9 do Questionário II

9. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem? Explique.
Resposta estereotipada
Fernando – Para as mulheres, ser professora, na área da educação. Para os homens, o setor empresarial.

Respostas contra-hegemônicas
André – Qualquer uma e <u>todos tem que ter os mesmos direitos.</u>
Ângelo – Não acho que tenha profissão adequada para nenhum dos dois, simplesmente o que o próprio acha adequado.
Carlos – Qualquer profissão que quiserem exercer, ambos são iguais.
Cláudia – As que eles e elas se sentirem confortáveis e <u>prontos para exercer.</u>
Cristina – Pra mim não existe isso. Se a mulher for capaz e esforçada, ela consegue o que os homens fazem. A mesma coisa o homem, se ele quiser <u>pode trabalhar na mesma profissão que a mulher.</u>
Diana – A profissão que te agrada, para ambos. <u>Não devemos dar limites a isso. As pessoas são livres.</u>
Diogo – Qualquer profissão serve para os dois, só basta querer.
Elvis – Mulheres: domésticas, policial, dentista, professora, advogada. Homens: Empresário, PM, apresentador, cirurgião, advogado, etc.
Érica – Tudo o que eles gostarem de fazer. Homens e mulheres tem competência para qualquer área.
Ezequiel – Todos podem ser tudo.
Fábio – O que os homens podem fazer, as mulheres também podem. <u>Se todos se unirem vamos vencer esse preconceito de que as mulheres só servem para ser mulher de casa.</u>
Glauco – Não tem diferença.
Gustavo – Tudo o que eles quiserem fazer, todos são iguais.
Henrique – Qualquer profissão.
Ian – O que eles quiserem.
Ícaro – Não existe profissão específica. Todos somos capazes de fazermos o que quisermos.
João – Não existem profissões só para homens ou só para mulheres.
Joice – Qualquer trabalho serve pra qualquer um.
José – Todas servem para os dois gêneros.
Mateus – Qualquer profissão.
Leonardo – Todos podem ser tudo.
Letícia – Todas que eles quiserem fazer.
Luíza – O que quiserem.
Mariah – Todas possíveis. Todas as pessoas tem capacidade de ser o que quiserem nas suas vidas.
Paola – Acredito que tendo força de vontade, os dois gêneros podem exercer a mesma profissão.
Soraia – A profissão que eles se identificarem mais. Cada um tem capacidade e pode fazer o que quiser.
Suzana – Na minha opinião não existe profissão para homem e nem para mulher, acho que ambos têm capacidade de fazer qualquer coisa, <u>o lugar da mulher é onde ela quiser.</u>
Tereza – Pra mim não existe isso, se a mulher for capaz e esforçada, ela consegue fazer o que os homens fazem. A mesma coisa o homem, se ele quiser, ele <u>pode trabalhar na mesma profissão que a mulher.</u>
Vinícius – Direitos iguais, mulher pode trabalhar de pedreira se ela quiser, e homem de cozinheiro se ele quiser.

Fonte: Elaborado pelo autor.

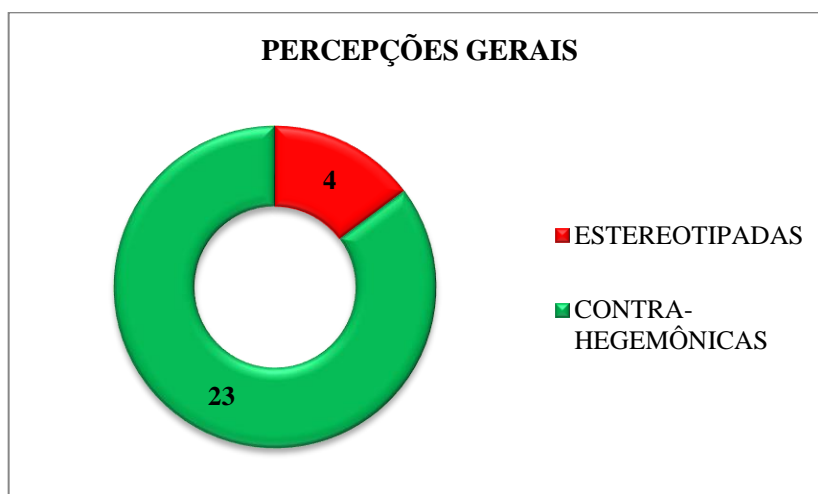
O primeiro participante findou a pesquisa com percepções estereotipadas acerca da relação entre gênero e trabalho, uma vez que atribuiu profissões específicas para mulheres e para homens.

Todas as respostas elencadas no segundo grupo refletem uma noção de igualdade de gênero, mas as alunas e os alunos com respostas em destaque, foram mais específicos ao falarem sobre essa ideia. André, por exemplo, trouxe à tona a necessidade de direitos iguais, afinal, não basta exercer a mesma profissão, já que, como vimos, as mulheres seguem recebendo menos que os homens enquanto executam a mesma função, e isso também precisa

ser mudado. Já Diana aborda a necessidade de quebrar os limites impostos pela sociedade, e por fim, Fábio e Suzana desconstruem o discurso naturalizado de que o lugar da mulher é em casa, cuidando dos afazeres domésticos.

Ainda no contexto da relação entre gênero e trabalho, um dado interessante surgiu através da análise dos questionários. Quando elaborei a pergunta 7, do Questionário II, minha intenção era captar se elas e eles percebiam diferenças na forma como homens e mulheres são tratados nos mais variados contextos. Entretanto a maioria falou sobre o ambiente de trabalho, e já tinham uma percepção crítica em relação ao tópico, conforme se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Questão 7. Você acha que homens e mulheres são tratados da mesma forma em todos os lugares? Em quais situações/ambientes você observa diferença no tratamento? Por qual motivo isso acontece? - Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor

Passemos às respostas dadas à questão 7:

Quadro 22 – Respostas para a questão 7 do Questionário II

7. Você acha que homens e mulheres são tratados da mesma forma em todos os lugares? Em quais situações/ambientes você observa diferença no tratamento? Por qual motivo isso acontece?
Respostas estereotipadas
Ângelo – Sem diferença.
Diogo – Pra mim não há diferença.
Gustavo – Não vejo.
Ezequiel – Não tem diferença.
Vinicius – Não tem diferença de tratamento.

Respostas contra-hegemônicas citando o local de trabalho
Carlos – Não. No ambiente de trabalho, transportes públicos... Isso por infelizmente a sociedade em geral ser muito machista.
Cláudia – Não. Geralmente no trabalho.
Érica – Não. Em lugares de trabalho os homens costumam ser considerados mais competentes que as mulheres. Mulher costuma parecer sexo frágil.
Glauco – Não. Principalmente em empresas, bares, estádios de futebol etc. Isso acontece pelo padrão de dominação que a sociedade impôs.
João – Não. Na área do trabalho. Porque o homem é conhecido por ser o cabeça da família e assim ele que tem que levar o sustento da família, enquanto a mulher cuida da casa.
Joice – Não. Trabalho, bar. Por preconceito.
José – No meu trabalho, pelo fato de ser homem, pego mais pesado, trabalho mais, e as mulheres ficam na cozinha, no caixa, na lanchonete, isso é normal, é bem melhor pra elas.
Mateus – Não. Trabalho. Os dois gêneros trabalham no mesmo lugar e mesma hora, mas recebem recompensas diferentes. Até mesmo dentro de casa são tratados de maneira diferente.
Leonardo – Não. Em empregos, os homens ganham mais que a mulher.
Letícia – Não. No trabalho.
Luíza – Não. No trabalho, nas ruas e em casa, pelo motivo deles acharem que os homens são mais que as mulheres em tudo, por se acharem mais fortes e competentes.
Mariah – Não. Observo isso no meio profissional, geralmente um homem costuma ganhar mais numa profissão do que uma mulher, mesmo com a mesma profissão.
Paola – Não, sempre os homens tem prioridade, em empregos, etc.
Soraia – Não. No ambiente de trabalho. Porque acham que a mulher é o sexo frágil e o homem, mais macho, pode tudo.
Suzana – Não. Mulheres nem sempre tem o reconhecimento que os homens têm, principalmente no mercado de trabalho, quando eles acham que alguns cargos, mulheres não tem capacidade de exercer.
Tereza – Não. No trabalho.
Respostas contra-hegemônicas citando espaços diversos
André – Não.
Cristina – Não. Mulher sofre mais.
Diana – Não. Por desigualdade.
Elvis – Não. Nunca vi uma situação onde o homem se acha superior à mulher, ou o contrário. Contudo pude observar através da mídia e reportagens, muitos casos de agressão à mulher, por ciúmes ou raiva.
Fábio – Não. Pela classe social e também por beleza.
Fernando – Três perguntas, uma resposta: Preconceito.
Henrique – Não. Tem lugares em que os homens são mais aceitos, outros em que as mulheres são mais aceitas.
Ian – Eu acho que existe uma diferença pois a sociedade já tem na mente que ser homem é mandar. Em alguns lares mesmo, mulheres não tem voz.
Ícaro – Não. Alguns. Preconceito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Classifiquei as respostas elencadas no primeiro grupo como estereotipadas, pois se enquadram na ideia equivocada que muitos indivíduos possuem de que vivemos numa sociedade igualitária, essas pessoas encontram-se inseridas naquilo que Rosa Martinez (2019), secretária da infância pela Liga Espanhola de Educação e Cultura, denomina “miragem de igualdade de gênero”. No início da pesquisa poucas alunas e poucos alunos viam essa questão de maneira estereotipada, acreditando que homens e mulheres eram tratados da mesma forma em qualquer ambiente.

A maioria das alunas e dos alunos concebia o ambiente profissional como espaço de maior desigualdade em relação ao tratamento dispensado a homens e mulheres. Em suas respostas, elas e eles ressaltaram a desigualdade salarial e atribuíram isso à dominação masculina.

Fernando atribui a diferença em debate ao preconceito. Élvís exemplifica a existência dessa diferença fazendo menção à violência contra a mulher, já que para ele, elas são tratadas de maneira diferente, pois são sempre as vítimas. Henrique traz uma informação interessante, ao perceber que há lugares em que ambos podem ser mais ou menos aceitos, por exemplo, nos espaços destinados aos cuidados estéticos, que ainda são vistos como espaços femininos, tanto por homens, quanto por mulheres. Ian apresenta a questão da subalternização da mulher no lar, afirmando que em alguns, ela não tem voz.

Ao final da pesquisa, todas as alunas e todos os alunos percebiam que homens e mulheres não são tratados da mesma forma. Vejamos:

Quadro 23 – Respostas para a questão 6 do Questionário III

6. Você acha que homens e mulheres são tratados da mesma forma em todos os lugares? Em quais situações/ambientes você observa diferença no tratamento? Por qual motivo isso acontece?
Respostas citando o local de trabalho
André – Não. Principalmente na área de trabalho.
Ângelo – A mulher ganha pouco para fazer o mesmo papel do homem.
Carlos – Não, pois em cargos ocupados tanto por homens quanto por mulheres os salários dos homens são consideravelmente superiores, isto infelizmente é causado pela cultura machista da sociedade.
Diogo – Não, em mercado de trabalho acontece muito <u>machismo</u> , pois o homem acha que ele pode tudo.
Fernando – Não. No trabalho, por exemplo, muitas vezes mulheres são colocadas abaixo do que são diante dos homens, isso acontece por causa do <u>machismo</u> .
Glauco – Não. O principal ambiente que isso acontece são as empresas onde a maioria dos patrões são brancos e homens.
Gustavo – Não, principalmente no mercado de trabalho. Isso se dá pelo <u>machismo</u> , que é ensinado desde cedo.
Ian – Não, principalmente no ambiente de trabalho, por acharem que a mulher é sexo frágil.
Ícaro – Não Em ônibus, mulheres que trabalham de cobradoras são muito desrespeitadas, por acharem que são sexo frágil e indefesas.
João – Não. Trabalho, as mulheres ganham menos que os homens fazendo o mesmo trabalho.
Cláudia – Não. Principalmente em ambiente de trabalho, por acharem a mulher o “sexo frágil” e o homem, o “sexo forte”.
Diana – Na área do trabalho, pois os dois podem trabalhar na mesma função e ainda assim não recebem o mesmo pagamento, por vários motivos e o principal é o preconceito besta.
Érica – Não, em mercado de trabalho, para a sociedade os homens são mais competentes que as mulheres.
Letícia – Não. Trabalho, casa, etc. <u>Machismo</u> , por achar que mulher é fraca, etc.
Luíza – Não. Nas ruas, casas, trabalho. Porque muitas vezes o homem se acha melhor que a mulher e acaba criando <u>machismo</u> .
Mariah – Não. Empresas, na verdade... acho que em qualquer ambiente essas coisas acontecem por conta do <u>machismo</u> .

Soraia – Não, em ambiente de trabalho pelo fato de alguns acharem que homens tem mais capacidade do que a mulher.
Suzana – Na sociedade eu enxergo uma grande diferença entre o homem e a mulher. Em relação a salário, eles acham que pelo fato de ser homem, tem que ter um salário maior que o da mulher. Então existe uma grande diferença salarial, como em diversas outras coisas.
Tereza – Não. É mais em locais de trabalho, pelas pessoas acharem que o homem é mais que a mulher em tudo.
Vinicius – As mulheres passam por violência doméstica e ganham menos salário que os homens.
Respostas citando outros espaços onde a diferença de tratamento é flagrante
Cristina – Não. Mulher passa por muita coisa difícil. Homem não.
Elvis – Não, violência doméstica, abusos sexuais, discriminação. Podem ocorrer por vários motivos, tentativa de feminicídio, briga de casal.
Ezequiel – Não, o homem é sempre o mandão de tudo, se acha o rei da cocada preta, já a mulher, ela se encolhe.
Fábio – Não. Se for em uma balada, a mulher é tratada de forma muito diferente, os homens já pensam em fazer ela de objeto, se for no trabalho, o homem se acha melhor e que a mulher só serve para empregada.
Henrique – Não. Conforme o lugar apropriado.
Joice – Mulher sofre assédio. Homem faz o assédio.
José – Não. Na escola, na faculdade, etc.
Mateus – Não No trabalho, em casa, festas em atendimentos e em outros lugares. Isso acontece porque os homens acham que as mulheres têm que ser tratadas de uma forma diminutiva, e que eles têm o poder sobre elas.
Mateus – Não No trabalho, em casa, festas em atendimentos e em outros lugares. Isso acontece porque os homens acham que as mulheres têm que ser tratadas de uma forma diminutiva, e que eles têm o poder sobre elas.
Paola – Infelizmente ainda existe muita desigualdade de gênero, e isso é em vários ambientes. Isso ocorre porque muitos ainda vivem à moda antiga, onde a mulher era vista como inferior ao homem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas elencadas no primeiro grupo citaram, majoritariamente, o ambiente de trabalho como espaço onde as mulheres sofrem por conta de remuneração inferior à do homem, machismo e preconceito.

As respostas do segundo grupo também refletem uma visão crítica das alunas e dos alunos sobre o tópico, além de conterem menções a outros problemas decorrentes da masculinidade tóxica, como violência contra a mulher e assédio. As alunas e os alunos expressam essa conscientização a partir do uso de outras expressões, dizendo, por exemplo, que o homem “se acha o rei da cocada preta” (Ezequiel); “se acha melhor” (Fábio), e “acham que têm o poder sobre elas” (Mateus). Em todas essas construções vemos a compreensão da posição de superioridade que o homem ocupa em relação à mulher.

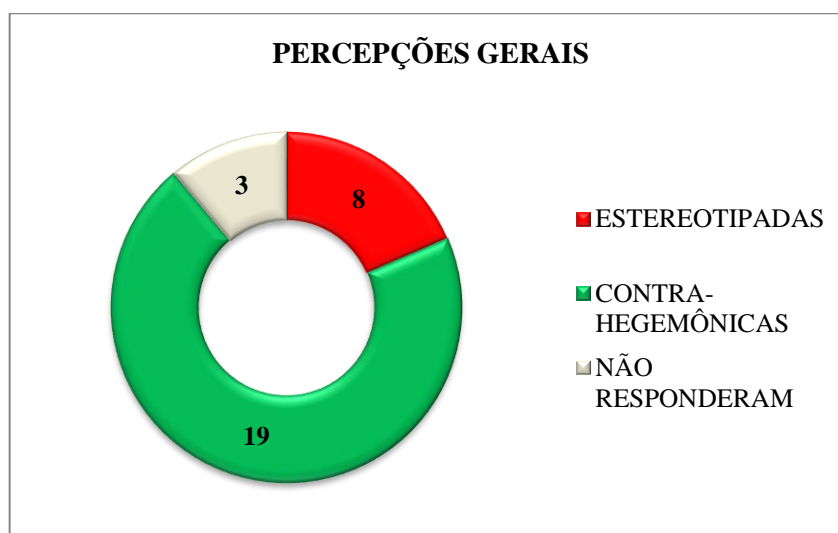
Além de apontarem as ruas, o lar, e a existência de outros espaços onde a mulher sofre (“em qualquer ambiente” / “em vários ambientes”), o machismo é citado por três participantes como causa para as referidas diferenças. Essa consciência de que o machismo está infiltrado em diversos espaços da vida cotidiana é relevante para construir uma postura de resistência em relação a este problema.

Até aqui apresentei uma análise das movimentações discursivas realizadas pelas alunas e pelos alunos ao longo da pesquisa, no que diz respeito às suas percepções sobre o entrelaçamento entre gênero e trabalho. Na seção a seguir trarei as percepções sobre gênero e família.

5.3.3 Contexto familiar

Nesta subseção trarei dados que me ajudam a elucidar como as alunas e os alunos compreendiam a relação entre gênero e família a partir de discussões sobre a divisão das tarefas domésticas, propriamente dita, e sobre o papel desempenhado por homens e mulheres no contexto doméstico. Começarei pelo primeiro ponto:

Gráfico 16 – Questão 12. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher? – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 24 – Respostas para a questão 12 do Questionário II

12. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher?
Estereotipadas
Cristina – Homem trabalha fora, e a mulher faz as coisas em casa.
Diogo – O homem deve cuidar das suas coisas, não bagunçar nada e lavar suas cuecas. A mulher, fazer comida, lavar roupa, limpar a casa, etc.
Ezequiel – Mulher – passar pano, lavar o banheiro, lavar os pratos. Homem – é mais complicado, tem uns que não querem fazer nada, mas tem alguns que ajudam as mulheres em casa.
Fernando – Homem, colocar comida em casa. Mulher, cuidar da casa.
Glauco – O homem deve trocar coisas quebradas, canos, lâmpadas, consertar armários, ou seja, o trabalho mais bruto. E a mulher lavar pratos, organizar a casa, fazer comida e cuida dos filhos.

Henrique – Homem, trabalhar e contribuir com a família. Mulher com a responsabilidade de casa e com os familiares.
Luíza – Homem: arrumar, passar, trabalhar e ajudar. Mulher: arrumar, passar, criar os filhos e cozinhar.
Vinícius – Homem: consertar muros, trocar lâmpadas. Mulheres, lavar, passar, cozinhar.
Contra-hegemônicas
André – Tanto faz.
Carlos – Todas.
Cláudia – Tudo.
Denilson – Qualquer coisa que sabem fazer melhor.
Diana – Tudo.
Elvis – Homem, lavar a casa, roupas e móveis, fazer compras e cuidar dos filhos. Mulher, fazer comida e cuidar dos filhos.
Érica – A tarefa que lhe for ordenada.
Fábio – Um tem que ajudar o outro.
Ian – Todos podem fazer tudo.
João – As funções são divididas por casas, em algumas são de um jeito, outras de outro.
Joice – Não existe isso. Tem que dividir.
José – Tanto a mulher, quanto o homem podem fazer as mesmas coisas.
Mateus – Homem: trabalhar, cozinhar e limpar a casa. Mulher: tudo isso e cuidar dos filhos.
Leonardo – Ambos podem fazer as mesmas tarefas.
Letícia – Divididas.
Mariah – Acho justo que os dois dividam as tarefas em casa.
Paola – Todas.
Soraia – Devem dividir as tarefas.
Suzana – Assim como o homem bebe e come, eles também podem lavar e limpar, não só a mulher pode fazer isso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No início da pesquisa, o número de participantes com percepções estereotipadas já era menor, entretanto, apesar do número reduzido, as respostas elencadas no primeiro grupo evidenciam a influência das determinações patriarcais para a organização da dinâmica de realização de tarefas no lar.

As referidas respostas estão em conformidade com percepções de masculinidade e feminilidade manifestadas por elas e eles em outros pontos do Questionário II, por exemplo, no que diz respeito ao que é “ser homem” e “ser mulher”, já que dos 8 relacionados, 6 definiram homens e mulheres também de maneira estereotipada. Mesmo quando algumas tarefas domésticas foram atribuídas aos homens, como fez Luíza, elas se somam à atividade remunerada externa ao lar. Entre as alunas e alunos elencada(o)s no primeiro grupo, ninguém posicionou a mulher como aquela que trabalharia fora para sustentar a casa.

Essa percepção da mulher como servidora do lar está de acordo com a condenação patriarcal à qual ela está fadada, conforme aponta Tiburi (2019, p. 14-15)

desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho

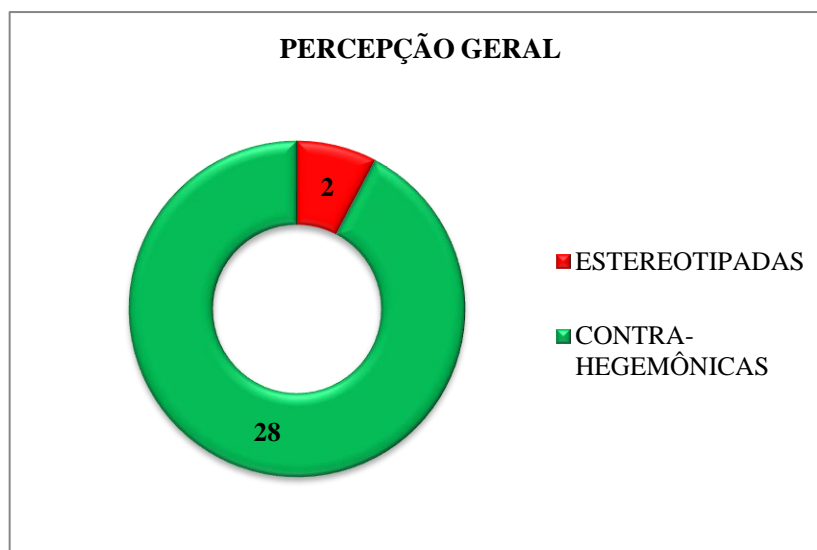
remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas e jovens, adultas e idosas trabalharão para seu pai, os irmãos, para o marido, para os filhos. Serão, apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar como elas. Mesmo quando tiver um emprego fora de casa, a maior parte das mulheres trabalhará mais do que homens que, de um modo geral, não fazem o serviço da casa. Acumularão o trabalho remunerado com o não remunerado. Terceiras e, até mesmo, quartas jornadas – vale dizer mais uma vez – nunca remuneradas farão das mulheres escravas do lar com pouco ou nenhum tempo para desenvolverem outros aspectos da própria vida. Todas deverão acreditar que isso é natural e que uma menina ao nascer já vem com uma potência codificada em seu próprio DNA, uma predisposição para a servidão. Falo disso sem mencionar a escravidão emocional e psicológica vivida pelas mulheres, o que, a meu ver, resulta também dessa escravidão naturalizada em relação ao trabalho.

A condução das mulheres a esse destino traçado para elas pelo patriarcado é feita discursivamente em conformidade com os padrões de gênero, portanto é também discursivamente que devemos agir em prol da mudança desse cenário. Essa ação pode acontecer de maneira simples, porém com efeitos significativos, como evitar a reprodução de discursos estereotipados como “Essa é para casar”, frequentemente utilizados como elogio a mulheres que executem tarefas domésticas de maneira adequada, bem como através da ressignificação dos discursos produzidos durante a criação dos filhos, e da delegação igualitária de tarefas a meninos e meninas.

No que diz respeito a nós, docentes, podemos colaborar com a desestabilização desta situação problemática abordando tais questões em sala de aula, através de materiais e recursos diversos, além de problematizar possíveis representações estereotipadas veiculadas no material didático já adotado pela unidade. Apesar de na escola pública, os livros que chegam através do PNLD já terem avançado bastante em relação às questões que debato aqui, essa suspeição constante precisa também ser manifestada por professoras e professores que atuam em outros contextos de ensino, como unidades da rede privada ou cursos de idiomas.

Ao fim da pesquisa houve, por parte da maioria das alunas e dos alunos, uma ressignificação dos discursos acerca da divisão das tarefas domésticas, conforme pode ser visto a seguir:

Gráfico 17 – Questão 11. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher? – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando e detalhando os dados obtidos através das respostas para essa questão nas fases inicial e final da pesquisa, observo que entre as percepções acerca das tarefas a serem feitas pela mulher em casa, houve um aumento de 25% nas autopercepções contra-hegemônicas, eliminação das estereotipadas e aumento de 8,3% na aderência. As heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 33%, as estereotipadas, uma queda de 22%; aumento de 11% na aderência.

Já entre as percepções acerca das tarefas a serem feitas pelo homem em casa, houve um aumento de 33% nas autopercepções contra-hegemônicas, uma queda de 22%; aumento de 11% na aderência. Nas heteropercepções, houve um aumento das contra-hegemônicas em 25%, eliminação das estereotipadas e aumento de 8,3% na aderência.

Isso pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 7 - Comparativo da questão 11

QUESTIONÁRIO II			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	9	Contra-hegemônicas	10
Estereotipadas	2	Estereotipadas	6
Não responderam	1	Não responderam	2

HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	10	Contra-hegemônicas	9
Estereotipadas	6	Estereotipadas	2
Não responderam	2	Não responderam	1
QUESTIONÁRIO III			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	12	Contra-hegemônicas	16
Estereotipadas	0	Estereotipadas	2
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	16	Contra-hegemônicas	12
Estereotipadas	2	Estereotipadas	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vejamos quais informações elas e eles trouxeram em suas respostas, na fase final:

Quadro 25 – Respostas para a questão 11 do Questionário III

11. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher?
Respostas estereotipadas
Glauco – O homem deve fazer o trabalho pesado – trocar lâmpadas, pintar, mexer com água, luz etc. A mulher deve cuidar dos filhos, lavar roupas, fazer comida, lavar a casa, etc.
Henrique – Mulher – lavar, passar, cozinhar. Homem – Ajudar a mulher.
Respostas contra-hegemônicas
André – Os dois podem fazer as mesmas coisas.
Ângelo – Tarefas divididas.
Carlos – Devem ser compartilhadas, pois os dois habitam.
Cláudia – Todas tarefas, os dois tem que ajudar.
Cristina – Tudo pode ser feito por todos.
Diana – Acho que toda tarefa doméstica deve ser dividida. Cada um faz uma coisa, dependendo do que seja, seja um homem cozinhando, ou uma mulher consertando uma coisa quebrada.
Diogo – Devem ser divididas.
Elvis – As mesmas que uma mulher poderia fazer, o homem também pode.
Érica – Tudo que uma mulher faz, o homem pode fazer.
Ezequiel – Os dois podem fazer qualquer coisa.
Fábio – As mesmas, porquê um tem que ajudar o outro. A mulher não vai sempre lavar, passar e servir ao homem, enquanto ele vai ficar no sofá assistindo.

Fernando – Ambos podem fazer tudo, um ajudando o outro.
Gustavo – Devem dividir as tarefas e intercalarem.
Ian – Todos tem que se ajudar. Cada um faz um pouco.
Ícaro – Podem fazer as tarefas que quiserem.
João – As tarefas tem que ser divididas, pois os 2 vão trabalhar. Em alguns casos, as mulheres ou homens que não trabalham cuidam mais.
Joice – Divisão igual.
José – Os dois podem fazer as mesmas coisas, limpar, lavar.
Mateus – Todos podem fazer tudo.
Leonardo – Qualquer coisa pra todos.
Letícia – Ambos dividirem, porque assim tudo fica mais fácil.
Luíza – Ambos fazem as mesmas coisas, até porque mulher não é escrava de ninguém.
Mariah – Dividir as atividades em casa é uma atitude legal.
Paola – Todos os dois podem fazer as mesmas tarefas
Soraia – Todas as tarefas os dois podem fazer.
Suzana – Assim como a mulher faz tudo, o homem também pode arrumar a casa, não mata, não.
Tereza – Tanto o homem, quanto a mulher pode fazer tudo em casa.
Vinícius – Cada um faça o que lhe dê vontade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as respostas estereotipadas, vejo que a de Glauco permanece associada a pressupostos patriarcais, a partir dos quais as atividades que demandam maior emprego de força física devem ser executadas pelo homem, por ele ser o ‘sexo forte’. Henrique segue a mesma linha de raciocínio, situando a figura da mulher em posição análoga à de uma funcionária doméstica. Além disso, reproduz um discurso recorrente entre pessoas que tentam supervalorizar o fato de alguns homens se responsabilizarem por determinadas tarefas em casa, afirmando que eles devem “ajudar a mulher”. A pensadora Chimamanda Adichie (2017, p. 9) já nos alertava acerca dos perigos desse tipo de posicionamento/discurso:

Façam juntos. Lembra que aprendemos no primário que verbos são palavras “de ação”? Bom, pai é verbo tanto quanto mãe. Chudi deve fazer tudo o que a biologia permite — ou seja, tudo, menos amamentar. Às vezes, as mães, tão condicionadas a ser tudo e a fazer tudo, são cúmplices na redução do papel dos pais. Você pode achar que Chudi não vai dar banho nela do jeito que você gostaria, que talvez ele não enxugue o bumbum dela com o cuidado que você teria. E daí? Qual é o máximo que pode acontecer? Ela não vai morrer nas mãos do pai por causa disso. É sério. Ele a ama. É bom para ela ser cuidada pelo pai. Então, relaxe, esqueça seu perfeccionismo, deixe de lado seu senso socialmente condicionado de dever. Dividam igualmente a criação. “Igualmente” depende, claro, de ambos, e vocês vão dar um jeito nisso, prestando atenção às necessidades de cada um. Não precisa ser uma divisão literalmente meio a meio, ou um dia você, um dia ele, mas você vai saber se estão dividindo igualmente. Vai saber por não se sentir ressentida. Porque quando há igualdade não existe ressentimento. E, por favor, abandone a linguagem da ajuda. Chudi não está “ajudando” você ao cuidar da filha dele. Está fazendo o que deveria fazer. Ao dizermos que os pais estão “ajudando”, o que sugerimos é que cuidar dos filhos é território materno, onde os pais se aventuram corajosamente a entrar.

Apesar da autora se referir especificamente ao cuidado dos filhos na citação acima, já que todo esse livro foi motivado pelo nascimento da filha de uma de suas amigas, essas reflexões se aplicam a todos os outros afazeres do lar. Adichie foi muito assertiva ao chamar a atenção para o fato de que a única coisa que nós, homens cis, não podemos fazer em casa é aquilo que a biologia não nos permite: amamentar os filhos, portanto o resto pode e deve ser dividido entre os parceiros, dentro das dinâmicas particulares de cada casal.

Uma interessante característica desse cenário de redução das percepções estereotipadas nas respostas é a anulação das referidas percepções entre as mulheres, grupo mais atingido pela sobrecarga de trabalho no lar. Essa conscientização é fundamental para que a estrutura desigual de distribuição de tarefas domésticas seja modificada. Essa conscientização ficou evidente nas respostas de homens e mulheres do segundo grupo elencado anteriormente.

A influência da ideologia patriarcal nas relações familiares vai muito além da distribuição desigual das tarefas domésticas. As alunas e os alunos demonstraram uma compreensão acerca disso nas seguintes respostas da Atividade 3 – *Patriarchal Society*:

Quadro 26 – Respostas da questão 5 – Atividade 3: *Patriarchal Society*

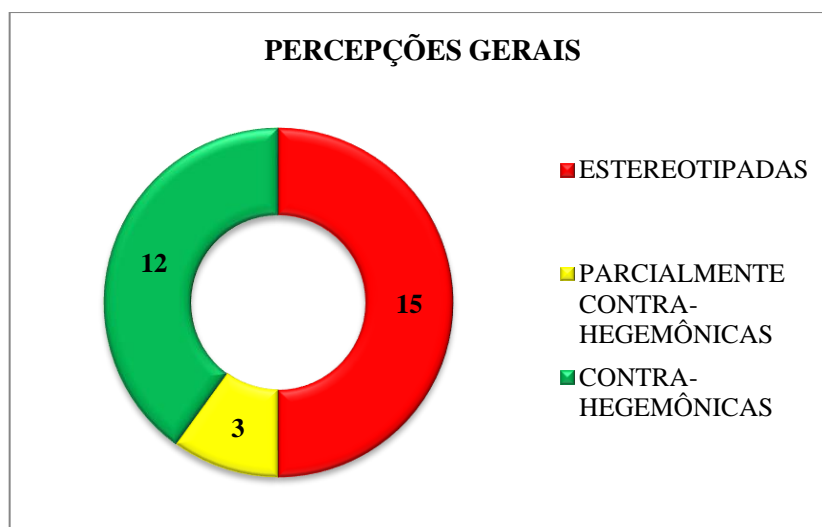
5. Você consegue pensar em outros aspectos de nossa vida que são afetados pelo patriarcado? Exemplifique.
André – Sim, questões sexuais, sociais e outras.
Ângelo – Sim, em casa.
Carlos – O machismo ainda é muito presente.
Cláudia – Em casa, trabalho e outras áreas <u>Casa, o pai quer mandar sempre.</u>
Cristina – Nas ruas.
Diana – Na rua, se as garotas pegarem vários, elas começam a ser chamadas de vassoura, rodada e tal. E os homens, são garanhão. <u>Marido que pisa na esposa.</u>
Diogo – Sim, a relação entre marido e mulher, dentro de casa, também os serviços domésticos.
Elvis – Em nossas casas, o homem sempre dizendo ser melhor do que a mulher.
Érica – Os homens acham que é acima das mulheres em tudo, pelo fato de eles se acharem mais competentes que as mulheres.
Ezequiel – Na família, na escola. <u>Homem quer mandar.</u>
Gustavo – Na vida cotidiana, em casa.
Henrique - Em casa, trabalho e até mesmo nas ruas, como o machismo, porquê o homem quer sempre mandar na mulher, se acha dono delas.
Ian – <u>Pai acha que manda mais do que a mãe.</u>
João – Sim, em casa, o salário, as férias.
Joice – Em casa.
José – Na minha casa. <u>Meu pai é que manda sempre.</u>
Leonardo – Em casa.
Letícia – Família.
Luíza – Casa, escola.
Mariah – Trabalho, em casa, faculdade, colégio, sociedade.
Mateus – Em casa, no trabalho, esportes, lutas, etc.
Paola – O homem tem muito mais força em nossa sociedade, em casa, no trabalho e entre outras áreas, como os relacionamentos.
Soraia – Com namorados, marido.

Suzana – Em casa. <u>O homem se acha no direito de mandar e a mulher obedecer.</u>
Tereza – No geral, em todo lugar.
Vinícius – Muitos lugares

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas e todos citaram casa/família como suscetíveis à influência patriarcal. Entretanto, ao usarem verbos como “mandar” e “pisar”, Cláudia, Diana, Érica, Ian, José e Suzana conseguiram ser mais específicos em relação à percepção que trazem acerca do autoritarismo da figura masculina, que se manifesta em diversos aspectos do cotidiano familiar, como na tomada de decisões gerais, na criação dos filhos etc. Ou seja, as expectativas patriarcais definem qual é o papel do homem nesse lar. Nos questionários, as alunas e os alunos também tiveram a oportunidade de definir como achavam que homens e mulheres deveriam performar seus papéis sociais de mãe/pai e de esposa/marido. Vejamos:

Gráfico 18 – Questão 11. Qual é o papel do homem e da mulher na família? – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

No início da pesquisa, o número de percepções contra-hegemônicas já era maior do que o de estereotipadas. Acredito que o fato de os participantes serem oriundos de comunidades onde nem sempre existem, concomitantemente, a figura do pai e da mãe no lar, pode ter exercido influência na construção dessas respostas, que figuram no quadro a seguir:

Quadro 27 – Respostas para a questão 11 do Questionário II

11. Qual é o papel do homem e da mulher na família?
Respostas estereotipadas
Cristina – O homem coloca ordem, a mulher cuida das coisas.
Diogo – Homem: trabalhar para sustentar a casa. Mulher: ficar cuidando da casa.
Glauco – O homem tem o papel de sustentar, liderar e proteger a família e a mulher tem o papel de cuidar da casa e dos filhos.
Henrique – O homem de trabalhar e cumprir suas responsabilidades. Mulher tem a obrigação de cuidar da família e ajudar a família como pode.
Mateus – Homem: trabalhar, cozinhar e limpar a casa. Mulher: tudo isso e cuidar dos filhos.
Letícia – Homem: sustentar, mulher: cuidar.
Soraia – O homem tem que ser o cabeça da família.
Vinicius – O marido controla a casa, a mulher ajuda com os filhos.
Parcialmente contra-hegemônicas
Elvis – É mais comum o homem sustentar a família. A mulher é vista como dona de casa.
Leonardo – De certo modo a sociedade é rigorosa em taxar a mulher na área de cozinha e cuidar dos filhos, homens vão pro trabalho e põem comida na mesa.
Mariah – O homem tem que ser o protetor, o cabeça, já a mulher, muitas vezes pensam que ela deve ser submissa, mas discordo em relação às pessoas confundirem submissão com autoridade sobre a mulher.
Contra-hegemônicas
André – Eles têm o mesmo papel.
Carlos – Ter respeito de ambas as partes.
Cláudia – Vários.
Denilson – Ambos têm de fazer o que podem para manter e sustentar a família.
Diana – Tudo.
Érica – O homem costuma ser o chefe da família, e a mulher a que cuida da casa. Porém eu acho que a mulher é capaz de se bancar e por ordem, assim como o homem.
Ezequiel – Mulher: demonstrar que é uma mãezona. Homem: demonstrar que é um paizão.
Fábio – Um ajudar e apoiar o outro, tendo amor, felicidade e respeito, etc.
Fernando – O papel de cada um é o mesmo, independente do gênero.
Ian – Cuidar, amar, ser amado, etc.
João – Na maioria das vezes não tem uma função fixa na família, mas antigamente o homem sustentava a família e a mulher cuidava da casa.
Joice – Colaboração, os dois.
José – Os dois têm os mesmos papéis.
Luíza – Os dois devem acolher e proteger.
Paola – O papel deles é ter respeito e amor.
Suzana – Existem diversas famílias em que o homem e a mulher fazem coisas diferentes, ou a mulher trabalha e o homem fica em casa, cuidando da casa e dos filhos, ou vice-versa, ou ambos trabalham para conquistar os seus objetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas elencadas no primeiro grupo estão bastante alinhadas às que trouxe no tópico sobre divisão das tarefas domésticas e também às percepções sobre “ser homem” e “ser mulher”. Para alguns desses alunos, como Diogo, Glauco e Henrique, era como se a essência

dos indivíduos estivesse diretamente ligada aos papéis de gênero desempenhados na família.

Classifiquei as respostas do segundo grupo como parcialmente contra-hegemônicas, pois apresentam traços de criticidade em relação aos estereótipos de gênero. A resposta de Elvis, por exemplo, soa como uma constatação da realidade, uma vez que apesar do percentual de famílias chefiadas por mulheres ser de 40,5% em nível nacional, segundo IPEA (2015), estatisticamente é menor do que o das que são chefiadas por homens. Em relação à mulher, ele segue a mesma linha de construção discursiva ao afirmar que ela “é vista como dona de casa”, o uso da voz passiva também o exime de responsabilidade sobre este discurso, portanto não fica claro se ele concorda com essas afirmações.

Leonardo segue a mesma estratégia, atribuindo a divisão de papéis com base em gênero à sociedade. Mariah inicia sua resposta de maneira estereotipada, afirmando que o homem tem que ser “o cabeça” da família, porém no decorrer do parágrafo se mostra contrária à ideia de que, uma vez submissa ao homem, a mulher estaria lhe dando autoridade sobre ela.

No terceiro e maior grupo de respostas noto a presença da ideia de igualdade em relação aos papéis de homens e mulheres na família. Érica e Suzana se posicionaram de maneira diferente: a primeira, ao utilizar o verbo “costuma”, indica que está falando sobre o que é comum acontecer na sociedade, entretanto, no segundo parágrafo, traz sua opinião em relação ao tópico, afirmando que as mulheres também conseguem sustentar a casa; já Suzana acrescentou a possibilidade de inversão de papéis, onde a mulher trabalharia, e o homem cuidaria das tarefas domésticas.

Ao final da pesquisa, o número de percepções estereotipadas diminuiu bastante, como se pode ver no gráfico adiante.

Gráfico 19 – Respostas da questão 10. Qual é o papel do homem e da mulher na família? – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando e detalhando os dados obtidos nas fases inicial e final da pesquisa, observo que entre as percepções acerca do papel da mulher na família, houve um aumento de 41% nas autopercepções contra-hegemônicas, eliminação das parcialmente contra-hegemônicas e das estereotipadas; aumento da aderência em 8,3%. As heteropercepções contra-hegemônicas tiveram um aumento de 33,3%, e as estereotipadas, uma queda de 22,2%; aumento da aderência em 11,1%.

Já entre as percepções acerca do papel do homem na família, houve um aumento de 33,3% nas autopercepções contra-hegemônicas, e uma queda de 22,2% nas estereotipadas; eliminação das parcialmente contra-hegemônicas e aumento da aderência em 11,1%. Nas heteropercepções, houve um aumento de 41% nas autopercepções contra-hegemônicas, eliminação das parcialmente contra-hegemônicas e das estereotipadas; aumento da aderência em 8,3%.

Isso tudo pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 8 – Comparativo da questão 10

QUESTIONÁRIO II			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	7	Contra-hegemônicas	9
Parc. Contra-hegem.	1	Parc. Contra-hegem.	2

Estereotipadas	3	Estereotipadas	5
Não responderam	1	Não responderam	2
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	9	Contra-hegemônicas	7
Parc. Contra-hegem.	2	Parc. Contra-hegem.	1
Estereotipadas	5	Estereotipadas	3
Não responderam	2	Não responderam	1
QUESTIONÁRIO III			
AUTOPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	12	Contra-hegemônicas	15
Estereotipadas	0	Estereotipadas	3
HETEROPERCEPÇÕES			
FEMININAS		MASCULINAS	
Contra-hegemônicas	15	Contra-hegemônicas	12
Estereotipadas	3	Estereotipadas	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vejam, no quadro a seguir, as respostas que elas e eles deram para essa pergunta:

Quadro 28 – Respostas para a questão 10 do Questionário III

10. Qual é o papel do homem e da mulher na família?
Estereotipadas
Diogo – Mulher – agradar o homem de todas as maneiras e a família. Homem – colocar ordem dentro da casa e equilibrar tudo.
Fernando – Homem tem que ser responsável e assumir os problemas, a mulher cuida da casa e dos filhos enquanto o homem trabalha.
Glauco – O homem tem o papel de abrigar, educar, sustentar e proteger, e a mulher tem o papel de educar os filhos, cuidar da casa e preparar as coisas para o marido.
Respostas contra-hegemônicas
Papeis iguais
André – Os mesmos.
Cláudia – Muitos papéis. Os dois podem ter os mesmos.
Cristina – Ambos fazem as mesmas tarefas em casa.
Élvis – Os mesmos papéis pros dois.

Érica – Papéis iguais.
Gustavo – Ambos devem cuidar e zelar pelo seu lar.
Ícaro – Homens e mulheres sustentar a casa e cuidar da casa, não tem nada fixo por gênero.
João – Homens e mulheres podem bancar o sustento da casa e também cuidar da casa.
Joice – Os mesmos.
Mateus – Os dois podem ter os mesmos papéis.
Leonardo – Todos que quiserem para os dois.
Luíza – Homem – cuidar, trabalhar. Mulher – cuidar, trabalhar.
Paola – Hoje em dia os direitos são iguais. O melhor é trabalhar juntos, e dessa forma tudo ficará bem.
Suzana – Os dois trabalhem para manter a família com uma boa situação financeira.
Tereza – Nos tempos de hoje, a mulher pode fazer o papel do homem e o homem pode fazer o papel da mulher.
Vinícius – Sempre ajudar e respeitar a família.
Colaboração/Decisão conjunta
Carlos – O que os envolvidos acharem correto.
Diogo – Ambos se acertarem e verem o melhor para sua casa.
Fábio – Se ajudarem.
Henrique – Um ajudar o outro.
Mariah – O homem ser colaborador, ajudar nas tarefas de casa, mulher a mesma coisa.
Soraia – Um ajudar o outro e sempre colaborar.
Inversão de papéis tradicionais; Flexibilidade
Ângelo – Homem – cuidar da casa e da família. Mulher – cuidar do financeiro e trabalhar.
José – O homem limpa a casa, a mulher cuida dos filhos, ou trocam.
União, amor e respeito
Diana – Ser sempre presentes, unidos. Respeito em primeiro lugar sempre.
Ezequiel – Os dois se unirem pelo bem da família.
Ian – Se amarem e se cuidarem e dar amor e boa educação pros filhos.
Letícia – Ambos ter respeito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os 3 participantes elencados no primeiro grupo findaram a pesquisa mantendo a percepção patriarcal de que o papel do homem é trabalhar e sustentar a família. Há que se fazer destaque para a fala de Diogo, que soa bastante agressiva ao indicar que o papel da mulher é “agradar o homem de todas as maneiras e a família”.

Em contrapartida, as respostas apresentadas no segundo grupo são um indicativo de percepções abertas e empáticas acerca dos papéis de homens e mulheres na família.

As sequências interacionais a seguir trazem momentos em que as alunas e os alunos se posicionaram em relação aos papéis de gênero no ambiente familiar. Analisemos o excerto adiante.

Excerto 15 – Aula 4 (*Patriarchal Society*) – 1.º Ano

[...]

578. **P** – Ou seja, a gente consegue enxergar na sociedade de que forma é que esse poder masculino exerce influência nas nossas relações... então... pra essa pergunta “Sobre o que fala o texto”, que é que vocês colocaram?

579. **Elvis** – Sociedade Patriarcal

580. **Érica** – A influência disso na vida das pessoas.

581. **Gustavo** – Do poder masculino.

582. **Gustavo** – Sociedade em que o homem tem mais poder do que as mulheres.

583. **Cristina** – Isso é mentira.

584. **P** – Assim... a gente sabe que essa é uma sociedade dominada por homens. A gente tem mulheres que lutam contra isso, porém o domínio ainda é masculino.

585. **Cristina** – Mas a gente é quem faz a casa andar, a gente é que faz a comida pro homem.

586. **P** – Mas a questão é essa, se a mulher ainda é a única que faz comida pro homem, é porque ela é dominada, todo mundo tinha que fazer a comida, não só a mulher... então... voltando pro texto aí... quando ele fala em “*positions of power*”, são o quê?

[...]

Respondendo à pergunta que fiz em 578, Gustavo diz que o texto da atividade falava sobre o poder masculino, e a desigualdade de poder entre homens e mulheres. Cristina se posiciona discordando das ideias contidas no texto, pois, para ela, a mulher ocupa uma posição de poder em casa, pelo fato de “fazer a casa andar”, ou seja, realizar as tarefas necessárias para que a rotina da família transcorra com regularidade, por exemplo, fazer a comida.

A ideia da mulher como “rainha do lar” sempre circulou pelas mais variadas esferas discursivas, entretanto essa posição, definida pelos mandatórios patriarcais, conforme apontam as teóricas feministas ao longo da história, não lhe confere privilégios, apenas trabalho doméstico e cerceamento de liberdade. Muitas mulheres encontram-se aprisionadas no lar, sem poder sequer exercer uma atividade profissional externa, pois não haveria quem realizasse as tarefas domésticas em sua ausência.

Pelo fato de eu acreditar que as tarefas domésticas devem ser divididas igualmente entre todos os moradores da casa, concluo esta sequência em 484, com objetivo de desestabilizar a noção distorcida de poder apresentada pela participante.

Conforme já apontava Beauvoir (1970, p. 118), “a ideologia cristã não contribuiu pouco para a opressão da mulher”. O discurso religioso é um dos responsáveis por garantir o cumprimento dos mandatórios patriarcais, principalmente no que diz respeito à esfera familiar. Foi possível observar a influência desse discurso em algumas autopercepções e heteropercepções de gênero apresentadas pelas alunas e pelos alunos no Questionário II, através do uso da expressão “o cabeça” para se referir ao homem. Essa expressão ainda apareceu outras vezes nos dados gerados, por exemplo, ainda no questionário II, quando

foram perguntados sobre quais seriam os papéis de homem e mulher na família, Soraia diz que “O homem tem que ser o cabeça da família”.

Posteriormente, em uma das últimas aulas do ano, ela reapareceu, enquanto discutíamos sobre comportamento da mulher:

Excerto 16 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3780. **Diogo** ((falando comigo)) – Mulher quer ser mais do que a gente, e não pode, professor.
3781. **Diogo** ((falando com Tereza)) – Cê sabe, cê já foi da igreja, na Bíblia, quem é o cabeça da casa?
3782. **Tereza** – O homem.
3783. **Diogo** – Então pronto, e como é que você quer ser mais do que a gente? Não pode.
3784. **Diogo** ((falando comigo)) – Tipo assim, ó, professor... professor, vou citar uma coisa, na Bíblia tem dizendo que o homem é o cabeça da casa, né? Por que a mulher quer ser mais do que a gente?
3785. **P** – A Bíblia foi escrita há milênios atrás, em uma época em que o contexto social era completamente diferente de hoje em dia.
3786. **Diogo** – Sim, mas tem os novos contextos hoje em dia, na Bíblia? Tem. Ia ser a mesma coisa.
3787. **P** – Não, mas essa questão de homem como cabeça da família é ultrapassada.
- [...]

Conforme ficará nítido em outros momentos da análise, na aula 16, a sala foi palco de diversas discussões, então em nem todos os momentos eu consegui aprofundar determinado ponto, pois logo outra polêmica era levantada, inclusive porque as 2 turmas estavam juntas.

No excerto anterior, Diogo apresenta a ideia de que o homem é “o cabeça”, e busca apoio em Tereza, que já havia sido evangélica, para sustentar seu posicionamento, evidenciando que as igrejas deste segmento são *loci* de reprodução desse discurso, o qual, muito provavelmente acaba influenciando a dinâmica dos relacionamentos familiares de seus membros.

A preocupação com o caráter patriarcal dos textos bíblicos não é recente. Santos e Muszkopf (2018) apontam que na literatura feminista essa é uma pauta que já era discutida em 1985, por Elisabeth Stanton, na obra *The Women's Bible*, que trazia uma revisão do conteúdo sexista da Bíblia. No que diz respeito aos textos do Novo Testamento, onde se encontra a citação referenciada pelos participantes, Santos e Muszkopf (2018, p. 345) afirmam que:

Em relação às narrativas que compõem o Novo Testamento é preciso reconhecer que elas têm como contexto o Império Romano, cuja cultura de dominação imperial-patriarcal é predominante em todos os níveis (familiar, social e político). Soma-se ao patriarcado romano o patriarcado judeu que é o patriarcado social-religioso vivenciado pelo grupo que vive sob a opressão do império romano. É nesse contexto de múltiplos modelos de dominação que surge o que hoje se conhece como Novo Testamento,

dentro de uma realidade de duplo patriarcado. Patriarcado religioso judeu e patriarcado sócio-político greco-romano. Patriarcado de dominadores e dominados. Portanto, os textos precisam ser compreendidos a partir das condições patriarcais e das ideologias de dominação nas quais se originaram. Desta primeira constatação fica evidente a necessidade de uma interpretação de crítica patriarcal dos textos do Novo Testamento.

Mais adiante em suas reflexões, tratando especificamente das cartas paulinas, Santos e Musskopf (2018, p. 346) nos dizem que

as abordagens feministas têm destacado que o cânon do Novo Testamento foi lentamente tomando forma no processo da crescente patriarcalização da igreja primitiva. Segundo Reimer (2005) o caráter “contra cultural” do movimento de Jesus, com uma visão igualitária entre homens e mulheres, foi pouco preservado na tradição normativa no Novo Testamento. A ambiguidade dos escritos originais de Paulo em relação às mulheres, bem como a patriarcalização do cristianismo que ocorreu nas cartas deuteropaulinas e pastorais suprimiram a visão inicial. [...] Da mesma forma, de acordo com Ruether, o conflito entre normas libertadoras e patriarcais está presente no Novo Testamento de um modo mais radical do que nas Escrituras Hebraicas. Segundo ela, o caráter libertador do movimento de Jesus foi derrotado pela linha hermenêutica dominante daqueles grupos que moldaram o cânone escrito do Novo Testamento a tal ponto que só é possível encontrá-lo nas entrelinhas do texto.

As considerações dos autores me levam a compreender que muito da visão igualitária que Jesus Cristo tinha sobre os seres humanos pode ter sido suavizado a partir de interpretações patriarcais das escrituras. Isso, inclusive, pode justificar o fato de que apenas o fragmento do versículo que assevera a liderança masculina na família tenha se tornado tão popular ao longo dos tempos, quando nos versículos seguintes (BÍBLIA, Efésios, 5, 25; 28-30) existe uma ênfase maior no amor que o homem deve dedicar à sua esposa

vós, maridos, amai a vossas mulheres, como também Cristo amou a igreja, e a si mesmo se entregou por ela[...];

Assim devem os maridos amar a suas próprias mulheres, como a seus próprios corpos. Quem ama a sua mulher, ama-se a si mesmo. Pois nunca ninguém aborreceu a sua própria carne, antes a nutre e preza, como também Cristo à igreja; porque somos membros do seu corpo.

Uma das muitas consequências negativas da popular circulação do único trecho anteriormente citado pelas alunas e pelos alunos é a violência doméstica, isso fica evidente através de pesquisas como a de Vilhena (2009), apontando que 40% das mulheres que sofrem violência doméstica são evangélicas. Nesses lares, além da legitimação bíblica que os homens acreditam ter para suas ações de dominação, é possível identificar, apesar de não ser uma prática validada por todas as igrejas evangélicas, a adoção, por parte da mulher, da ideologia do perdão em favor da preservação da família. A partir dessa ideologia, elas não denunciam

seus agressores, e permanecerem num ambiente tóxico no aguardo das possíveis respostas às suas orações.

Mas o que isso tem a ver com a aula de línguas? Tudo. Não somente com a aula de línguas, mas com a escola, de modo geral, visto que, sendo espaço legítimo para a formação de cidadãos críticos e também empáticos, não pode ignorar um problema tão grave quanto esse, que afeta muitas famílias das nossas alunas e dos nossos alunos. Entretanto o que compete especificamente aos professores de línguas é, além de utilizar ferramentas para discussão desses temas, como textos semelhantes ao que usei, promover uma conscientização acerca da influência que a língua, materializada em discursos como os que elas e eles reproduziram nos instrumentos de pesquisa, exerce sobre nossas ações no mundo.

É interessante levar os homens a se perguntarem, por exemplo, quais ações eles se permitem executar, enquanto cônjuges, guiados pela máxima de que são “o cabeça da família”? A quais situações eles, enquanto filhos, assistem passivamente, influenciados por esse discurso? E as mulheres, até que ponto permanecem em um ambiente nocivo, por acreditarem que seu destino é aguardar uma mudança, uma vez que estão sendo agredidas pelo “cabeça da família”? Cumpro assinalar que eu não cheguei a levantar discussões como essa, e quando esse discurso veio à tona na aula 16, apenas deixei claro o meu posicionamento afirmando que se tratava de um construto gerado em outra época, e que não se aplica à nossa configuração social atual.

A temática da violência com base em gênero foi abordada nos questionários iniciais e finais. Neste tópico, não há necessidade de representar graficamente as respostas, pois nenhuma delas foi considerada estereotipada, uma vez que, a partir de perspectivas distintas, todas as alunas e todos os alunos que responderam à questão que será analisada conseguiram relacionar atos de violência a questões de gênero. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 29 – Respostas para a questão 15 do Questionário II

15. Para você, qual é a relação entre violência e gênero?
Mulheres sofrem mais
Denilson – Muitas mulheres sofrem violência por serem consideradas mais fracas.
Glauco – A cultura e os costumes do homem dominar a mulher.
João – Machismo.
Mariah – A violência ocorre com o gênero mais frágil.
Paola – Mulher sofre mais violência.
Soraia – As mulheres sofrem mais.
Suzana – Infelizmente as mulheres vêm morrendo pelo fato de serem mulheres.

A violência está ligada a questões de identidade de gênero, ou de orientação sexual
Diana – Você sofre violência pelo gênero que você escolhe (<i>orientação sexual</i>).
Ezequiel – Quem muda de gênero sofre bastante violência (<i>quem se assume gay</i>).
Fernando – Quando se é trans ou gay.
Henrique – Muitos acabam sofrendo violência por sua escolha sexual.
Vinicius – A violência vem muitas vezes pela opção sexual da pessoa.
Todos sofrem violência
Elvis – A violência pode ocorrer com qualquer gênero.
Ian – Todos sofrem violência.
José – Homem e mulher cometem e sofrem violência.
Leonardo – Existe violência independente do gênero.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre aquelas e aqueles que responderam a esta questão, a maioria (8) acreditava que a relação entre violência e gênero é evidenciada através dos casos de violência contra a mulher. Um grupo de 4 estudantes concebe a violência contra pessoas LGBTQIA+ como exemplos da ligação entre violência e gênero. Outros 3 alunos acham que essa relação inexistente, pois todos estão sujeitos à violência.

A temática em discussão foi pano de fundo para a manifestação da percepção estereotipada descritiva de que “mulheres gostam de apanhar”. Alguns dados que sustentam esse tipo de pensamento apareceram nas respostas à atividade 7, quando 2 alunas e 1 aluno elencaram inadequadamente possíveis causas para tal problema, conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 30 – Respostas inadequadas para a questão 8 da Atividade 7

8. Em sua opinião, quais são as causas da violência doméstica?
Diogo - Vários motivos. Muitas vezes traição causa isso.
Fábio – Alcoolismo, drogas e questões financeiras
Diana – A mulher que não sabe cortar pela raiz, denunciando na primeira agressão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do momento em que se atribui ao alcoolismo, ao vício em drogas, e à própria mulher, a causa para a violência doméstica, o problema não é tratado adequadamente e cria-se o estereótipo de que se ela permanece num contexto violento, é por “gostar de apanhar”. De acordo com Safiotti (2003, p. 29-30), existem alguns aspectos a serem observados nesse discurso tão presente em diversos diálogos sobre violência doméstica, a saber

Primeiro, ele afirma possuir a mulher genérica [...] uma qualidade: gostar de apanhar. Segundo, embora o (ex) marido, o (ex) companheiro, o (ex) namorado não sejam verbalizados, estão contidos no dito popular. Terceiro, já houve época em que, por atavismo, por falta de percepção e até mesmo por herança “científica”, intelectuais respeitados usavam o termo genérico. Quarto, não se trata de conceituar algo, quando se afirma que mulher gosta de apanhar. Ao contrário, trata-se de um preconceito. O preconceito é perigoso e maléfico, porque investe seu portador do poder de nomear as coisas e as pessoas, não com o conceito, mas com o preconceito. Torna o preconceituoso poderoso, pois nomear, seja com conceito, seja com preconceito, é um ato de poder. E todos sabem o quão difícil é eliminar um preconceito ou ressignificar o que ele afirma. Mas os preconceitos constituem armas poderosas no processo de dominação-exploração que assegura o poder dos ricos, dos homens e dos brancos. Isto equivale a dizer que a estrutura social é constituída por este tripé, do qual decorrem múltiplas subjetividades, vinculando os membros da sociedade aos lugares por eles ocupados na estrutura social.

Esse discurso preconceituoso acaba atenuando a gravidade de um problema que lamentavelmente atinge todas as mulheres, conforme aponta Carneiro (2003, p. 12)

Sabemos também que o fenômeno da violência doméstica e sexual é absolutamente democrático, atravessando todas as classes sociais e grupos raciais. O diferencial nesses casos é que em geral as mulheres de baixa renda tendem a denunciar mais, enquanto que mulheres das classes média e alta tendem a evitar esse tipo de exposição.

Ou seja, toda mulher está passível de sofrer violência doméstica, mas, obviamente, não por gostar disso. Outro ponto problemático no estereótipo de que a mulher “gosta de apanhar” é que ele reduz a violência doméstica à violência física, e neste caso é possível observar a necessidade de recorte racial na análise do tópico, visto que, de acordo com Carneiro (2003, p. 12),

[...] há um agravamento da violência doméstica quando a mulher é negra, pelo racismo que gera outras violências adicionais. Estatísticas americanas revelam que a taxa de homicídios para mulheres negras é de 12.3 para cada 100 mil assassinatos, enquanto que a taxa para mulheres brancas é de 2.9 para 100 mil. Mulheres negras, entre 16 e 24 anos, têm três vezes mais probabilidades de serem estupradas que as mulheres brancas.

O discurso em questão é sustentado pelo fato de que muitas mulheres que vivenciam este problema não denunciam seus agressores. Numa observação cruel e sarcástica desse quadro, propaga-se da ideia de que ela não denuncia, ou escapa dessa situação por “gostar” daquilo. Vejamos o contexto em que o referido estereótipo surgiu durante as aulas:

Excerto 17 – Aula 9 (*Domestic Violence and abuse*) – 1.º Ano

[...]

1472. **P** – [...] Agora o 10, de acordo com o texto, o que pode acontecer se as vítimas não procurarem ajuda?
1473. **Paola** – Ela vai é morrer.
1474. **Elvis** – Psicológicos e emocionais.
1475. **Diogo** – Ela não sai, ela não larga o cara, pode apanhar o que for, mas não larga, professor. Apanhou uma vez, duas, na terceira, não faz nada, é porquê gosta de apanhar.
1476. **P** – Diogo, ninguém gosta de apanhar.
1477. **Diogo** – Sim, professor, apanha uma vez, duas.
1478. **P** – Pensem vocês, enquanto mulheres, alguma de vocês gosta de apanhar?
1479. **AA** – Não.
1480. **P** – Nós homens, a gente gosta de apanhar?
1481. **Elvis** – Não.
1482. **P** – Não é gostar não, ela tá enredada numa situação da qual ela não consegue sair.
1483. **Érica** – Não consegue.
1484. **Diogo** – Ela pode amar o cara, mas se ela apanha, tem que separar.
1485. **P** – Às vezes ela tá com a autoestima tão baixa, que ela pode amar mais o cara do que ela mesma. Ela não consegue ver aquilo como uma situação problema.
1486. **Diogo** – Apanhou uma vez, na segunda, na terceira...
1487. **P** – Mas é difícil, converse com uma pessoa que já passou por uma situação dessa, pra você sentir a opinião dela em relação a isso. Pra gente que tá de fora...
1488. **Érica** – Ela pode ter medo
1489. **P** – Medo, pois é
1490. **Tereza** – Pode ter medo de morrer, dele fazer alguma coisa grave com ela.
1491. **P** – Pois é, ou com a família dela. Tem muita coisa por trás, a gente que tá de fora não tem uma noção exata, a gente pode apenas tentar ajudar.

[...]

Diogo se mostra relutante em aceitar/compreender que existem milhares de razões pelas quais uma mulher permanece num contexto de violência doméstica. Eu e Tereza citamos como exemplo o medo das consequências que uma denúncia poderia trazer à tona, bem como, no que tange à violência psicológica, por exemplo, a mulher não conseguir perceber que está vivenciando uma situação problemática. Conforme apontam Bianchini e Cymrot (2011), a recusa, por parte da mulher, em denunciar os casos de violência, pode se dar por:

1. Medo do agressor;
2. Dependência financeira em relação ao agressor;
3. Dependência afetiva em relação ao agressor;
4. Não conhecer os seus direitos;
5. Não ter onde denunciar;
6. Percepção de que nada acontece com o agressor quando denunciado;
7. Falta de autoestima;
8. Preocupação com a criação dos filhos;
9. Sensação de que é dever da mulher preservar o casamento e a família;
10. Vergonha de se separar e de admitir que é agredida;
11. Acreditar que seria a última vez;
12. Ser aconselhada pela família a não denunciar;
13. Ser aconselhada pelo delegado a não denunciar;
14. Não poder mais retirar a “queixa”.

Observando os pontos 9 e 12, percebo neles a influência dos padrões normativos de gênero na tomada de decisão da mulher agredida, visto que a maioria delas é criada para o casamento e a elas é imputada a responsabilidade de mantê-lo, suportando todas as adversidades decorrentes disso, como traições e violências diversas.

A ocorrência do discurso em debate num ambiente escolar, reproduzido por pessoas tão jovens, só reforça a ideia de que questões de gênero não podem passar despercebidas diante de nossos olhos.

Vejamos no quadro a seguir, como as alunas e os alunos passaram a conceber a relação entre violência e gênero após o fim da pesquisa:

Quadro 31 – Respostas para a questão 14 do Questionário III

14. Para você, qual é a relação entre violência e gênero?
Respostas que apenas reconhecem a relação entre violência, gênero e sexualidade
Gustavo – Ambos sofrem violência por seu gênero.
Elvis – Todos podem sofrer violência, independente do gênero.
Ian – Andam lado a lado.
Ícaro – Estão lado a lado, temos pessoas ignorantes que não sabem o que significa gênero, e julgam como sexo.
Respostas que exploraram as nuances da violência contra a mulher
Ângelo – O preconceito que muitas mulheres sofrem.
Carlos - Infelizmente o homem se acha superior.
Cristina – Mulheres sofrem violência, pelo homem crescer achando que é dono dela.
Diana – Gênero foi algo criado para impor padrões. É a violência vem quando quebramos esse padrão.
Érica – Sofremos violência por sermos mulheres.
Ezequiel – Homens que batem nas mulheres.
Fábio – Homens com as mulheres, não só briga e mata, mas também a violência verbal.
Fernando – Centraliza-se no machismo.
Henrique – Violência contra a mulher.
João – A violência que as mulheres sofrem em casa, dos próprios maridos.
Joice – A mulher é sempre a vítima dos homens em casa.
Mateus – Violência doméstica é um problema de violência de gênero.
Letícia – Mulheres apanham de seus parceiros.
Mariah – Como sempre, vemos mulheres sofrendo agressão.
Soraia – Andam juntos, o gênero mais frágil vai sofrer violência.
Suzana – Violência não é só agredir fisicamente. Existe agressão verbal que muitas vezes machuca mais que fisicamente.
Tereza – Violência doméstica.
Vinícius – Machismo gera violência.
Respostas que citaram violência motivada por homofobia
André – A violência muitas vezes vem por causa da opção sexual das pessoas.

Cláudia – Crimes de homofobia.
Diogo – Ambos sofrem violência por suas escolhas.
Glauco – Não aceitar o gosto e a opinião do próximo.
José – A violência muitas vezes vem por causa da opção sexual.
Luíza – A violência e o gênero se relacionam pelo fato da escolha da sexualidade.
Paola – A falta de respeito com as escolhas do próximo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme vemos na tabela a seguir, entre as fases inicial e final da pesquisa, houve um aumento de 43% nas respostas adequadas; aumento de 43% na aderência.

Tabela 9 – Comparativo da questão 14

QUESTIONÁRIO II		QUESTIONÁRIO III	
Respostas Adequadas	16	Respostas Adequadas	29
Respostas Inadequadas	0	Respostas Inadequadas	0
Não responderam	14	Não responderam	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

As respostas elencadas no primeiro grupo do quadro 31 evidenciam apenas o reconhecimento de que a relação entre violência e gênero existe, entretanto, tal relação não é explicitada. Já no segundo grupo, onde estão a maioria das respostas, as alunas e os alunos conseguiram captar as nuances do entrelaçamento entre violência e gênero, assinalando, na maioria das respostas, a subalternização feminina.

Algumas respostas do segundo grupo merecem destaque, pois demonstram a compreensão de que os atos de violência contra a mulher vão além das agressões físicas, como apontaram Fábio e Suzana. Já Diana, trouxe a concepção de que a violência ocorre quando quebramos padrões, e isso pode se aplicar a diversas situações, por exemplo, quando mulheres se negam a permanecer numa situação de subalternidade, ou quando homens e mulheres performam gênero em discordância com a matriz de inteligibilidade. Inclusive isso foi mencionado de maneira mais específica nas respostas elencadas no terceiro grupo.

Até aqui vimos de que maneira as alunas e os alunos (re)construíram suas percepções sobre a relação entre gênero, trabalho, família e violência ao longo da pesquisa, e também o que aconteceu em sala de aula quando algumas dessas percepções foram manifestadas. Na subseção a seguir, focarei nas percepções referentes a relacionamentos afetivos.

5.3.4 Relacionamentos afetivos e intersecções entre gênero e raça

As sequências interacionais que apresentarei nesta seção trarão uma mescla de discursos descritivos e prescritivos acerca de masculinidade e feminilidade. Esses discursos evidenciam, portanto, como as alunas e os alunos pensam que homens e mulheres são, e como acreditam que devem ser, a partir de regras de conduta com influência patriarcal, sendo a maioria deles referentes à dinâmica de flertes e relacionamentos afetivos.

Na sequência a seguir, por exemplo, a mulher que experimenta relacionamentos afetivos variados, é posicionada por alguns participantes como “puta”, em mais um Momento *Queer* da aula 2, quando a expressão “pegadora” é hipoteticamente atribuída às mulheres:

Excerto 18 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

- [...]
353. **P** – Pegadora?
354. **Pedro** – Puta!
355. **P** – Ó! Psss! Pegador é mulherengo...
356. **Pedro** – PU-TA!
357. **P** – Peraê, Pedro! Você está com uma fixação com a palavra puta!
358. **Mariah** – risos
359. **Pedro** – É isso mesmo!
- [...]
363. **P** – Ó, uma mulher pode ser pegadora?
364. **AA** – Pode.
365. **P** – Todos aceitam uma mulher pegadora?
366. **Mariah** – Não!
367. **Mateus** – Depende, depende, se ela for solteira mesmo...
368. **Soraia** – Depende
369. **P** – Ssss! Se a gente pensar
370. **Pedro** – ^LEu não pego mulher puta.
371. **P** – O que é uma mulher puta?
372. **Pedro** – Isso aí...pega todo mundo.
373. **Mateus** – É (risos)
- [...]
382. **P** – Observe. Se uma mulher pega vários homens, chamam ela de quê?
383. **Joice** – Galinha.
384. **P** – De galinha, de puta, etc. Agora... Se o homem pega várias mulheres...
385. **Ícaro** – É pegador!
386. **P** – Observem, ó, se a gente pensar em relação a características positivas e negativas, você acha que as pessoas enxergam o homem que pega várias mulheres como algo positivo ou negativo?
387. **AA** – Positivo.
388. **P** – E a mulher que pega vários homens?
389. **Todos** – Negativo.
390. **P** – E isso se traduz em quê? Como é que a gente chama isso aí?
391. **Joice** – É machismo.
392. **Glauco** – Desigualdade!
393. **Pedro** – É isso aí mesmo, e acabou, véi!
394. **P** – Sim, quer dizer que o homem tem direito de várias, e a sociedade achar normal?
395. **Leticia** – É!
396. **Fernando** – Eu acho que a mulher tem que se preservar.

397. **P** – Só as mulheres que tem que se preservar?
 398. **Mateus** – As mulheres tem que se valorizar.
 399. **P** – O que é se valorizar?
 400. **Mateus** – Se arrumar e tal.
 401. **P** – Tá, e se a mulher tem relacionamentos variados, isso faz com que ela se valorize menos?
 402. **Mateus** – Sim.
 403. **P** - Por quê?
 404. **Mateus** – Por que se ela tá num relacionamento sério, por que ela vai pegar outros caras?
 405. **P** – Não, mas aí é diferente, se a gente tá falando de pegar várias pessoas, a gente tá falando de alguém que não tá namorando, se ela tiver namorando, beleza, agora se ela não estiver namorando?
 406. **Mateus** – Mas eu não ficaria com várias mulheres, mesmo estando solteiro.
 407. **P** – Sim, mas aí é uma escolha sua. Você pode até não gostar, mas não pode sair falando: Fulana não presta, pega todo mundo.
 [...]

Pedro dá início à discussão, afirmando que “mulher pegadora é puta”. A princípio, este posicionamento não é endossado, nem contestado por ninguém, até que levanto o questionamento na linha 363, e vários participantes concordam que uma mulher pode, sim, ser “pegadora”. Entretanto Mariah se mostra consciente de que, apesar dessa possibilidade, esse comportamento não é bem-visto pela sociedade (366) e recebe o apoio de Soraia e Mateus (367; 368), afirmando que tal comportamento é aceitável se a mulher for solteira.

Deixei passar, nesse momento, a oportunidade de problematizar a “autorização” que o homem possui, mesmo sendo comprometido, para continuar sendo “pegador”, protegido pela égide discursiva de que este comportamento “faz parte da natureza do homem”. Tal discurso é validado por seus semelhantes, e às vezes por algumas mulheres, no intuito de influenciar as amigas/parentes traídas a permanecerem em relacionamentos com homens traidores.

Pedro reitera seu posicionamento, dizendo que “não pega mulher puta”, para enfatizar a desqualificação que vinha construindo para a imagem de mulher que estávamos discutindo. Diante disso, inicio uma tentativa de desestabilização desse discurso na linha 371, pedindo para ele definir o que é uma “mulher puta”, e é endossada a concepção de que puta é aquela mulher que “pega vários homens”. Com esta oportunidade, levo as alunas e os alunos a compreender, a partir da linha 382, que tal comportamento só é visto como negativo, quando é manifestado por uma mulher, e encontro suporte nas falas de Joice e Ícaro, posteriormente na turma na totalidade (389).

Ainda no desenrolar desta sequência, Fernando afirma, como justificativa para a não aceitação do vocábulo “pegadora” na coluna das mulheres, que “mulher tem que se preservar” (396). Intervenho tentando desestabilizar esse discurso, questionando se apenas as mulheres têm que fazer isso. O objetivo era levar todas e todos a compreender que a própria ideia de “se

preservar”, está associada às determinações patriarcais para o comportamento feminino, e este peso não recai sobre os homens.

A princípio Mateus parecia coadunar com o posicionamento de Fernando, reforçando-o em 398, entretanto, quando questiono o que vem a ser “se valorizar” (399), sua definição não está alinhada ao pensamento do colega, já que, segundo ele, se valorizar tem a ver com “se arrumar”. Trago a linha de raciocínio novamente para o ponto em discussão (401), e Mateus demonstra certa confusão sobre o que ele próprio acredita em relação à validação social para “ser pegador (a)”. Na linha 404, ele afirma que a mulher não deve “pegar outros homens” se estiver num relacionamento sério e eu demonstro apoio à sua fala (405), pois a discussão, no momento, se referia a pessoas solteiras. Entretanto, em 406, ele revela que, mesmo solteiro, não ficaria com várias mulheres, sugerindo que, para ele, tal comportamento não é aceitável nem para homens, nem para mulheres.

Esta percepção pode estar associada ao fato de que Mateus é evangélico. Nessa doutrina, homens e mulheres devem dar início a um relacionamento amoroso a partir de uma autorização/validação divina, com vistas a um futuro casamento. Simone de Beauvoir já nos alertava nos anos 1970 sobre as limitações que discursos provenientes de variados grupos, entre eles, a igreja, exercem sobre o comportamento da mulher, e isso ainda acontece com toda força nos dias atuais. Concluo esta sequência levando Mateus a perceber que opiniões não devem ser usadas como sustentação de discursos que depreciem pessoas cujo comportamento não está alinhado com o nosso, ou com nossos ideais de bom comportamento.

Este pequeno diálogo entre mim e Mateus constituiu uma oportunidade de levá-lo a ressignificar seu olhar para o outro, seja um “homem pegador”, ou uma “mulher pegadora”. Muitos indivíduos crescem acreditando que seu padrão de comportamento é o único correto, possível e aceitável, e isso é bastante comum entre grupos que se autointitulam conservadores, de onde parece ser proveniente o estudante em questão. Diante disso, nesse contexto, exercitar a interculturalidade é também compreender que outros estilos de vida são possíveis, logo comportamentos diferentes do dele, como se relacionar afetivamente com um grande número de pessoas, representa apenas outras possibilidades de comportamento, e não devem ser julgados como inadequados/reprováveis por isso.

Este tema voltou à tona no fim da pesquisa, na aula 16 (*Quotes* – 27/11). Nesta aula as turmas estavam juntas, e eu apresentei, propositalmente, algumas falas produzidas por elas e eles na aula 2. Utilizei adaptações em Inglês para as frases “Mulher pegadora é puta”/ “Mulher tem que se valorizar”. Vejamos o que aconteceu:

Excerto 19 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
3703. **P** – O que é que vocês entendem por se preservar e se valorizar?
3704. **Elvis** – Ter um marido fixo.
3705. **P** – Se valorizar é ter um marido fixo?
3706. **André** – Não fornicar.
3707. **Paola** – Se a gente pensar como antigamente, se preservar seria ser uma mulher de família, onde você só tinha um homem, ficava em casa cuidando dos filhos e ser dona de casa.
3708. **P** – Isso, antigamente. Certo. E aí? Outras opiniões?
3709. **Diana** – Ter limites.
3710. **P** – O que é esse limite?
3711. **Diana** – Ter limite, saber onde parar. Como começar e como parar.
3712. **P** – Em relação a quê?
3713. **Diana** – De tudo, até em questão de amizade...
3714. **P** – Mas num relacionamento, que é o foco aqui.
3715. **Diana** – Se preservar é saber ter limites, se você tá namorando, você vai saber respeitar a pessoa que você tá, mas se você tá solteira, você faz o que você quiser, sabendo que uma hora, tem coisas que são desnecessárias.
3716. **P** – Tipo...
3717. **Diana** – Que é prejudicial à sua imagem, exemplo, uma mulher que não namora, mas não é só porque ela não namora que ela tem que postar foto nua, sensual na internet, pra todo mundo ver, *Facebook*, *Instagram*, é desnecessário, na minha opinião.
- [...]

Início a aula questionando o que eles entendem por “se preservar e se valorizar”. Elvis e André reproduzem discursos patriarcais/religiosos, afirmando que os referidos aspectos estão relacionados a ter um marido fixo e não fornicar. O uso desse termo, que não faz parte do vocabulário usual dos adolescentes, sugere a influência do discurso das religiões protestantes, pois é um termo que aparece algumas vezes no texto bíblico, como no Evangelho segundo Marcos (BÍBLIA, Marcos, 7, 21-23), por exemplo:

Porque do interior do coração dos homens saem os maus pensamentos, os adultérios, as fornicações, os furtos, a avareza, as maldades, o engano, a dissolução, a inveja, a blasfêmia, a soberba, a loucura. Todos estes males procedem de dentro e contaminam o homem.

Paola discorda do posicionamento de Elvis e André, afirmando, na linha 3707, que características como ter um marido, cuidar da casa e dos filhos poderiam ser consideradas sinônimos de “se preservar e se valorizar”, apenas “se a gente pensar como antigamente”. Aparentemente ela reconhece que atualmente esse discurso não condiz, ou pelo menos não deveria condizer com a realidade.

Diana introduz a expressão “ter limites”, na linha 3709, e isso desencadeou uma série de discussões ao longo da aula. Para a estudante, se preservar é ter limites e quando questiono quais seriam esses limites, ela traz alguns posicionamentos que se alinham a debates que

ocorrem dentro do próprio movimento feminista. Entre as linhas 3715 a 3717, ela afirma que se a mulher namora, o limite é representado pelo respeito ao parceiro, mas se estiver solteira, “faz o que quiser”, entretanto tal liberdade, insinuada em 3715, não seria plena, uma vez que postar fotos nuas/sensuais seria prejudicial à imagem da mulher, mesmo estando solteira.

Essa é uma questão polêmica. Tenta-se imputar a ideia de nudez como empoderamento ao feminismo liberal, entretanto tal vertente feminista apenas advoga que cada mulher sabe o que empodera a si própria. O problema nessa concepção é que, conforme Paulo Freire já nos ensinou, o processo de empoderamento não é individual, e sim coletivo, logo, se essa nudez não empodera a todas, pode apenas ser considerada um ato de livre expressão individual, mas não necessariamente um ato feminista. Contudo, sendo homem, meu papel nessa discussão é o de levar outros homens a respeitar as decisões das mulheres em relação a seus corpos, algo que fiz um pouco mais adiante, nessa aula.

Dando continuidade à discussão sobre “se preservar/se valorizar”, Tereza se pronuncia afirmando que existe a possibilidade de a mulher resolver pegar vários homens para tentar se igualar ao homem, e ela não precisa fazer isso, pois é necessário saber qual é o lugar dela:

Excerto 20 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3718. **P** – Sim, vamos mais, agora... outras opiniões aí... O que é se preservar e se valorizar. E aí? O que é isso aí?

3719. **Fábio** – É botar sua autoestima lá em cima.

3720. **Tereza** – É saber que você não precisa pegar vários pra mostrar que ela é igual ao homem. Ela pode pegar quem ela quiser, sabendo o lugar dela.

3721. **P** – Qual é o lugar dela?

3722. **Diogo** – As mulheres, tem umas que passam do limite, professor

3723. **Tereza** – tem mulher que passa muito do limite.

3724. **P** – E qual é o limite?

3725. **Diogo** – Quer mostrar que é mais do que os homens, ela quer mostrar que é mais do que ele, então ela acaba se prejudicando mais. Tem homem que pega, só faz beijar, mas tem mulheres que pega, quer fazer e acontecer.

3726. **P** – Mas e se ela quiser, ela não pode?

3727. **Suzana** – A mulher é livre, é solteira, ela faz o que ela quiser.

[...]

O discurso sobre os “limites” que as mulheres não deveriam ultrapassar é retomado por Diogo (3722) e reiterado por Tereza (3723). Quando questiono qual seria esse limite (3724), Diogo reforça o posicionamento inicial de Tereza, ao afirmar que as mulheres cruzam o referido limite quando decidem “pegar vários homens”, já que para ele, elas fazem isso para “mostrar que são mais do que os homens”. Em 3726, intervenho para desestabilizar essas certezas, e a fala de Suzana (3727) soma-se ao meu questionamento, perturbando um pouco os discursos que vinham sendo produzidos, vejamos:

Excerto 21 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3728. **Diogo** – Ela pode, ela tem o livre arbítrio, ela pode fazer o que ela quer, mas ela sabe que pra sociedade, ela é uma puta.
3729. **P** – A questão é essa, observe, se a mulher quiser sair e fazer tudo que ela quiser... Vá fale.
3730. **Tereza** – Ela não tem que ligar pra sociedade, não. Eu acho que...
3731. **Diogo** – Professor, ela pode fazer tudo que ela quiser.
3732. **Catarina** – Eles querem colocar limites, como se fosse uma coisa normal, porque a sociedade já começa uma opinião, até as próprias mulheres, às vezes criticam, diz que a outra é puta, porque pega vários, sendo que ela pega o que ela quiser.
3733. **Diogo** – Ela pode fazer o que ela quiser da vida dela, claro, mas só que ela tem que ter um limite. Tipo assim, é..., ela teve um namorado, Fátima pode pegar um ex-namorado dela, pode sair pegando quem ela quiser? Não, não é assim, não
3734. **Suzana** – Ah, eu vou dar a minha opinião também, um exemplo, a fulana aqui teve o namorado dela, terminou, aí, a outra amiga pegou. Primeiro lugar, fulana terminou com ele porque não queria mais ele, ela não tem culpa.

[...]

Em 3728, Diogo reconhece que a mulher tem o direito de fazer o que quiser, porém reafirma que exercer esse direito faz dela “uma puta”, entretanto, desta vez, ele recusa a autoria dessa fala, atribuindo-a “à sociedade”, em geral. Sua fala faz Tereza se posicionar em favor das mulheres, afirmando que elas não devem dar importância ao que a sociedade fala.

Suspeito que essa fala foi motivada pelo discurso empoderado de Suzana, no fim do Excerto 20, já que no início de sua participação na aula em análise, Tereza pensava que havia um limite para o livre arbítrio da mulher. Catarina também se pronuncia, em 3272, em favor das mulheres, trazendo um dado importante: o reconhecimento de que as próprias mulheres participam das ações cerceadoras de direitos umas das outras.

De fato, a influência da ideologia patriarcal nos discursos que visam à limitação do comportamento da mulher não é evidenciada apenas nas falas dos homens. Muitas mulheres reforçam os mandatórios patriarcais, por exemplo, quando desaprovam certos relacionamentos dos homens de suas famílias, sob a justificativa de que determinadas mulheres “não servem para casar”, por apresentarem um comportamento que destoa do padrão “bela, recatada e do lar”. É importante que homens e mulheres estejam conscientes destes detalhes, pois o processo de desconstrução dos discursos sexistas deve atingir a todas e todos aqueles que os produzem, independente do gênero.

Na sequência a seguir, as alunas e os alunos discutem sobre a possibilidade de se envolverem em relacionamentos afetivos com ex-parceiras(os) de amigas(os):

Excerto 22 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3735. **Diogo** – Mas e o respeito? Tem que ter um períodozinho.
 3736. **Fátima** – É, tem que respeitar a amizade, e tal, mas...
 3737. **P** – Mas quem é que define esse período?
 3738. **Diana** – A própria pessoa.
 3739. **P** – Pois é, ou seja, seu tempo é um, o de outro, é outro.
 3740. **Diana** – Se basear pelo limite do que a sociedade quer é errado, porque se for assim, a mulher não pode fazer nada. E outra, sinceramente, a partir do momento que alguma pessoa, por exemplo ela tá fazendo um monte de coisa e postando na internet, quando alguém usa isso contra ela e ela se machuca, esse é o limite dela.
 3741. **Diogo** – Professor, a sociedade diz que a mulher é puta porque ela quer ser mais do que os homens, tipo, ela quer fazer tudo além do que ela não pode, véi.
 3742. **P** – Mas essa é a questão. Ela quer ser mais do que o homem? Em quê?
 3743. **Diana** – Mas todo mundo pode fazer o que quiser, Diogo.
 3744. **Diogo** – Mas tem umas que passam do limite, seja realista.
 3745. **Diana** – Não, depende do limite da pessoa, é como eu falei.
 3746. **Diogo** – Professor, seja realista, um homem não pode pegar todas as mulheres que ele quer, mas a mulher pode pegar quase todos os homens porque ela quer.
 3747. **P** – É assim?
 3748. **Diogo** – É, eu acho.
 3749. **P** – Tem certeza?
 3750. **Diana** – Não.
 3751. **Diogo** – Tem mulher que é muito bonita, então o homem é ouriçado por mulher, o homem não guenta ver uma mulher, véi.
 3752. **P** – E a mulher não pode ser assim pelo homem não?
 3753. **Diogo** – Não, porque mulher é mais difícil, ela tira onda, é mulher.
 3754. **P** – Por que é mais difícil?
 3755. **Diogo** – Eu acho, professor, eu acho, é assim.
 3756. **P** – Pois, mas não existe isso de que homem não se controla e não aguenta. Isso é um mito, tem que se controlar, sim, tem que respeitar, sim.
 3757. **Diana** – Mas a gente tem que seguir o nosso limite, como eu falei, não existe limite da sociedade, porque se for pelo limite da sociedade, mulher não faz nada e homem faz tudo.

[...]

Diogo e Fátima discutiam sobre o período a partir do qual uma pessoa pode se relacionar com ex-parceiras e ex-parceiros de amigas ou amigos. Acredito que esse assunto não se encaixe especificamente num estereótipo de gênero, pois, de fato, existe um código informal de conduta numa amizade, a partir do qual homens e mulheres igualmente deveriam evitar relacionamentos afetivos com as pessoas em discussão.

O que achei interessante na análise do excerto anterior foi Diana ter afirmado que a responsabilidade de definir o “período” debatido pela turma é da própria pessoa (3738) e ampliar o alcance desse raciocínio aplicando-o a outras situações de cerceamento dos direitos da mulher em 3740: “Se basear pelo limite do que a sociedade quer é errado, porque se for assim, a mulher não pode fazer nada [...]”.

Percebo nessa fala o reconhecimento de uma situação-problema em que as mulheres são colocadas: “se for assim, a mulher não pode fazer nada”, e uma estratégia a ser utilizada

para tentar quebrar esse ciclo de opressão: “não se basear pelo limite do que a sociedade quer”. Este posicionamento é contestado por Diogo, que persiste na sua linha de argumentação opressora em 374. Para ele, a mulher deveria se conscientizar de que não pode agir como os homens e permanecer na posição de subalternidade para não ser classificada como “puta”, já que ela não tem o direito de “pegar quem quiser”.

Diana segue defendendo seu ponto de vista, usando como recurso o princípio da igualdade, em 3743: “Todo mundo pode fazer o que quiser”. O “embate” entre os dois prossegue, até que ela retoma o argumento exposto em 3740, dessa vez incluindo o homem em sua declaração, deixando evidente que os limites impostos pela sociedade, se seguidos à risca, garantem o cumprimento dos ideais de dominação masculina: “mulher não faz nada e homem faz tudo”.

Apesar do aparente apoio à liberdade feminina manifestado no Excerto 21, no trecho a seguir, a participante Catarina reproduz o discurso de que liberdade sexual se assemelha à promiscuidade e deixa a mulher vulnerável a contrair infecções sexualmente transmissíveis:

Excerto 23 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3813. **Catarina** – Todo mundo tem que saber respeitar as decisões alheias, se a pessoa quer pegar vários, deixa pegar, quem vai se prejudicar com, por exemplo, pegar uma doença, por ter relação com gente que não conhece é ela.

3814. **Diogo** – Ou ele.

3815. **P** – Pois é, ela ou ele.

3816. **Catarina** – Então, vão ser responsáveis pelos atos que eles mesmo cometeram. Então o dois tem que ter o mesmo direito, porque eu não vejo diferença alguma, só de sexo mesmo, e é isso.

[...]

Esse discurso tem várias consequências na vida dos indivíduos, entre elas, exerce uma função reguladora, limitando o exercício da sexualidade, por difundir o medo de contrair doenças. Também atribui ao casamento, ou a qualquer relacionamento fixo, a ideia de segurança no que diz respeito à proteção em relação a essas doenças. Entretanto, na prática, o pacto de fidelidade no matrimônio, ou em qualquer outro tipo de relacionamento fechado, é frequentemente quebrado pelos homens, deixando a mulher comprometida mais vulnerável do que as próprias solteiras, já que normalmente o uso de preservativos é abolido em relacionamentos fixos.

Isso é comprovado por estudos que evidenciam o alto número de mulheres que foram infectadas pelo vírus HIV através de seus próprios parceiros, que por sua vez o contraíram em relações extraconjugais. Ministério da Saúde (1999), inclusive, já alertava para um processo

de feminização da epidemia do HIV/AIDS e DSTs, já que o número de homens infectados para cada mulher caiu de 16 para 1,5, desde o início da epidemia.

A liberdade naturalmente concedida ao homem pelo patriarcado também o posiciona como detentor do direito de tomar a iniciativa no flerte, logo, existe uma censura às mulheres o fazem, ou correspondem sem muita resistência às investidas masculinas. Essa ideia é flagrante em falas do excerto a seguir:

Excerto 24 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3826. **Mariah** – Tem menino que fala assim: Ah, tal pessoa é fácil, eu vou lá e pego.
 3827. **Diogo** – Tudo que vem fácil, vai fácil.
 3828. **Mariah** – Eu sei disso.
 3829. **P** – Mas o que é ser fácil/?
 3830. **Mariah** – ^LFácil, tipo a menina chegar ((inc)).
 3831. **Diogo** – Tipo a menina, a gente já percebe. Você chega: Posso te dar um beijo? Pode
 3832. **Gustavo** – Isso não é ser fácil, se a menina te deu muito mole é porque ela quer ficar com você.
 3833. **Diogo** – Mas uma menina que nunca te viu, você pergunta: Quer ficar comigo? Quero.
 3834. **Carlos** – Agora eu te falo, e se ela chegar em você? A menina que tá solteira?
 3835. **Diogo** – Aí já tem uma diferença, ela já me sacou na festa, ela é oferecida.
 3836. **Paola** – Então não fica mais com menina nenhuma, vira viado.
 3837. **Carlos** – Mulher com atitude é mulher oferecida?
 3838. **Diana** – Na minha opinião é de cada um, se o homem pega muita mulher, ele é pegador, mulher que pega muito homem é pegadora. As pessoas, a gente tem o livre arbítrio pra fazer o que quiser, sabendo que a gente pode ter tudo demais é demasia. A partir do momento que a pessoa vê que pode se prejudicar com isso, ela tem que parar, mas se ela não quer parar, é um problema dela.
 3839. **Diogo** – Tudo tem um limite, professor.
 3840. **Diana** – Do limite que ela se impôs, porque o limite da sociedade é difícil, se não ninguém vai ser livre em lugar nenhum.
 3841. **Diogo** – Mulher assim, você terminou com ela, você pegou 10, ela quer pegar 20, pra mostrar que é mais do que você.
 3842. **Diana** -Assim como tem homem que a mulher termina, aí quer pegar a amiguinha.
 3823. **P** – Nem toda mulher é assim.
 3844. **Diogo** – Não, nem todas. Mas tem mulheres que é assim, professor.
 [...]

Mariah dá início a esta sequência apresentando uma fala que, segundo ela, é comum entre os meninos (3826), Diogo apresenta uma avaliação negativa sobre “mulheres fáceis” em (3827), e recebe suporte de Mariah (3828). Após minha intervenção, solicitando a definição de “ser fácil”, Diogo apresenta um posicionamento machista, atribuindo esta característica a mulheres que correspondem ao flerte masculino, sem apresentar resistência (3830). Gustavo se posiciona em favor das mulheres, em 3832, abrindo espaço para Carlos reforçar tal posicionamento em 3834. Esse diálogo leva Diogo a fazer outra afirmação machista: “3835. Aí já tem uma diferença, ela já me sacou na festa, ela é oferecida”.

Percebendo o impasse criado por Diogo, já que para ele, se a mulher aceita o flerte é fácil, e se toma a iniciativa é oferecida, Paola, ironicamente, apresenta a solução para o problema: “3836. Então não fica mais com menina nenhuma, vira viado”. Apesar da aceção irônica dessa colocação, Paola faz uma leitura acertada do machismo cerceador presente nas falas de Diogo. Como deve a mulher agir num contexto de paquera/flerte, se qualquer atitude que ela tome é passível de crítica?

Diana tenta dar um fim a esta discussão em 3838, mas seu discurso é oscilante. Ao mesmo tempo em que ela reconhece que homens e mulheres têm os mesmos direitos no que tange à conquista e aos relacionamentos, reitera a ideia de que essa liberdade pode ser prejudicial. Isso abre espaço para que Diogo traga à tona novamente a questão dos limites, que para ele, só devem ser impostos às mulheres.

O papel de resistência às falas machistas de Diogo foi majoritariamente exercido por Diana, porém também foi interessante notar os posicionamentos de contestação feitos por Carlos nessa interação, pois revelam um alinhamento contra-hegemônico em relação à ideologia patriarcal, que o situa num espectro de masculinidade saudável, diferentemente de seu colega de classe. Posturas como a de Carlos são necessárias entre os homens que desejam colaborar com a desconstrução de discursos machistas.

Não é apenas no flerte que a mulher é condenada quando subverte as expectativas patriarcais para seu comportamento. Quando ela faz isso no âmbito do vestuário, é posicionada como a responsável por despertar desejos no homem. Essa concepção foi trazida à tona na aula 18 (15/12/2018), quando trabalhamos com a letra da música *Woman's World*, que aborda problemas vivenciados pelas mulheres por conta do machismo, especificamente quando discutimos os seguintes versos: “*If you never been told how you gotta be/ What you gotta wear, how you gotta speak/ If You never shouted to be heard/ You aint lived in a Woman's World*”. Vejamos de que maneira as alunas e os alunos se posicionaram em relação a eles:

Excerto 25 – Aula 18 (*Woman's World* - I) – 1.º e 2.º Ano

[...]

4225. **P** – Vamos pensar nessa questão, de por que as mulheres precisam ser ensinadas como elas devem falar, como elas devem se comportar, o que elas devem vestir e nós não?
4226. **João** – Por que elas usam?
4227. **P** – Não, por que elas ouvem isso, e isso não acontece com a gente?
4228. **Vinicius** – Não acontece com o homem, porque... Quem sabe?
4229. **P** – É pra gente refletir, isso que estamos conversando. A gente já vem falando isso, estamos retomando...
4230. **Vinicius** – A questão é, a mulher é sobre o direito de se vestir e tal, e o homem é educado sobre a forma de tratar a mulher.

4231. **P** – Cê acha que os homens são todos educados sobre como devem tratar a mulher?
4232. **Fábio** – Não
4233. **João** – Ele mesmo não é...
4234. **P** – Se fosse assim, a gente não teria caso de feminicídio, agressão... Então observem, o que é que a gente toma disso aí, que a nossa sociedade, ela sempre é pautada nessa visão dual de que meninos tem que ser criados diferente de meninas porque as meninas precisam se resguardar pra que os homens não ataquem, elas precisamos e vestir com roupas que não chamem a atenção do homem, pra que o homem não assedie.
4235. **Fernando** – Mas desperta o desejo, se a mulher usar muito apertado, vai mostrar muito as curvas da mulher, já a gente não tem.
4236. **P** – Mas observe, será que é por que a gente não tem, ou é por que nunca uma mulher vai nos atacar na rua?
4237. **Fernando** – Se o homem usasse roupa muito apertada...
4238. **P** – Cê acha que as mulheres iam nos atacar na rua?
4239. **João** – Hein? Ia?
4240. **Fernando** – Num sei... Não ia atacar, mas iam meter o olho.
4241. **P** – Cê acha que se você saísse mostrando seus músculos desenhados numa camisetinha, cê acha que as mulheres iam te atacar?
4242. **AA** – ((risos)).
4243. **P** – Qual é toda a questão? É porque a sociedade foi construída de modo a achar que a mulher precisa se resguardar pra que a gente não ataque ela, quando na verdade é o homem que precisa se controlar, e não a mulher que precisa se vestir pra não despertar o desejo do homem.
4244. **João** – É verdade, é verdade.
- [...]

Em 4230, Vinícius afirma que ao longo da infância os homens receberiam algum tipo de orientação sobre como deveriam tratar as mulheres, mas não especifica em que consiste essa orientação. Interpretei que ele estava se referindo a um tratamento respeitoso, então questionei se realmente todos os homens são educados para isso. A partir desse questionamento, João se manifesta afirmando que o próprio Vinícius não age da maneira que descreveu, pois ele é conhecido por apresentar posicionamentos machistas nas aulas. Aproveitei essa fala para reforçar, em 4234, quão diferente é a forma de educar meninas e meninos em nossa cultura.

Após minha fala, Fernando se posiciona com o discurso de que a mulher é responsável pelo assédio: “4235. Mas desperta o desejo, se a mulher usar muito apertado, vai mostrar muito as curvas da mulher, já a gente não tem”. Discursos como este circulam pelas mais variadas esferas, reforçando a ideia de que a mulher precisa se portar de maneira comedida, principalmente no que tange às vestes, para evitar que sejam vítimas dos homens “incapazes” de se controlar. À mulher não é facultado o direito de andar sozinha tarde da noite, de frequentar bares e boates desacompanhadas, e de vestir ou falar como quiser, e isso evidencia o privilégio masculino, visto que nós, homens, não precisamos obedecer a tais regras, nem recebemos orientações semelhantes às que as mulheres recebem.

Segundo Fernando, a justificativa para não recebermos tais ensinamentos está em fatores biológicos, pois uma vez que não possuímos corpos curvilíneos como os das mulheres, não precisamos escondê-los. Tento desestabilizar essa ideia em 4238, porém encontro resistência do participante, que intransigente e ironicamente suscita a possibilidade de o homem sofrer assédio por parte das mulheres, deixando isso subentendido através do uso da expressão “Num sei”. Apelo para o estabelecimento de comparações entre homens e mulheres na situação em debate, e num alinhamento cômico, questiono se ele acha que sofreria assédio se deixasse os músculos delineados em uma camiseta justa, a princípio não obtendo resposta de ninguém. Após retomar a ideia de que as mulheres são punidas devido ao comportamento selvagem dos homens, encontro suporte em João, que demonstra concordar com minhas falas (4244).

Se na sociedade patriarcal a mulher é mantida sob constante vigilância em relação à sua conduta nos relacionamentos afetivos, o homem cisgênero heterossexual, ao contrário, desfruta de total liberdade, ainda que isso signifique infringir o suposto pacto de fidelidade que rege um relacionamento monogâmico. As próximas sequências exemplificarão isso:

Excerto 26 – Aula 1 (*Sex and Gender*) – 1.º Ano

- [...]
 47. **P** – José, que outra palavra você tira ali da coluna das mulheres?
 48. **José** – Ilusão
 49. **Paola** – O homem ilude mais.
 50. **P** – Não existe na face da Terra nenhuma mulher que ilude alguém?
 51. **Paola** – Claro que existe!
 52. **P** – Então a gente não pode tirar.
 [...]
 60. **P** – Também tem. Pode não ser uma característica comumente associada às mulheres, mas tem... Vamos ver agora a coluna dos *Men*, a nova coluna dos *Men*, quais dessas palavras aí/
 61. **Gustavo** – LMenstruação!
 62. **Elvis** – Vaidosa!
 63. **P** – Tira vaidosa? Não tem homem vaidoso, não?
 64. **Gustavo** – Te:::::m!
 65. **Bianca** – Tira caráter.
 66. **P** – Olhem só, a gente vai tirar aquilo que não se aplica a nenhum homem. Todos os homens são mau caráter?
 67. **Suzana** – Sim. Homem não tem nada de bom.
 68. **P** – Tem certeza?
 69. **A** – Tira carinhoso
 70. **Suzana** – É difícil achar homem carinhoso.
 71. **P** – Difícil, mas não impossível... E aí, André, que outra a gente tira?
 72. **Suzana** – É...
 [...]

Crescemos ouvindo que “homem não presta” e as falas de Paola (59), Bianca (65) e Suzana (67), refletem a influência dessa percepção estereotipada acerca da masculinidade,

dentro da qual o homem age por impulso e trai, por estes serem comportamentos que fazem parte da essência masculina.

Paola sugere que a palavra “ilusão” seja retirada da coluna que representava o universo feminino, pois para ela o homem ilude mais (do que as mulheres, implicitamente). Essa fala pode representar uma constatação, feita a partir de experiências vividas, ou observadas, mas também pode ser apenas reprodução de um discurso estereotipado. Indiretamente, falas como essa podem ter o efeito colateral de reforçar o estereótipo, pois o comportamento descrito passa a ter a conotação de ser inerente ao homem.

Para desconstruir esse estereótipo, em 50, questiono se não existiria alguma mulher que se comporte da maneira discutida. A resposta afirmativa de Paola, em 51, me dá a chance de levar a turma a perceber que não poderíamos deixar de associar o termo ‘ilusão’ às mulheres, pois se determinada característica não está estritamente ligada a questões biológicas, ela pode ser associada a ambos os gêneros.

Usei a mesma estratégia para desestabilizar as falas 65 e 67, pois nem todo homem é mau-caráter. Apesar de, segundo a participante, ser “difícil encontrar homem carinhoso”, isso não elimina a possibilidade de existirem homens que sejam. Inclusive, em 72, Suzana concorda comigo.

Connel (1995), afirma que a masculinidade se refere a um lugar nas relações de gênero e também às práticas através das quais homens e mulheres se envolvem nesse lugar, bem como aos efeitos dessas práticas na experiência corporal, personalidade e cultura. A construção de uma masculinidade lida como “normal” em uma sociedade patriarcal impõe ao indivíduo que nasce com sexo biológico masculino, uma série de padrões de comportamento naturalizados em nossa cultura a partir da matriz de inteligibilidade de gênero. Por isso, conforme assevera Butler (2003), o simples ato performativo de fala “é menino” já designa, ainda no ventre, o destino ao qual supostamente ele está fadado.

No que tange à dinâmica do flerte, para que corresponda às expectativas do patriarcado, o homem cisgênero heterossexual não tem o direito de ignorar as investidas de uma mulher, mesmo não tendo real interesse, ou estando em um relacionamento sério. A recusa ao flerte feminino confere ao homem diferentes características, a depender de seu estado civil. Quando casado, é considerado tolo pelos amigos e conhecidos, por deixar passar a oportunidade de diversificar suas experiências. Quando ele é solteiro, pode ser considerado gay, conforme aparece na fala de Érica, em resposta à pergunta 14 do Questionário II: para ela, um homem pode sofrer preconceito quando se recusa a se relacionar com alguma mulher

que manifeste interesse por ele “se um garoto na roda de amigos, não fica com uma mina, é considerado viado”.

Na sequência a seguir, os participantes se posicionam em relação à propensão que o homem teria à promiscuidade:

Excerto 27 – Aula 5 (*Gender Roles*) – 1.º Ano

[...]

751. **Cristina** - Os homens deveriam se inspirar nele.

752. **P** – Por quê?

753. **Cristina** – A mulher deu em cima dele, ele nem ligou.

754. **P** – Hum... E os homens agem assim na vida real?

755. **Suzana** – NÃO!

756. **Elvis** – Em algumas coisas.

757. **Diogo** – Eu ajo assim, professor.

758. **P** – Nessa... Nesse aspecto de não dar mole pras outras, sim?

759. **Suzana** – É raro existir homem que ignore, pode até existir, mas é raro.

760. **P** – Mas existem, né?

761. **Diogo** – Aham.

762. **Suzana** – Existem.

763. **P** – Mas todos são assim?

764. **Elvis** – Não.

[...]

Ao comentarem cenas do videoclipe *If I Were a Boy*, Cristina abre a sequência dizendo que os homens deveriam se inspirar no personagem do marido de Beyoncé nas primeiras cenas. Como as cenas apresentam diversos aspectos da vida cotidiana de um casal, solicito em 752 que ela justifique seu posicionamento, e ela informa que se referia ao fato dele ignorar as investidas de sua colega de trabalho, em respeito à sua esposa.

Ao demonstrar o anseio de que os homens se inspirem nessas atitudes, ela revela que não concorda com aquilo que é estabelecido como “coisa de homem” (trair, ignorar ligações da esposa, etc.) Isso já a posiciona num lugar de distanciamento crítico em relação à nossa cultura que valida tais ações. Sua fala também sugere que, a partir de seu ponto de vista, os homens, em geral, não ignoram flertes, entretanto não foi possível saber se essa foi uma conclusão à qual ela chegou a partir de experiências pessoais, ou apenas estava reproduzindo o discurso estereotipado.

O posicionamento de Cristina é corroborado por Suzana, em 755, e contestado por Elvis e Diogo (756-757). Objetivando problematizar esse discurso, questiono em 760 e 763 se essa ideia corresponde à totalidade dos homens, pois o interessante naquele momento era levá-las e levá-los a reconhecer que esse é um comportamento reprovável e faz parte do perfil de muitos homens, mas não de todos.

Posteriormente cito a validação deste comportamento por parte dos próprios homens, a partir da letra da música. Vejamos no excerto adiante.

Excerto 28 – Aula 1 (*Sex and Gender*) – 1.º Ano

- [...]
835. **P** – Isso aí, pois é. No próximo aí... *kick it with who I wanted...* ficar com quem eu... *I wanted...* com quem eu...
836. **Elvis** – Procurasse.
837. **P** – Qui:::?:?
838. **Paola** - sesse
839. **P** – Quisesse. Ficar com quem eu quisesse *and never get confronted for this*
340. **Stefanie** – Fala logo em Português, professor.
841. **P** – Não! Estamos traduzindo. Por isso a aula é de inglês, Stefanie.
842. **Elvis** – Nunca confrontar...
843. **P** – *Get confronted* quer dizer o quê? Ser...
844. **Elvis** – Confrontado.
845. **P** – Confrontado. Então... nunca seria confrontado se fizesse todas essas coisas aí, né? Se uma mulher fizesse todas essas coisas, ela seria confrontada?
846. **Paola** – Seria.
847. **P** – Seria, né?
848. **Paola** – Se fosse algo já normal, não.
849. **P** – É, mas na sociedade machista em que a gente vive...
850. **Paola** – Iam achar que ela não podia andar sem um cara.
851. **P** – Exatamente, pois é. E aí ela... ele fala, ó, “não seria confrontado porque *they’d stick up for me*”... *stick up* é um verbo frasal... defender... então ele não seria confrontado porque os caras iriam colar com ele, defender ele, não iriam... é... julgar pelo que ele fizesse.
- [...]

No excerto anterior observo Paola reconhecer, em 846, que se na realidade uma mulher se comportasse da maneira como a personagem interpretada por Beyoncé se comporta na primeira metade do clipe (flertando deliberadamente, ignorando ligações do marido, etc.) ela seria confrontada pela sociedade, diferentemente do que acontece com os homens. Isso só não ocorreria se o comportamento encenado no clipe já “fosse algo normal” (848), ou seja, se vivêssemos numa sociedade onde houvesse uma igualdade de gênero estabelecida, dando à mulher os mesmos direitos que os homens possuem.

Uma das razões que sustentam a máxima de que “homem não ignora flerte” é a ideia de que ele “não aguenta ver mulher”. A sequência a seguir exemplifica isso:

Excerto 29 – Aula 16 (*Quotes I*) – 1.º Ano

- [...]
3744. **Diogo** – Professor, seja realista, um homem não pode pegar todas as mulheres que ele quer, mas a mulher pode pegar quase todos os homens porque ela quer.
3745. **P** – É assim?
3746. **Diogo** – É, eu acho.
3747. **P** – Tem certeza?
3748. **Diana** – Não!

3749. **Diogo** – Tem mulher que é muito bonita, então o homem é ouriçado por mulher, o homem não guenta ver uma mulher, véi.
3750. **P** – E a mulher não pode ser assim pelo homem não?
3751. **Diogo** – Não, porque mulher é mais difícil, ela tira onda, é mulher.
3752. **P** – Por que é mais difícil?
3753. **Diogo** – Eu acho, professor, eu acho, é assim.
3754. **P** – Pois, mas não existe isso de que homem não se controla e não aguenta. Isso é um mito, tem que se controlar, sim, tem que respeitar, sim.
[...]

A fala de Diogo em 3749 se alinha perfeitamente ao que Leal (2003, p.120) assevera acerca do discurso de influência patriarcal sobre a capacidade de controle dos instintos, que posiciona homens e mulheres em lugares opostos:

O homem é visto como tendo uma natureza tal que o torna mais suscetível a agir de acordo com seus impulsos ou instintos naturais, especialmente os de ordem sexual, representando uma espécie de força natural bruta; o homem está mais suscetível às influências de outros homens e mulheres de rua. [...] As mulheres, ao contrário, são vistas como tendo uma capacidade maior de controle, de um modo geral, tendendo a agir somente depois de levar em consideração diversos aspectos de uma situação.

Em 3754 procurei desconstruir essa ideia, pois discursos como este são cinicamente usados para justificar traições, assédio e violência sexual.

Outro mito da masculinidade tóxica é que os homens estão sempre interessados em sexo e dispostos a praticá-lo, entretanto essa ideia foi contestada pelas próprias alunas e pelos próprios alunos, na sequência a seguir:

Excerto 30 – Aula 13 (*Toxic Masculinity*) – 2.º Ano

- [...]
2686. **P** – *The expectation* ou seja, a expectativa de que *real men are interested in sex*, *interested* quer dizer o quê?
2687. **Glaucio** – Interação.
2688. **Ícaro** – Interessante.
2689. **P** – Interessado. Então, a expectativa de que homem de verdade tá sempre interessado em quê?
2690. **AA** – Sexo.
2691. **P** – *Wants to have sex*, ou seja quer fazer sexo, *and are ready to have sex*
2692. **Glaucio** – Pronto pra fazer.
2693. **P** – Ou seja, ele tá sempre interessado, ele quer e ele tá pronto pra fazer em qualquer lugar, em qualquer situação.
2694. **Mateus** – Mas não é assim não, professor.
2695. **P** – Não, isso aqui é uma situação inadequada que existe, espera-se que o homem seja assim, que ele aja assim, dentro dessa lógica da masculinidade tóxica, mas nós precisamos desconstruir isso.
2696. **Pedro** – Ah, desconstruir.
2697. **Letícia** – Tem que estar?
[...]

No momento correspondente à sequência acima, falávamos sobre uma das características que o homem deve apresentar, dentro do espectro da masculinidade tóxica, que é sempre estar interessado em sexo. Segundo o texto lido nesta aula, o homem sempre “quer fazer sexo, e está pronto para fazer sexo”. Mateus se posiciona contrariamente a essa afirmativa, em 2694, informando que para ele essa expectativa não corresponde à realidade. Notei que ele poderia estar confundindo a tônica do texto e esclareci que a intenção do autor não era asseverar que todos os homens são, ou devem ser assim, mas sim que a partir de uma noção de masculinidade patriarcal/tóxica, espera-se que sejamos assim. A fala de Pedro demonstra que seu entendimento era o mesmo de Mateus.

Ao fim, Letícia (2697) além de concordar com a minha fala, replicada por Pedro, sobre a necessidade de desconstrução (É!) também se posiciona contrariamente em relação ao tópico discutido, através do questionamento “Tem que estar?”, ou seja, apenas por ser homem, o indivíduo tem que pensar/querer sexo o tempo todo?

Efeitos da masculinidade tóxica também foram discutidos em outra aula, porém a partir da perspectiva feminina. Na sequência a seguir, trabalhávamos com a letra da música *Woman's World*, da *girlband* britânica *Little Mix*. As vocalistas da banda são conhecidas por abordarem temas relevantes para o feminismo em suas músicas, como auto-aceitação e empoderamento. Na música trabalhada na aula 18, elas abordam as dificuldades de ser mulher, ou seja, de viver no “Mundo das Mulheres”. Vejamos:

Excerto 31 – Aula 18 (*Woman's World - I*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

4195. **P** – [...] então... se você só quer o corpo e não o cérebro, se você acha que é assim mesmo que funciona, então você não viveu num mundo...

4196. **Mariah** – Feminino.

4197. **P** – Feminino, pois é. E aí... que é que vocês pensam a respeito disso aí, desse pré-refrão se nunca te disseram como você tem que ser, o que você tem que vestir, ou como você tem que falar, então você não viveu num mundo feminino. Primeiro, as meninas – vocês concordam?

4198. **AA** – Sim.

4199. **P** – E os meninos, concordam?

4200. **João** – Sim.

4201. **P** – Por quê?

4202. **João** – Ninguém fala pro homem como ele tem que falar, tá ligado?

[...]

Início os questionamentos dando prioridade a quem tem representatividade em relação ao assunto discutido, e a adesão das meninas ao tópico foi grande. Todas concordaram com o fato de que existe um controle sobre a mulher, determinando como ela deve se comportar, falar, vestir etc., para ser considerada uma “boa moça”. Quando passo o questionamento para

os meninos, a adesão não é a mesma. Apenas João se manifestou concordando, e justificou seu posicionamento com o exemplo de que não há uma vigilância sobre como o homem tem que falar (4202).

Sigamos para a análise de outro momento desta mesma aula:

Excerto 32 – Aula 18 (*Woman's World - I*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
4203. **P** – Sim, e aí, então, vamos focar aqui, é... na...quando vocês eram pequenos, isso pros homens, seus pais te diziam como é que vocês...
4204. **João** – Homem não usa rosa, quem usa rosa é mulher, se::::mpre assim.
4205. **P** – Isso aí em termos de cor, agora em termos de roupa mesmo, alguém vez alguém te disse: Não, não vista esse short porque tá muito curto? Ou essa calça, porque tá muito apertada?
4206. **João** – Não.
4207. **P** – Humm. E aí, gente? Quem mais?
4208. **P** – Seu pai te disse isso alguma vez?
4209. **Fábio** – Não.
4210. **P** – A mim, ninguém nunca disse. Agora, cês já ouviram algum pai, ou alguma mãe falar isso pras mulheres?
4211. **Todos** – Sim
4212. **João** – Já.
- [...]

Em 4203, minha intenção era ajustar o foco da discussão para o cerceamento do direito das mulheres de vestir aquilo que desejarem, porém fui interrompido por João, trazendo o discurso das cores adequadas para cada sexo, que além de naturalmente fazer parte da nossa esfera discursiva, naquele ano voltou à arena de debates por conta de falas da então ministra Damares Silva.

Em 4205, retomo minha ideia inicial — “alguma vez alguém te disse: Não, não vista esse short porque tá muito curto? Ou essa calça, porque tá muito apertada?” e mais uma vez apenas João se posiciona, reconhecendo que nunca havia ouvido algo assim. Tento engajar outros participantes na discussão (4207) e diante do silêncio, interpelo Fábio (4208), que estava perto de mim, e ele também reconhece que nós, homens não passamos por este tipo de situação. Quando refaço a pergunta, questionando se com as mulheres, a realidade era a mesma, dessa vez o engajamento é maior, e todos concordam (4211).

No fim da aula, discutimos os últimos versos da música: “*And if you can't see that it's gotta change/ Only want the body but not the brains/ If you think that's the way it works/ You ain't lived in a woman's world*”, e a partir deles falamos sobre as perspectivas de mudança em relação aos problemas relatados na letra, decorrentes da cultura patriarcal. Vejamos a seguir:

Excerto 33 – Aula 18 (*Woman's World - I*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
4261. **P** – [...] quando a gente pensa se a mudança realmente pode vir, quem tem algo a dizer sobre isso? Vocês acham que realmente algum dia essa situação irá mudar?
4262. **Letícia** – Os homens não são suficientes pra mudar.
4263. **P** – Letícia colocou que a mudança é difícil de acontecer, porque pra os homens é mais difícil mudar, né? Assumir que precisam mudar o pensamento, as concepções que existem, e aí, o que é que vocês acham sobre isso?
4264. **Fábio** – Tem homem que muda, tem homem que não muda,
4265. **P** - Mas o quê especificamente a gente precisa mudar? Pensem aí, Letícia falou que a gente não tem a capacidade de mudar, no quê a gente precisa mudar?
4266. **Vinícius** – É, pergunte a ela, por que foi ela que falou.
4267. **P** – Não, é uma autorreflexão, no que a gente precisa mudar?
- [...]

Essa foi uma sequência bastante interessante, pois as alunas e os alunos trouxeram várias contribuições que evidenciavam uma conscientização crítica em relação ao machismo. A princípio Letícia se mostra descrente da possibilidade de mudança em relação aos problemas vivenciados pelas mulheres, pois, de acordo com ela, “Os homens não são suficientes pra mudar”, ou seja, não têm a capacidade de mudar. De fato, conforme advoga Paulo Freire, o opressor não pode se libertar a si mesmo do estado de alienação em que se encontra, entretanto, a sua incapacidade de mudar sozinho não determina a impossibilidade dessa mudança.

Quando retomo a fala de Letícia, problematizando-a, em 4263, Fábio se posiciona de maneira menos pessimista em relação à necessária mudança por parte dos homens. Para ele, “Tem homem que muda, tem homem que não muda”. De fato, quando empreendemos esforços para modificar discursos estereotipados e atitudes inadequadas, não somente no que diz respeito às relações de gênero, mas também a outros pontos problemáticos, como as questões étnico-raciais, por exemplo, sabemos que não atingiremos a totalidade de pessoas que estão sendo alvo de nossas ações. Na verdade, nem temos a certeza se alguém será de fato influenciado por elas, porém mesmo assim precisamos nos engajar no processo de ressignificação dos discursos.

Ainda problematizando a fala de Letícia, conclamo os participantes a refletirem sobre o que nós, homens, precisamos mudar, e Vinícius se posiciona de maneira deselegante, talvez por ter se sentido ofendido com a fala de Letícia. Diante dessa reação negativa, trago mais uma vez a reflexão para nós, homens, pois, se há um problema que não conseguimos resolver/mudar, é preciso que identifiquemos esse problema e as razões que impedem sua resolução.

A localização do problema veio na sequência a seguir:

Excerto 34 – Aula 18 (*Woman's World - I*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
4268. **Fábio** – Machismo.
4269. **P** – Ham, como é que a gente muda o machismo?
4270. **André** – O modo de tratar as mulheres.
4271. **P** – O modo de tratar as mulheres...
4272. **Fábio** – É... isso aí.
4273. **Vinícius** – O modo de pensar.
4274. **P** – O modo de pensar... Especificamente em relação a quê?
4275. **Vinícius** – *Em relação a... tipo... Igualdade*
4276. **P**- Igualdade, gente, o foco é exatamente, isso aí: igualdade. Porque no dia em que a gente passar tanto a tratar, né... as mulheres do modo como a gente gostaria de ser tratado, tanto como pensar que os direitos que a gente tem são os mesmos direitos que elas tem, a gente já vai tá dando um passo significativo pra essa mudança. Na letra dessa música elas falam da questão do trabalho, né, que as mulheres precisam trabalhar muito mais do que o homem.
4277. **Fábio** – Tipo, se a mulher for depender do homem, o homem vai querer botar pra lenhar. A mulher tem que lutar pra ganhar o dela e não depender do homem.
4278. **P** – Isso! Na verdade o homem precisa tratar a mulher bem, dependa ela dele, ou não, né? Mas claro que quanto menos se depende do homem, melhor. Beleza, gente... então, ficamos por aqui.
- [...]

Fábio identifica que o machismo é aquilo que precisamos mudar em nós (4268) e eu aproveito a oportunidade para questionar como podemos fazer isso (4269). André e Vinícius afirmam que essa mudança pode ocorrer se reestruturarmos a forma como tratamos as mulheres (4270), e o nosso modo de pensar (4273). Ambas as respostas são muito interessantes, pois demonstram que eles compreenderam que o tratamento inadequado que as mulheres recebem por parte dos homens é fruto do machismo. Também entenderam que este problema está arraigado na forma como as pessoas pensam sobre suas ações e relações, levando-as a naturalizarem atitudes inadequadas como as citadas na letra da música.

Em 4274, procuro instigar ainda mais a reflexão, retomando a fala de Vinícius, e pergunto a que ele se refere, quando sugere a mudança de pensamento. Mediante esse questionamento, ele cita um elemento fundamental para pensarmos as relações de gênero: a necessidade de igualdade (4275). Aprendi com as teóricas feministas com as quais tive contato ao longo da escrita dessa tese que a luta por igualdade é uma bandeira muito importante levantada pelo movimento, pois podemos associar diversos problemas enfrentados pelas mulheres à falta de igualdade, desde a tenra idade, quando a elas é dispensado um tratamento diferenciado por serem mulheres, e o problema as acompanhará por toda a vida, em diversos espaços de vivência. Diante disso é fundamental que nós, homens, reconheçamos que pensar e agir em prol da igualdade constitui uma importante guinada em direção à desconstrução do machismo.

Outro problema que as mulheres são obrigadas a enfrentar na dinâmica dos relacionamentos é a eterna suspeita de que elas estão interessadas nos bens do parceiro, já que o mito da mulher interesseira é fortemente arraigado em nossa cultura. A história geral aponta um possível início do processo de circulação do estereótipo da mulher interesseira nos EUA, através da expressão correspondente *Gold Digger*.

Conforme aponta Slavens (2006), após a Grande Depressão, as mulheres solteiras encontravam-se em péssimas condições, pois não havia oportunidades de trabalho e a maioria delas ainda morava com os pais, onerando as despesas da família. Diante disso, muitas jovens começaram a trabalhar em clubes burlescos a fim de conhecer homens afortunados, já que só estes frequentavam tais estabelecimentos na década de 1930. Entretanto, diferentemente do atual conceito de mulher interesseira, que almejaria uma vida de luxo, as *Gold Diggers* do referido período eram motivadas por questões de sobrevivência e usavam os novos recursos conseguidos através dos homens com quem se relacionavam para suprir necessidades básicas, como alimentação, abrigo e segurança.

Como reflexo desse cenário, Slavens (2006) afirma que no início da década de 1930 as *Gold Diggers* eram personagens recorrentes nas produções cinematográficas, representadas através de uma conotação positiva, quiçá heroica, como ícones de uma narrativa de resistência feminina dispostas a usar todas as armas possíveis para sobreviver. Porém na metade da década houve uma mobilização da classe milionária, no sentido de garantir a proteção de suas fortunas.

Como resposta a isso, foram criadas leis na Califórnia que permitiam aos homens requererem de volta presentes dados a mulheres com quem eles não viessem a se casar, bem como não terem obrigação de pagar pensão após o fim de um casamento sem filhos. Em decorrência dessa represália às *Gold Diggers* da realidade, Hollywood modificou a forma de representação delas em suas produções, e elas passaram a ser retratadas negativamente através de personagens como assassinas, ostentadoras etc.

Com o decorrer do tempo, entretanto, por mais que, notoriamente, existam tanto homens quanto mulheres, em relações supostamente baseadas em interesse financeiro, e nenhum dado científico comprove a predominância feminina em relações deste tipo, é possível perceber que o peso do adjetivo “interesseiro” só recai sobre os ombros das mulheres.

A influência patriarcal na linguagem pode também ser observada a partir da identificação de diversos desdobramentos da expressão genérica “mulher interesseira”, categorizando-as por “área de interesse”, que nem sempre correspondem a interesse

financeiro, entretanto. Por vezes essas mulheres receberiam, em troca de estarem com determinados homens, outros benefícios, como acesso a espaços VIP em festas, etc. Uma rápida busca pelo termo “estereótipos de Maria” na internet nos dá acesso a algumas dessas categorias, como as compiladas por Gonçalves e Andrade (2016, p. 268), no quadro reproduzido abaixo:

Quadro 32 – Reprodução - Relação de compostos Maria-X em português

COMPOSTO	DEFINIÇÃO
Maria Fotômetro	Apaixonada por fotografos e mais ainda pelos cliques que eles realizam.
Maria Divã	A mulher conselheira que atua como psicóloga, mas, na verdade, o foco é ter uma brecha para consolar o amigo em seus braços.
Maria Pick-up	Ela gosta mais do DJ que da balada. Frita na frente da cabine esperando um sinal do rei da pista.
Maria Tatame	Com a popularização do MMA, está mais comentada. Ela gosta de lutadores, devido ao porte físico e à sensação de segurança que eles proporcionam.
Maria Palheta	Saber tocar algum instrumento é o requisito principal. Se cantar e compuser, é amor na certa.
Maria Fuzil	Pois é, tem menina que gosta de homens armados, principalmente traficantes, porque na comunidade eles têm fama, dinheiro e garantem proteção.
Maria Batalha	Policiais, bombeiros, investigadores. O negócio dela é o cara que veste farda.
Maria Magistério	Ela é encantada por quem leciona, independente da matéria. Pegar o professor é o foco.
Maria Pandeiro	Obcecada pelos cantores de pagode.
Maria Passaporte	Costuma atacar em grandes eventos turísticos como o carnaval, que atraem muitos gringos procurando diversão e com bastante dinheiro para gastar.
Maria Chuteira	Os jogadores de futebol são o alvo e são um alvo fácil. Estamos cansados de ver inúmeros deles pagando pensão alimentícia por aí.
Maria Celebridade	Alpinista social que se envolve com famosos para alcançar algum destaque na mídia.
Maria Parafina	A que pega surfistas.
Maria Estetoscópio	A tara é pelos caras vestidos de branco, médicos, dentistas...
Maria Panela	Tem sido muito comum ultimamente a procura dos homens pelo curso de gastronomia. Gostar de homens que sabem cozinhar bem, pois muitos deles viram chefes de cozinha e abrem restaurantes, é unir o útil ao agradável.
Maria Al-Capone	É mulher bem nova, mas que "gosta" de caras mais velhos e milionários.
Maria Gasolina	Um dos perfis mais clássicos do apelido; é conhecida pelo interesse no carro que o homem tem. Estar dentro dele é como ganhar um troféu, estar no pódio. Ela se sente poderosa com o poder dos outros.
Maria vai com as outras	Ela não tem um tipo específico porque gosta daquele carinho do momento. É bastante influenciada pelo gosto e pela opinião das amigas.

Fonte: Gonçalves e Andrade (2016).

A quantidade de expressões usadas para designar uma mulher com possíveis interesses além dos sentimentais, e a ausência de termos equivalentes para homens na mesma situação hipotética reforçam ainda mais a concepção de que as mulheres seriam mais interesseiras que os homens, e exemplificam como a língua pode colaborar para a manutenção da circulação desse estereótipo. Isso será melhor explorado posteriormente.

A polêmica sobre mulheres interesseiras veio à tona logo no início da pesquisa, na aula de sensibilização sobre os conceitos de “Sexo” e “Gênero”. O excerto a seguir apresenta o momento em que a palavra “interesseira”, inicialmente atribuída às mulheres, passa a figurar no campo dos homens, devido ao desenrolar da atividade:

Excerto 35 – Aula 2 (*Sex and Gender*) – 2.º Ano

[...]

408. **P** – Vamos agora para a nova coluna dos *Men*. Existe homem interesseiro?

409. **Pedro** – Não.

410. **Letícia** – Existe!

411. **P** – Existe ou não existe?

412. **Joice** – Tem muito isso, querer pegar velhinha.

413. **Henrique** – Homem gosta de trabalhar, rapaz, negócio de homem interesseiro?

414. **P** – Todos os homens gostam de trabalhar?

415. **Henrique** – É, é!

416. **Joice** – Tem homem que pega velhinha, tem homem que pega viado.

417. **Henrique** – É amor.

418. **P** – Será que todas essas relações que Joice falou são por amor, Henrique?

419. **Pedro** – Mas tem mulher que só quer homem que tenha carro e moto.

420. **P** – É justamente isso que a gente tem que entender, existem tanto homens interesseiros, quanto mulheres interesseiras. Certo?

[...]

Logo no início Joice e Henrique já demarcam territórios discursivos que seguiriam praticamente inabaláveis ao longo da pesquisa. Ficará nítido para o leitor algo de que eu já tinha ciência, por ser professor dessa turma desde o 8.º ano do Ensino Fundamental: Henrique tem posicionamentos machistas e Joice, chegada à escola em 2017 se engaja em posicionamentos de resistência aos mesmos, conseguindo também trazer outras e outros colegas para seu lado nas discussões.

Na sequência acima, antes mesmo de Henrique se posicionar contra a ideia da existência de homens interesseiros, ela já traz à tona exemplos de homens que se relacionam com mulheres mais velhas visando a compensações financeiras: “Tem muito isso, querer pegar velhinha.” (412) e logo é confrontada por Henrique, com a afirmação de que “Homem gosta de trabalhar” (413). Após minha intervenção, questionando a afirmação de Henrique, Joice traz outro dado para sustentar seu posicionamento, em 416: “Tem homem que pega velhinha, tem homem que pega viado”, ou seja, para conseguir seus objetivos de ordem financeira, os homens também se utilizam de estratégias diversas, relacionando-se com homens e mulheres.

É interessante perceber que, apesar de ser mulher, Joice não confronta Henrique negando a possibilidade de existirem mulheres interesseiras, mas apresentando situações nas quais os homens também podem ocupar tal posição em um relacionamento, seja ele

heterossexual, ou homossexual. Algo que vem a convergir com a minha intervenção final nesta sequência, em 420: “É justamente isso que a gente tem que entender, existem tanto homens interesseiros, quanto mulheres interesseiras”. O objetivo não era combater a declaração machista de que somente mulheres poderiam sê-lo.

A expressão “mulher interesseira” voltou a ser tema de discussão entre as alunas e os alunos na aula em que discutimos sobre Interseccionalidade, e curiosamente, em conformidade com o tema, veio acompanhada de questões étnico-raciais. Na sequência abaixo, Henrique, responsável por trazer novamente à tona o estereótipo da mulher interesseira, introduz o assunto ao comentar sobre um fato que gerou discussões na *web* em 2018: a mulher branca com quem o cantor negro Nego do Borel estava se relacionando. Vejamos:

Excerto 36 – Aula 11 (*Interseccionalidade*) – 1.º e 2.º Ano

2372. **Henrique** – Professor, rapaz. O senhor viu o caso de Nego do Borel?
 2373. **P** – Sim, vi.
 2374. **Henrique** – Cê viu?
 2375. **P** – Mas já é velha, essa história.
 2376. **Henrique** – Ali é o quê? Amor?
 2377. **P** – Olhe, eu não sei do que você está falando, pensei que você tava falando de quando ele falou sobre aquela mulher trans.
 2378. **Henrique** – Cê viu a foto?
 2379. **P** – Não, nem sei dessa história.
 2380. **Henrique** – Dois caras, dois negros, com duas mulheres brancas. Ali é amor, é?
 2381. **Mateus** – Ahh, de Nego do Borel e outro cara lá.
 2382. **Henrique** – Ali é amor, é?
 2383. **Joice** – Nego do Borel só pega mulher branca.
 [...]

O cantor citado na sequência acima havia se envolvido em outra polêmica, em um momento não muito distante, por conta de comentários transfóbicos na rede social Instagram, fato que me fez imaginar que o aluno se referia a este episódio específico (2377). Quando Henrique traz um questionamento que já faz parte de sua esfera discursiva (2378), percebo que não se tratava do que eu supunha e logo fico a par do acontecimento, pois o próprio participante me explica, resumidamente, em 2380: “Dois caras, dois negros, com duas mulheres brancas. Ali é amor, é?”.

Ficava nítido, naquele momento, que a discussão não envolvia apenas gênero, mas também raça. A princípio a descrença de Henrique na veracidade dos sentimentos envolvidos no relacionamento em questão era unicamente a diferença racial: para ele, aquelas mulheres brancas não poderiam estar se relacionando com os dois homens negros por outra razão que não fosse interesse financeiro. Na linha 2383, Joice traz um dado novo para a discussão,

afirmando que o cantor Nego do Borel tem preferência por mulheres brancas: “Nego do Borel só pega mulher branca”. O tema segue sendo debatido:

- [...]
2384. **P** – Nós já conversamos sobre isso.
2385. **Henrique** – Não, professor, ali é amor?
2386. **Joice** – Henrique, você tá generalizando!
2387. **P** – Pois é, nós não estamos dizendo que não existam mulheres interesseiras, estamos dizendo que nem TODAS são.
2388. **Mateus** – Nem TO-DAS.
2389. **P** – Pois é, e que nem todos os homens/
2390. **AA** - L((Inc))
2391. **Henrique** – O senhor não entendeu o que eu disse, eu tou dizendo é que as mulheres são mais interesseiras que os homens!
2392. **P** – Seu erro está nisso aí. É isso aí, essa fala aí.
2393. **Mateus** – Como é que você sabe que é isso? Como é que você sabe que mulher é mais?
2394. **Henrique** – Existem mulheres que ficam com o cara por sentimento, mas existem mulheres, a maioria, contando, são mais mulheres que homens!
2395. **Mateus** – Como é que você sabe que é a maioria?
2396. **Mariah** – É?
2397. **João** – Cê pesquisou, foi? Todas as mulheres?
2398. **Henrique** – Se você vê na televisão homem com a mulher velha rica, não passa. Agora as mulheres com Nego do Borel, é amor?
2399. **P** – No que você só assiste só aparecem mulheres dando golpes?
2400. **Henrique** – Um homem negro rico... Ali é só por dinheiro!
2401. **Joice** – Ele, Henrique, ELE é que só pega mulher branca, porque ele não dá valor à raça dele, meu amor!
2402. **Henrique** – E porque as mulheres querem ele.
2403. **Joice** – Pronto, pronto! Bora conversar?
2404. **Letícia** – Henrique, escute!
2405. **Joice** – Ela, ela pode até ser interesseira... Ela pode até ter pegado ele, porque ele é rico, mas por que ele só pega as loiras? Porque ele não dá valor à raça dele! Ele só quer mulher branca!
2406. **Henrique** – Ele pode escolher. E eu, pobre, posso escolher?
2407. **Joice** – Meu filho, não é só porque ele pode escolher, não, é porque ele não dá valor à raça dele, porque se ele “coisasse”... Pronto... a mãe dele, negrinha, que criou ele, que ajudou ele a fazer sucesso/
2408. **Henrique** – LNão!
2409. **Joice** – L Os amigos dele, pretos!
- [...]

O enfoque racial segue sendo apontado entre as falas 2400 e 2409, e Joice continua a acrescentar novos dados à discussão - para ela, Nego do Borel não apenas tem preferência por mulheres brancas, mas também o faz por não valorizar sua raça. Isso me leva a fazer uma conexão com um tema bastante discutido dentro do feminismo negro: a solidão da mulher negra, minuciosamente discutido por autoras como Pacheco (2006; 2013) e Souza (2008).

Conforme aponta Pacheco (2013, p. 25):

A mulher negra e mestiça estariam fora do “mercado afetivo” e naturalizadas no “mercado do sexo”, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e

“escravizado”; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável.

Por conta desse processo de desumanização que vem desde o período histórico do Brasil Colônia, as mulheres negras são posicionadas como indignas de serem amadas e em desacordo com os padrões eurocêntricos de beleza. É dessa forma que são vistas por todos, inclusive pelos homens negros, que por terem sido socializados nessa esfera discursiva estereotipada, também tendem a preteri-las na escolha de mulheres para manter relacionamentos afetivos.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 comprova que a raça é fator predominante na escolha de parceiros conjugais. Os dados revelam que 70% dos casamentos no país ocorrem entre pessoas de mesma cor e as mulheres negras, que representam 7% da população, são as que menos se casam. O casamento entre pessoas de mesma raça é maior entre os brancos (74,5%), pardos (68,5%) e indígenas (65%). Entre homens e mulheres, a maior possibilidade é a de mulheres negras ficarem solteiras, e aquelas com mais de 50 anos, são maioria na categoria “celibato definitivo”, ou seja, que nunca viveram com um cônjuge.

Diante dessas informações, fica nítido que o preterimento vivenciado pela mulher negra não é um problema que atinge algumas mulheres individualmente, mas sim um problema estrutural. Voltando novamente o olhar para o excerto 36, torna-se interessante observar que Joice se mostra consciente da problemática em discussão. Entretanto, a princípio, não é possível dizer se essa apreensão crítica da realidade é resultante do acesso a discussões sobre este tema, ou é uma conclusão empírica, fundamentada em observações dos relacionamentos das pessoas de seu contexto de convivência.

Henrique se alinha ao perfil de homem descrito por Joice, quando afirma, em 2406, que ele, diferentemente de Nego do Borel, não tem a oportunidade de escolher mulheres brancas, por pertencer a uma classe social menos favorecida: “Ele pode escolher. E eu, pobre, posso escolher?” A partir desta fala é possível supor que ele, autodenominadamente pobre, não podendo escolher as mulheres que quisesse, teria que se conformar com as disponíveis, às quais sua condição social permite acessar, ou seja, negras.

A relação entre ascensão social e escolha de mulheres brancas por parte dos homens negros é problematizada por Carneiro (2018), quando esta desmistifica a ideia de que essa preferência se dá apenas por questões estéticas. Para esta pensadora, tal escolha

se justifica pelo “desejo de pertencimento e de aliança com um mundo restrito aos homens brancos, no qual para adentrar, homens negros em suposto processo de ascensão social utilizam-se de mulheres brancas como avalistas” (CARNEIRO, 2018, p. 91-92).

Partindo dessa premissa, e analisando o episódio trazido por Henrique na aula em discussão, quem representa o papel de “interesseiro” neste relacionamento interétnico, uma vez que o próprio homem negro também teria interesses outros na mulher branca além dos afetivos/sexuais? Eu diria que qualquer um dos dois, ou até mesmo os dois simultaneamente, entretanto a única execrada foi a mulher, estando, ou não com o homem por interesse financeiro.

Dando prosseguimento à análise dessa cena, na sequência a seguir, é possível perceber que Henrique segue reafirmando seu discurso estereotipado, utilizando como argumento para sustentá-lo, a comparação entre ele mesmo e o protagonista da história que deu início a essa discussão — Nego do Borel:

- [...]
2410. **Henrique** – Eu quero só fazer UMA pergunta!
 2411. **P** – Se você não falar BAI-XO::!
 2412. **Henrique** – Eu sou preto igual a ele, ele é rico, eu sou pobre, cê acha que eu vou pegar as mulheres que ele pega? Por causa de quê?
 2413. **P** – Você e ele?
 2414. **Henrique** – É.
 2415. **P** – Ah, claro, existe a possibilidade, sim.
 2416. **Joice** – Existe uma sorte.
 2417. **Henrique** – Cê quer dizer que uma mulher daquela me pega?
 2418. **Mateus** – Claro, querido, você quer pegar a mesma mulher que ele tá pegando, ou uma parecida ou igual? Porque se for isso, meu filho?
 2419. **P** – Veja só, falando de contexto, você está no mesmo lugar em que aquelas mulheres estão? Vocês frequentam os mesmos espaços?
 2420. **Henrique** – Não! Porque eu não tenho di-nhei-ro!
 2421. **Joice** – Então a culpa é sua por não ter dinheiro!
 2422. **Henrique** – Até as pobres querem dinheiro, só querem dinheiro! Por isso que as mulheres só veem isso, pobre e rica!
 2423. **Mateus** – Vá trabalhar, então, pra ter o dinheiro. Ele trabalhou!
 2424. **AA** - ((INC)).
 2425. **P** – †CALMA:::! Pronto, acabou, já?
 2426. **Henrique** – As mulheres não tem dinheiro, pobre, fodida, tudo com homem rico!
 2427. **P** – Pronto, voltem pras suas tarefas, deixem Henrique!
 2428. **Henrique** – ((INC - exaltadamente)
 2429. **P** – PRONTO?! Vamos encerrar aqui! Se derem continuidade a essa conversa com Henrique, vou cortar a nota de vocês. ((Após se acalmarem, vou na sala ao lado e volto após cinco minutos)).
- [...]

Partindo do questionamento de Henrique, sobre a possibilidade das mulheres com quem Nego do Borel se relaciona terem interesse nele, tento desestabilizar suas certezas, afirmando que talvez isso não pudesse acontecer por uma questão de contextos nos quais

ambos encontram-se inseridos, já que não frequentam os mesmos espaços, nem possuem vínculos com as mesmas pessoas etc. Diante da minha argumentação, ele contra-argumenta que essa diferença de contexto também é definida pela condição social, já que o impeditivo para ambos frequentarem os mesmos ambientes é o fato de ele “não ter dinheiro” (2420). Em dado momento da conversa, Mateus, tentando dar fim à discussão, em 2423, acaba reforçando o posicionamento inicial de Henrique, sugerindo que se ele quisesse estar na posição de Nego do Borel, e ter o poder de escolher uma mulher branca, deveria trabalhar: “Vá trabalhar, então, pra ter o dinheiro. Ele trabalhou!”. Percebendo que naquele momento, não haveria possibilidade de chegarmos a um consenso e identificando os ânimos exaltados, resolvi encerrar a discussão, para que pudesse retomá-la em outro momento. Entretanto, mesmo após já terem se acalmado, durante um rápido momento de ausência em que fui até a sala ao lado, a discussão foi retomada, conforme se vê a seguir:

- [...]
2430. **Letícia** – Prostituta?
2431. **Mateus** – Professor, disse que ela vai ser prostituta!
2432. **Ícaro** – ^LMENTIRA!
2433. **P** – Chamou quem?
2434. **Mariah** – Ele falou que ((inc)).
2435. **Mateus** – Depois que o senhor saiu, Henrique começou a falar merda, aí Letícia falou assim: “Henrique, você só fala merda”, aí ele disse: “Se você tá incomodada, então você vai virar também”
2436. **Joice** – ((reproduzindo a fala de Henrique)) “Você é igual a ela”
2437. **Mariah** – ((também reproduzindo)) “Você é igual a ela, prostituta também”
2438. **Ícaro** – MENTIRA! MENTIRA!
2439. **Ângelo** – ^LÉ mentira!
2440. **Mateus** – Tava falando de mulher que faz vida, que gosta de dinheiro.
2441. **P** – Peraê, vou apurar a situação e vou ouvir todos vocês, mas se ficar nessa gritaria, eu vou pegar minhas coisas e sair da sala!
2442. **João** – Perfeito! Tá certo mesmo, vai ficar nessa gritaria!
2443. **P** – Vejam só, pra mim é realmente decepcionante que após tantas discussões, tanto que a gente leu, tanto que a gente viu, ainda ouvir essas discussões assim na sala. Henrique, você precisa repensar a sua relação com as mulheres, porque você fala sobre elas com um ódio, com uma raiva... Pode haver alguma razão por trás disso aí, e você precisa trabalhar isso na sua vida! O que a gente vem falando o tempo todo, Henrique, é que a gente não pode generalizar! Existem mulheres interesseiras? Existem! Assim como existem homens também!
2444. **Henrique** – Ô, professor, mas/
2445. **P** – ^LPsss, agora me ouça. Você teria que ter tido acesso a TODAS as mulheres, pra poder generalizar. Você não pode dizer nem sobre seu bairro, aqui. Você já ficou com todas as mulheres do IAPI? E sua mãe, suas irmãs? Elas são interesseiras?
2446. **Mateus** – Hummm
2447. **P** – Você vai dizer, Henrique, que sua mãe é interesseira?
2448. **Henrique** – Não.
2449. **P** – Então não são todas!
2450. **Henrique** – Mas é a maioria, professor!
2451. **P** – Nem a maioria, você pode falar, porque isso é estereotipar. Você não conhece todas as mulheres, você não ficou com todas as mulheres pra dizer que é a maioria. Você pode até dizer que das mulheres com quem VOCÊ FICOU, a maioria é

- interesseira, se for o caso. Mas não pode falar isso sobre TODAS as mulheres do mundo.
2452. **Mateus** – Isso.
2453. **Ângelo** – É, Henrique.
2454. **P** – Certo? A gente não pode atribuir nossas verdades, nossas experiências a todas as pessoas... Terminem aí a atividade de vocês ((sento na minha cadeira, à frente da sala)).
2455. **Ângelo** – Professor, eu tou entendendo o que o senhor tá falando.
2456. **P** – De quê?
2457. **Ângelo** – De que Henrique tá dizendo que são todas as mulheres... mas não são todas, né?
2458. **P** – Isso. ((Enquanto isso, Henrique se levanta e vem até mim))
2459. **Henrique** – Professor, o senhor ficou zangado comigo, não foi?
2460. **P** – Não... você tem que repensar a forma como você expõe suas opiniões, porque a gente aqui não tá brigando, e você grita como se estivesse brigando.
2461. **Henrique** – Eu sei, é porque me sobe um ódio, eu não consigo me controlar.
2462. **P** – Mas você precisa se controlar, sim, porque nem sempre as pessoas vão concordar com você, e nem sempre aquilo que a gente acha está correto.
2463. **Henrique** – Tá bom.
- [...]

Aparentemente, de alguma forma que não consegui compreender no dia, a discussão sobre mulheres interesseiras abordou a figura das prostitutas, talvez estabelecendo uma comparação entre ambas, conforme se infere a partir da fala de Mateus, em 2440. Mais uma vez, diante dos ânimos exaltados, precisei construir um fechamento para a discussão e expressei minha decepção diante dos discursos que mais uma vez circulavam naquela turma (o discurso estereotipado central nessa discussão já havia sido produzido por Henrique na aula 1 e foi debatido naquela ocasião).

Além disso, em 2445, recorri a uma estratégia argumentativa recorrente nas minhas falas, pois costumava funcionar naquele contexto, que é a de levá-la(o)s a perceberem que se não tivermos contato com todas as pessoas de determinado grupo social (mulheres, por exemplo), não podemos afirmar que essa ou aquela característica define todos os indivíduos pertencentes a ele. Henrique alterna momentos em que afirma serem todas as mulheres interesseiras, com outro em que diz que a maioria delas é interesseira. Este último posicionamento só é manifestado quando ele é confrontado por mim e pelos colegas. Por fim, calou-se, não sendo possível recuperar se havia compreendido o que eu e os colegas tentávamos elucidar, se apenas cansou de debater, ou se foi conduzido a calar-se por conta da tônica de conclusão/fechamento das falas finais dessa sequência, bem como pela falta de aderência da(o)s colegas ao seu discurso estereotipado.

Cumprasse assinalar que certos elementos da performance discursiva de Henrique dão indícios de que suas falas podem conter traços de misoginia, inclusive falo sobre isso, veladamente, em 2443. É possível inferir isso através da elevação do tom de voz, do

erguer-se da cadeira para enfatizar determinados pontos de sua fala, ao falar sobre mulheres, bem como do teor agressivo da descrição da figura feminina, como aquela incapaz de amar e movida apenas pelo interesse, além da nomeação dos sentimentos que abordar esse tema despertam nele (2461). Talvez, por essa razão, suas falas provoquem tamanha desestabilização do comportamento da turma e não podiam ser ignoradas.

É interessante observar que alguns estudantes se engajam em defesa das mulheres ao longo da discussão, tentando desconstruir as afirmações de Henrique. A seguir, esse engajamento ocorreu em reação ao questionamento sobre o amor envolvido na relação entre Nego do Borel e sua mulher branca:

- [...]
 2387. **Henrique** – Não, professor, ali é amor?
 2388. **Joice** – Henrique, você tá generalizando!
 2389. **P** – Pois é, nós não estamos dizendo que não existam mulheres interesseiras, estamos dizendo que nem TODAS são.
 2390. **Mateus** – Nem TODAS.
 [...]

Posteriormente, quando Henrique volta um pouco atrás e diz que não todas, mas a maioria das mulheres é interesseira, esse engajamento também é flagrante:

- [...]
 2391. **Henrique** – O senhor não entendeu o que eu disse, eu tou dizendo é que as mulheres são mais interesseiras que os homens!
 [...]
 2393. **Mateus** – Como é que você sabe que é isso? Como é que você sabe que mulher é mais?
 [...]
 2395. **Mateus** – Como é que você sabe que é a maioria?
 2396. **Mariah** – É?
 2397. **João** – Cê pesquisou, foi? Todas as mulheres?
 [...]

Diante das discussões realizadas nessa aula, algumas alunas sugeriram que eu trabalhasse com a música *Bo\$\$*, da *girlband* estadunidense *Fifth Harmony*, cuja letra, além de falar sobre empoderamento feminino, aborda a relação das mulheres com o dinheiro. Essa música foi trabalhada em conjunto com outra de temática semelhante, do mesmo grupo, intitulada *That's my girl*. No excerto apresentado a seguir, veremos um momento da aula em que as atividades baseadas nas referidas músicas foram realizadas, no qual a turma estava engajada em defesa das mulheres e desconstrução do estereótipo de “mulheres interesseiras”. Vejamos:

Excerto 37 – Aula 15 (*Girlpower*) – 2.º Ano

- [...]
3290. **P** – Assim... dos sofrimentos pelos quais as mulheres passam, mas contudo elas precisam se levantar, né, se erguer. Nessa segunda estrofe ela cita especificamente a questão do homem, né, qual é o papel do homem num relacionamento com a mulher, a questão da objetificação, etc. E aí na segunda música, Boss, ela já trata mais da questão... Qual questão?
3291. **Mateus** – Do empoderamento feminino...
3292. **P** – Também, mas em relação a quê?
3293. **Letícia** – Dela ser comprada, comprada.
3294. **P** – Isso, Letícia, dela ser comprada. Ela fala que o cara posa de rico, pra tentar comprar ela, mas que a mãe dela criou ela pra trabalhar.
3295. **Ícaro** – Aí, ó, é trabalhadora!
3296. **Mateus** – Não é interesseira!
3297. **P** – Exatamente, porque nem TODAS e nem a maioria das mulheres pensam desse jeito.
3298. **Mateus** – Arrasou, professor.
3299. **P** – Certo, vamos cantar agora, as meninas que sabem vão guiar aqui... Ah, sim, e antes disso, né... percebam qual é a importância dessas mensagens...
- 3300.** **Joice** – Quebrar as barreiras.
- 3301.** **P** – Quebrar as barreiras!
- 3302.** **Mateus** – Os padrões.
- 3303.** **P** – Quebrar os padrõ:::es.
- 3304.** **Mariah** – Desconstruir os estereótipos.
3305. **Soraia** – Concordo com todo mundo aí, com todo mundo.
- [...]

Entre 3295 e 3296, Ícaro e Mateus se posicionam contra o estereótipo de mulher interesseira. Observando a expressão “Aí, ó”, tenho a impressão de que Ícaro estava tentando fazer Henrique ressignificar o discurso manifestado na aula anterior, inclusive os acompanho em 3297 retomando trechos de falas da referida aula, para problematizá-los.

Vale ressaltar que as alunas e os alunos dessa turma são muito unido(a)s, a maioria faz parte da mesma turma desde o 6.º ano, eu fui professor delas e deles desde o 8.º ano, e tínhamos um ótimo relacionamento. Por conta dessa relação de amizade, por vezes nos engajávamos num alinhamento cômico/provocativo que não se aplica a todos os contextos, porém eu já sabia até onde poderia ir com elas e eles, dada minha longa experiência com a turma. Obviamente em outros contextos nossas falas poderiam não ser bem aceitas. Ao fim dessa sequência, algumas alunas e alguns alunos localizaram a importância da mensagem trazida pelas músicas analisadas, no sentido de promover a quebra de barreiras/padrões e desconstrução de estereótipos, como os que os próprios colegas traziam para a vivência escolar.

Vimos que questões étnico-raciais se fizeram presentes entrelaçadas ao discurso estereotipado da mulher interesseira. No início da mesma aula sobre Interseccionalidade ela havia aparecido sob forma de questionamento em relação às múltiplas opressões sofridas pela mulher negra:

Excerto 38 – Aula 11 (*Interseccionalidade*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

2337. **P** – Pois é, cês só vão reunir agora o que a gente discutiu e escrever aí... Quatro, de que maneira a experiência dela se diferenciava da experiência de outras mulheres de sua época? Já falamos também... Cinco... De que maneira esse conceito pode modificar a forma como enxergamos o outro, não só especificamente as mulheres negras pobres, mas de um modo geral, as pessoas que estão ao nosso redor, de que maneira esse conceito de interseccionalidade consegue nos ajudar a ter um outro olhar sobre as pessoas com quem a gente lida? E o sexto, você tem alguma experiência pessoal ou de alguma mulher conhecida que tenha a ver com esse assunto? Pensem em exemplos de mulheres que sofram múltiplas opressões, exemplo: gênero e raça...
2338. **Letícia** – Eu, mulher e negra.
2339. **Joice** – Então várias de nós.
2340. **P** – Aí vocês tem raça e gênero, né?
2341. **Letícia** – Uma vez uma mulher branca tava do meu lado, ela ficou parada, olhando pra mim, aí eu falei pra ela: “Eu não trabalho aqui, não”, aí a mulher que trabalhava lá foi e passou na frente.
2342. **Henrique** – Mas se for assim, homem também sofre racismo. E aí?
2343. **P** – Sim, mas a gente tá falando de combinações de opressões, combinação de discriminações. Entendeu? O homem negro sofre racismo também, que é uma opressão, mas ele não sofre machismo, essa é uma opressão que só as mulheres sofrem. Quando a gente fala de interseccionalidade...
2344. **Mariah** – Tipo Marielle?
2345. **AA** – ((Diversas falas incompreensíveis)).
2346. **P** – Quem?
2347. **Mariah** – Marielle Franco
2348. **P** – Humm. Por quê você acha?
2349. **Mariah** – Sei lá... por quê tipo... mulher negra
2350. **Letícia** – E lésbica.
2351. **P** – Simmm, exatamente. Psss! Ouviram aqui?
2352. **João** – O quê?
2353. **P** – Esse exemplo que Mariah deu.
2354. **João** – Quem ouviu aqui, com esses caras?
2355. **P** – Gente? Dêem um tempo aí, por favor! Psss. Ó, vejam aqui... Sobre o sexto, Mariah acabou de dar um exemplo ótimo
2356. **Ícaro** – De quê, véi?
2357. **P** – De uma situação... de uma pessoa que é afetada por diversos tipos de opressão. Diga aí, Mariah
2358. **Mariah** – Marielle Franco.
2359. **P** – Cês lembram de Marielle Franco? Aquela vereadora que foi assassinada, e até hoje não se sabe quem matou?
2360. **AA** – Sim/Aham
2361. **P** – Então... Mariah citou ela como exemplo, porque ela é mulher... é negra... e é lésbica, então ela vivencia essas três... essas três forças de opressão, né? Quais são elas?
2362. **João** – Raça
2363. **P** – Sim, quê mais?
2364. **AA** – Gênero
2365. **P** – Isso, por ser mulher... quê mais?
2366. **Letícia** – Orientação sexual
2367. **P** – Isso, exatamente, então ela tá aqui no meio (escrevo no quadro), e é esse ponto de intersecção entre essas três linhas aqui: raça, gênero e orientação sexual, como se fossem avenidas, como a moça do vídeo falou. Ou seja... ela sofria muito mais do que uma mulher branca, e do que uma mulher negra hétero. Entenderam? O que é que a gente vê nisso aí? Além das opressões serem diferentes, né? As experiências de opressão... entre o próprio grupo de pessoas oprimidas, rola uma alternância de poder.
2368. **Mateus** – Como assim?

2369. **P** – A gente já sabe que as mulheres estão em desvantagem em relação a nós, homens. Mas entre as mulheres, tem as mulheres brancas, que exercem essa opressão nas mulheres negras. Dentro dessas mulheres negras, podem existir mulheres heterossexuais que...
2370. **Letícia** – Tem preconceito com mulheres lésbicas.
2371. **P** – Isso. Até os homens, né? Nem todos estão no poder, entre os homens, os homens brancos estão no poder.
- [...]

No excerto anterior, é flagrante que as alunas Letícia e Mariah compreenderam o conceito de interseccionalidade, provendo exemplos de pessoas que são vítimas de múltiplas opressões simultaneamente. Letícia cita a si mesma, em 2338, reconhecendo sofrer opressões de gênero e raça, por ser mulher negra, e Mariah cita Marielle Franco como exemplo de alguém que além de ser oprimida pelas mesmas razões que a colega, ainda sofria por conta de sua orientação sexual.

Entre as falas de Letícia e Mariah, Henrique se posiciona levantando um questionamento em favor de seu grupo identitário: homens negros. Sua fala em 2342 soa como uma tentativa de invalidar o protagonismo das mulheres na discussão: “Mas se for assim, homem também sofre racismo. E aí?”. A partir dessa fala, interponho uma mediação, em 2343, recuperando elementos da teoria da interseccionalidade que havíamos visto em vídeos anteriormente. Levo-o a compreender que homens negros, mesmo compartilhando a experiência de racismo com as mulheres negras, não sofrem opressão na categoria gênero, já que as mulheres encontram-se em posição de subalternidade no par homem *versus* mulher.

Em 2367 faço referência às palavras de Creenshaw (2002, p. 177), que utiliza a metáfora das avenidas identitárias para ilustrar o entrecruzamento de opressões no qual se encontra a mulher negra:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias serão por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram.

Existe uma aproximação entre a ferramenta analítica da interseccionalidade e a perspectiva intercultural. A partir do momento em que reconhecemos que as mulheres podem vivenciar uma multiplicidade de opressões pelas quais não passamos, nosso olhar para as experiências de vida delas pode ser ressignificado. Isso favorece o desenvolvimento da

empatia em relação a essas “outras”, ou seja, o olhar interseccional ofereceria insumos para o desenvolvimento de uma postura intercultural.

Considerando o questionamento de Henrique, resguardadas as limitações do meu olhar externo, suponho que este pode ser o pensamento de muitos homens negros. Pelo fato de partilharem o mesmo lugar de fala com mulheres negras, do ponto de vista racial, existe a possibilidade de eles não conseguirem compreender que as vivências dessas mulheres são muito mais doloridas do que as deles, devido ao acúmulo de opressões por elas sofridas. A partir de um olhar empático orientado por uma perspectiva interseccional/intercultural, essa situação poder ser ressignificada.

Ao mesmo tempo em que a interseccionalidade me leva a olhar para o outro com um olhar sensível às suas múltiplas opressões, também me leva a olhar para mim mesmo, perscrutando as opressões que não sou e/ou as opressões que posso causar. A partir dessa reflexão, levanto outro aspecto da dinâmica de opressão em 2367: as relações de poder podem assumir nuances diferenciadas devido ao atravessamento identitário, reposicionando as pessoas através de um esquema de alternância entre o lugar de opressor e de oprimido nos seus contextos de convivência.

Isso se dá por conta do que Collins (2019) denomina ‘domínio interpessoal do poder’. Segundo a autora (p. 452),

Embora os indivíduos, em sua maioria, não hesitem em reconhecer sua própria vitimização dentro de um sistema maior de opressão – seja por raça, classe social, religião, capacidade física, orientação sexual, etnia, idade ou gênero –, eles raramente conseguem perceber que seus pensamentos e ações sustentam a subordinação de outra pessoa.

Essa é uma reflexão interessante tanto para homens, quanto para mulheres, pois todos e todas precisam pensar sobre os locais que ocupam nas hierarquias de poder. É necessário compreender, por exemplo, que o homem negro, porventura oprimido pelo homem branco no ambiente profissional, pode, como representante de uma masculinidade patriarcal, ser opressor de sua esposa negra no ambiente familiar, que por sua vez pode submeter sua vizinha negra lésbica a episódios opressores também.

No próprio universo LGBTQIA+, apesar de compartilharem a opressão sofrida por conta da orientação sexual, um homem gay pode ser machista com uma mulher lésbica. As possibilidades de a pessoa se alternar entre as posições de opressor e oprimido são muitas, mesmo nas relações que ela/ele estabelece com pessoas com quem partilha algum traço identitário, como gênero, raça, etc.

O momento transcrito no excerto anterior não foi o único em que questões étnico-raciais foram debatidas na aula 11. No início das discussões, fui colocado no centro do debate, pois as alunas e os alunos decidiram levantar questionamentos sobre a minha própria identidade racial. Há muito tempo esse é um tópico um pouco problemático para mim, pois minha ancestralidade é bastante miscigenada, assim como a da maioria dos brasileiros, especialmente na parte paterna: minha avó é negra, meu avô era imigrante espanhol, e minha bisavó era indígena; na ramificação materna, meus avós eram socialmente lidos como brancos.

Filho de mãe supostamente branca, e pai pardo, quem sou eu nessa história? Qual é a minha identidade racial? Minha pele é morena, meu cabelo não é crespo, meu nariz remonta aos traços negroides de minha avó paterna. Nunca havia buscado me instrumentalizar teoricamente para responder com propriedade a essa pergunta e quando o assunto vinha à tona, apenas repetia o que constava na minha certidão de nascimento em relação à minha cor — sou pardo, e o fazia com certas ressalvas, principalmente após ter lido o texto do qual procede a seguinte citação de Sena (2018):

O pardo não é raça, não é povo, não é cidadão brasileiro. Ele é o estágio transitório entre a base da pirâmide (os negros) e o topo (os brancos). Não é branco, ainda não chegou no estágio sublime de branquitude que garante o direito à vida, oportunidades e cidadania, mas é prova viva da boa vontade e do esforço de se embranquecer tão valorizado por uma elite branca que, desde sempre, morre de medo dos pretos fazerem daqui o Haiti.

O pardo enquanto categoria (não o negro de pele clara) realmente não é negro, também não é branco. Nem pardo é, porque o pardo não é, ele é um vir a ser — não se enganem, um vir a ser bem branco mesmo. Ele está nesse não lugar, não tem raça nem cidadania, é o trabalho incompleto, o embranquecimento mal feito, o processo de transição que não foi realizada, mas, para servir o objetivo da nação, deve continuar até ser bem sucedido.

Especificamente no que tange à identidade racial, as palavras de Gomes (2019, p. 70) me representam bastante:

O limbo racial-identitário recebe esse nome pela obviedade do que ele é: um (não) lugar onde pardos estão, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial (a partir dessa, outras peculiaridades são geradas). O pardo, desde a infância, encontra-se referido com eufemismos para “negro” ou “indígena”, sendo eles “moreno”, “moreninho”, “mulato”, “indiozinho”, “marronzinho”, “café com leite” e tantos outros. Ele percebe-se, o tempo todo, racializado, mas nunca explicitamente como negro ou indígena. Então, quando questionado sobre “o que é”, talvez responda prontamente “pardo”, sem entender que pardo não é identidade racial, pardo é cor — que marca um processo de genocídio que estuprou mulheres negras e indígenas e que se baseou em séculos de teorias eugenistas.

E foi nesse não lugar atribuído a mim pelo cartório de registro civil em que permaneci e sobre o qual nunca refleti, até ser confrontado no momento transcrito no excerto a seguir:

Excerto 39 – Aula 11 (*Interseccionalidade*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

2301. **P** – 0,664 centavos. Então nessa escala... Isso a gente viu lá naquele vídeo de Djamila Ribeiro, se a gente for... é... representar os grupos sociais em uma pirâmide... (desenho no quadro) um homem branco...
2302. **Henrique** – A mulher branca.
2303. **P** – Depois, né, a mulher branca.
2304. **Henrique** – O homem negro.
2305. **P** – Exatamente. O homem negro...
2306. **Henrique** – E a mulher negra.
2307. **P** – E a mulher negra. Né... ela é que vai ser afetada por diferentes forças de opressão como a gente falou. Agora... nesse primeiro texto ele vai apenas definir...
2308. **Henrique** – Ó, paí, tá lá em cima o professor!
2309. **P** – Eu não sou branco, Henrique...
2310. **Henrique** – Nem lá nos *States*?
2311. **P** – Ó... assim... fora do país é que eu não sou considerado branco mesmo, dentro também não. Eu tenho traços... é... negros, tenho ascendência indígena, eu sou uma pessoa miscigenada, de um modo geral. Então...
2312. **Mariah** – Você é clarinho, pronto.
2313. **P** – Sou o quê?
2314. **Mariah** – Clarinho.
2315. **P** – Não, não existe esse... essa... classificação racial.
2316. **Mariah** – Você é pardo, então. Você é PAR-DO.
2317. **P** – A questão é essa: pro IBGE eu sou pardo, mas o que é ser pardo?
2318. **Mateus** – Pardo é papel.
2319. **P** – Pois é... essa é uma questão que entra em uma subjetividade muito maior, porque, por exemplo, eu tenho raízes negras na minha família? Tenho. Eu posso dizer que eu sou uma pessoa negra? Não? Eu não tenho... a cor da minha pele não é negra, mas tenho traços de negro, meu nariz é de gente negra, entendeu? Agora, eu sofro as mesmas opressões que uma pessoa que tem a pele mais escura? Não sofro. Entendeu? Então aí é toda aquela questão... Mas eu também não me identifico exatamente como pardo... Tenho parentes antigos indígenas, mas não sou indígena. Então eu me considero uma pessoa miscigenada [...].

[...]

Várias questões foram trazidas à tona nesse momento. A primeira delas foi a de como sou visto pelos meus alunos, pois, em 2308, Henrique me posiciona como branco, sugerindo que eu estaria no topo da pirâmide que eu havia feito no quadro para representar quais grupos sociais sofrem mais opressões. Quando contesto esse posicionamento, afirmando que não sou branco, ele ainda insiste, questionando se eu não seria considerado branco em outro lugar — “nos *States*”, talvez por eu ser professor de Inglês. prontamente respondo que nem lá, nem aqui, na verdade, a fala correta seria “lá muito menos do que aqui”, uma vez que a percepção de raça nos EUA é muito mais rígida no que diz respeito a identificar alguém como branco, então muito provavelmente eu seria classificado como “latino”.

Em 2311, as hesitações na minha fala já denunciavam que estou adentrando um tema sobre o qual não me sinto seguro para falar. Talvez, percebendo isso, Mariah tenta resolver meu problema de autoidentificação, reproduzindo um termo comumente utilizado para se referir a não brancos — “você é clarinho”. Após eu contestar essa classificação, ela toca em meu calcanhar de Aquiles, em 2316: “Você é pardo, então. Você é PAR-DO”, inclusive a entonação final de sua fala sugere que ela já estava farta daquele dilema.

A partir daí começo, em 2319, uma confusa explicação que condizia perfeitamente com minha total falta de clareza em relação à minha própria identidade racial, e que me fez perceber que este é um aspecto da minha vida sobre o qual preciso refletir mais detidamente. Essa situação inusitada serviu também para confirmar a ideia de que quando vamos a campo, tudo pode acontecer, e os imprevistos podem acabar funcionando como pontos de partida para outros desdobramentos da pesquisa, futuramente.

É interessante ressaltar momentos como esse são reflexo do esforço para a construção de um ambiente de aprendizagem em que predomine o diálogo intercultural, todos e todas aprendem no desenrolar das discussões. O professor tem a humildade de reconhecer que está o tempo todo aprendendo com seus alunos e suas alunas, numa relação dialógica e horizontal, pois, conforme assevera Freire (2002, p. 16),

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Nesse contexto, todos vivenciam uma experiência enriquecedora de entrelaçamentos discursivos marcados pelas diversas nuances identitárias que constituem as pessoas envolvidas no processo e, a partir dessas trocas, são capazes tanto de pensar em temas sobre os quais ainda não haviam refletido, quanto de desestabilizar antigas certezas.

Através dos dados apresentados até aqui pude identificar, em diversos momentos, alunas se posicionarem de maneira alinhada a pautas feministas, por conseguinte, contra o patriarcado, ainda que não tivessem feito menção a estes termos, especificamente. Entretanto, em certos momentos ao longo da pesquisa, foi flagrante a existência de uma resistência ao rótulo de feminista.

Já na década de 1980, bell hooks identificava falhas do feminismo radical, no que tange à relação construída entre aquelas mulheres e os homens. Segundo a autora (2019, p. 54):

As mulheres que defendiam a libertação chamaram as mulheres a participar no movimento feminista, mas não sublinharam continuamente que os homens deveriam assumir a responsabilidade de lutar ativamente pelo fim da opressão sexista. Segundo elas, os homens eram todo-poderosos, misóginos e opressores – eram o inimigo. As mulheres eram oprimidas – as vítimas. Esta retórica reforçava a ideologia sexista, ao inverterem a noção de conflito básico entre os sexos, implicando que o empoderamento das mulheres se daria à custa dos homens.

O que esta pensadora me faz compreender é que a atitude “anti-homem” não ajuda em nada no alcance dos propósitos pelos quais lutam as mulheres, visto que além de descartar uma possibilidade de parceria, coloca muitos homens e mulheres numa posição contrária ao feminismo. Apesar de muitas vertentes feministas terem evoluído bastante ao longo dos anos no que diz respeito a esse tópico, infelizmente a narrativa estereotipada de que as feministas odeiam os homens segue no imaginário de boa parte da população, dificultando a adesão de maior número de pessoas à agenda de luta feminista.

O estereótipo em discussão foi trazido à tona em sala de aula por Mariah, que apesar de ter se mostrado alinhada a várias pautas feministas em suas falas ao longo da pesquisa, rejeitava o rótulo de “ser feminista” por conta da percepção distorcida que tinha sobre tais mulheres. Vejamos:

Excerto 40 – Aula 18 (*Woman’s World*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

4247. **P** – Pronto, então, *every night she tells her daughter, don’t you know a change is gonna come. Change a gente já viu que é o quê? Que é que é change?*
4248. **Mariah** – Mudança.
4249. **P** – Pois é, mudança. *A change is gonna come*, ou seja, uma mudança vai? ((sinalizo com o braço)).
4250. **Fábio** – Vir
4251. **P** – Por vir. E aí, vocês concordam? Cês acham que uma mudança vai vir, vai acontecer?
4252. **Mariah** – Não.
4253. **P** – Quem acha que não, e por que não? Por que, Letícia?
4254. **Letícia** – Ah, eu não sei explicar, não.
4255. **P** – Ah, mas pense, pra você poder defender os seus argumentos, pra saber argumentar.
4256. **Mariah** – Eu acho relativo, porque as mulheres querem direitos iguais, se algum homem chegar e fizer qualquer coisa, vamos dizer assim, a mulher: Ah, quero direito iguais. Se a mulher der um tapa na cara do homem e o homem for revidar, nesse caso aí, e direitos iguais.
4257. **P** – Ambos estão errados.
4258. **Mariah** – Ambos estão errados, então eu não acho que... Porque muitas mulheres feministas radicais querem direitos iguais, mas antes delas perceberem que direitos iguais, também é na forma de tratar, elas vão parar com isso, por isso que não vai ter mudança, porque sempre vai rolar essa guerrinha, e ela não vai se tocar que os direitos que ela quer ter, o homem também pode ter por ela.
4259. **P** – A violência não é a saída nunca, nem pro homem nem pra mulher, então assim, por uma questão... Observem, Mariah levantou uma questão interessante, observem:

de fato, o que o feminismo prega, ou melhor, prega não, luta por, é pela igualdade de direito, né? Então, acesso a oportunidades de emprego, acesso às ascensões dentro da empresa, proteção em casos de violência... Se a mulher dar um tapa na cara do homem, o homem vai e dá um tapa na cara da mulher, ambos estão errados, então ambos tem que pagar pelo ato de violência, por que nenhum dos dois deveria ter batido em ninguém, porém, pela questão da ética masculina, não se deve revidar, porque mulher, a gente considera sempre como numa situação de desvantagem em relação à força física, por exemplo.

[...]

A justificativa para não se considerar feminista se baseia também em outros aspectos estereotipados, conforme é possível verificar na sequência interacional a seguir, após uma participante ter feito menção a um trecho do vídeo “Feminismo Negro”, no qual Djamila Ribeiro dizia: “Você é feminista e não sabe”:

Excerto 41 – Aula 11 (*Interseccionalidade*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

1896. **Mariah** – Ah, mas não sou, não.
 1897. **P** – O quê, Mariah?
 1898. **Mariah** - Na hora em que ela ((Djamila Ribeiro)) falou, Joice falou “Mariah, você é feminista e não sabe” aí eu falei que eu nem gosto desse movimento, aí ela perguntou por que eu não gostava do movimento feminista, é porque as mulheres ficam numa falta de higiene, perto de ficar, tipo ((inc.))
 1899. **P** – Não é bem assim.
 1900. **Mariah** – É sim, com certeza, professor, o senhor não observa, não? Às vezes mostra essas mulheres feministas lá com o sovaco cheio de cabelo, pelo amor de Deus!.
 1901. **P** – Não, eu entendo, mas observe, isso não é uma característica do movimento.
 1902. **Joice** – Pois é!
 1903. **P** – Converse com a professora Márcia Paim, que ela vai te dar uma longa explicação, mas assim... O fato de algumas mulheres não se depilarem, vem pra que ela se afirme como dona do seu próprio corpo, entendeu? Por quê a mulher tem que se depilar e o homem, não?
 1904. **Mariah** – Mas é questão de higiene!
 1905. **P** – Sim, assim como homens, alguns se depilam, e outros, não, as mulheres também têm esse direito.
 1906. **Joice** – Tem! A gente têm esse direito. Eu acho também que todo homem deveria passar pelo menos uma giletezinha
 1907. **Mariah** – Uma asseadinha, uma maquininha...
 1908. **P** – Assim, a gente sabe que independe... A pessoa pode não se depilar e ser limpa do mesmo jeito, né? É uma questão de escolha
 1909. **Mateus** – Pode se depilar também, e não tomar banho direito...
 1910. **P** – Pois é, agora a ideia é essa, não que isso caracterize o movimento.
 [...]

Dois estereótipos são flagrantes no excerto acima: feministas não se depilam e todas as mulheres precisam se depilar, pois isso é um hábito de higiene. De acordo com Fahs (2013, p.561), “historicamente, a aparência dos pelos corporais tem sido associada com o gênero, ter pelos significa masculinidade e virilidade, enquanto não tê-los conota feminilidade, juventude e passividade”. A armadilha de gênero presente na depilação consegue atingir a homens e mulheres, já que se por um lado essas últimas são rechaçadas quando não se depilam, os

primeiros são condenados quando o fazem. A depilação masculina só é socialmente aceita em áreas específicas do corpo, como na região íntima e nas axilas, o que passa disso nos posiciona no domínio da metrossexualidade, ou até da homossexualidade, pois a ausência de pelos é vista uma característica feminina.

No caso de Mariah, o discurso estereotipado apenas a fazia não se considerar feminista, mas não a impedia de pensar como uma. Isso converge com dados apresentados por Scharff (2019), em cujas pesquisas descobriu que mulheres britânicas, apesar de serem contra o machismo e acreditarem na necessidade de igualdade de gênero, não se consideravam feministas, pois “associações do termo feminismo ao ódio aos homens, lesbianismo, ou falta de feminilidade eram fatores cruciais na rejeição ao rótulo ‘feminista’”.

Seria a rejeição a tal rótulo a única consequência da disseminação de construções discursivas estereotipadas como “feminista não se depila”? A retórica clássica nos diz que não. O alinhamento jocoso, a partir do qual muitos estereótipos são proferidos, pode cumprir o papel de descredibilização das pessoas a quem se está fazendo referência. Há séculos, Quintiliano (1920 *apud* Skinner, 2004, p. 9) já falava que “podemos ser bem-sucedidos ao fazer com que nossos adversários dialéticos pareçam ridículos, provocando o riso contra eles, então podemos esperar arruinar sua causa e persuadir nossa audiência a tomar partido por nosso lado”.

Em fevereiro de 2020, por exemplo, presenciamos um episódio no qual o então deputado Eduardo Bolsonaro tentava ofender deputadas de partidos de esquerda que haviam se manifestado contrariamente a falas misóginas de seu pai, o então presidente do país, utilizando o seguinte discurso: “Pode gritar à vontade, só raspa o sovaco, porque senão dá um mau cheiro do caramba [...] Isso aqui [que as deputadas fariam] não passa de discurso político. Isso aqui é a imposição do politicamente correto para tentar calar a boca do presidente Jair Bolsonaro”. Rapidamente a *hashtag* #RaspemOSovaco entrou nos *trending topics* do *Twitter*, numa tentativa de descredibilizar o discurso das deputadas, que era de extrema relevância, e acaba também esvaziando de sentido o ato de rejeição à depilação de muitas mulheres, sejam elas feministas ou não.

Esse é apenas um exemplo entre tantos que nos mostram como discursos estereotipados podem ser prejudiciais e precisam ser desconstruídos por todas e todos. Obviamente, meu recorte é o da sala de aula, mas essa é uma atitude que faz parte da minha vida em todas as esferas, desde a mesa do café da manhã, passando pela mesa do bar e chegando à Academia.

Até aqui trouxe sequências interacionais em que pudemos ver de que maneira as alunas e os alunos se posicionaram frente a discursos estereotipados descritivos e prescritivos acerca de masculinidades e feminilidades, e também sobre o próprio movimento feminista e a ferramenta analítica da Interseccionalidade. A seguir, trarei sequências interacionais cujos discursos não puderam ser categorizados nas seções anteriores, portanto foram reunidos em uma seção sobre posicionamentos diversos.

5.3.5 Posicionamentos insurgentes e ressignificações

“Eu quero ser impressionante, eu quero ser diferenciada”
(Excerto 42, linha 783)

Inicialmente um dos objetivos específicos dessa pesquisa era o de favorecer processos de empoderamento, porém, desde momentos iniciais, as meninas já se mostraram bastante empoderadas, inclusive essa característica é reconhecida pelas próprias colegas de turma, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 42 – Aula 5 (*Gender Roles*) – 1.º Ano

[...]
766. **P** – E vem cá, e em relação à mulher, existem mulheres que tenham atitudes como as dela no início do clipe?
767. **AA** – Sim.
768. **P** – Tem algum problema em ser assim?
769. **AA** – ((Algumas alunas)) – Não ((enquanto os meninos estão em silêncio)).
780. **Suzana** – Eu pretendo.
781. **P** – Em quais aspectos você pretende?
782. **Diogo** – Você vai flertar com os caras, é?
783. **Suzana** – Eu quero ser impressionante, eu quero ser diferenciada.
784. **Cristina** – Você já é, Suzana.
[...]

No momento transcrito no excerto acima, quando debatíamos sobre as atitudes da personagem interpretada por Beyoncé na primeira parte do clipe *If I Were a boy*, muitas meninas se posicionaram em favor de suas atitudes (769), dizendo que não havia problema em se comportar daquela maneira. Suzana inclusive afirma que pretende ser como ela, provocando espanto em Diogo, que questiona se ela se referia à atitude de flertar com homens.

Esse espanto possivelmente está associado ao fato de que numa sociedade patriarcal o flerte é uma prerrogativa masculina, conforme discuti anteriormente. Suzana ignora esse

questionamento, e responde que quer ser impressionante e diferenciada, sugerindo que está disposta a tomar atitudes que a façam ir de encontro às expectativas patriarcais para o comportamento feminino.

Momentos depois, na mesma aula, estávamos discutindo sobre uma das questões da atividade escrita, onde elas e eles eram convidadas/os a responder se concordavam com as representações masculinas e femininas expostas no vídeo. Neste momento já haviam acompanhado o *plot twist* do clipe, que leva o público a compreender que na primeira parte dele, a personagem feminina ocupava “o papel do homem” na relação:

Excerto 43 – Aula 5 (*Gender Roles*) – 1.º Ano

[...]

917. **P** – A letra da música vai falar sobre vários comportamentos de homem e de mulher, a letra fala basicamente o que tá no vídeo, então você pode falar sobre o que você viu no vídeo também, nas imagens. Cê concorda que os homens agem assim, e que as mulheres agem assim? É isso que é pra responder. E aí?

918. **Paola** – O home trai, flerta

919. **Cristina** – Deixa a mulher esperando quando eles tão na noitada.

920. **Elvis** – Não dá valor

921. **P** – E as mulheres?

922. **Suzana** – Fica iludida em casa.

923. **Elvis** – Fazem as coisas pro marido.

924. **P** – Vocês concordam com isso?

925. **Bianca** – Não tinha que ser assim, né? As mulheres têm que se dar valor.

926. **Suzana** – Não baixar a guarda pra macho nenhum.

[...]

Após associarem o que observaram no vídeo ao que normalmente acontece na vida a dois, na realidade (918-920; 818; 922; 923), Bianca se pronuncia dizendo que não concorda com o fato de que as atitudes inadequadas masculinas são consideradas normais: “Não tinha que ser assim, né?” e sugere que as mulheres também são responsáveis por modificar essa situação, tendo como ponto de partida a autovalorização: “As mulheres têm que se dar valor”. Ela recebe apoio de Suzana em 926, sugerindo que as mulheres não devem “baixar a guarda pra macho nenhum”.

Percebo que as falas de Bianca e Suzana muito podem contribuir para desestruturar as bases patriarcais que sustentam as atitudes inadequadas dos homens nos relacionamentos. Quando elas afirmam que as mulheres “têm que se dar valor” e “não baixar a guarda pros homens”, demonstram terem um posicionamento de resistência ao discurso de dominação masculina, e que dificilmente serão colocadas em posição de subalternidade em seus relacionamentos. Além disso, ainda poderão influenciar outras mulheres de seu convívio a

pensar/agir como elas, construindo um real processo de empoderamento que deve considerar as mulheres enquanto grupo.

Discursos empoderados se fizeram presentes em outros momentos da pesquisa, por exemplo, quando discutimos sobre as expectativas patriarcais para o comportamento da mulher, conforme veremos no excerto adiante:

Excerto 44 – Aula 5 (*Patriarchal Society*) – 1.º Ano

[...]

1692. **P** – Isso tudo é fruto dessa cultura patriarcal. Sim, seguindo agora. No segundo parágrafo, a autora traz aí: *all of this envy*, toda essa inveja, faz com que nos sintamos “*bad about ourselves*”, o quê?
1693. **Mateus** – Mal.
1694. **P** – Em relação a nós mesmas, por quê “*we project our own sense of insecurity*”
1695. **Mateus** – Insegurança
1696. **P** – Isso, *and label the other women*. Ela fala que toda essa competição faz com que as mulheres se sintam o quê?
1697. **Soraia** – Mal
1698. **P** – Inseguras em relação a quê?
1699. **Joice** – Á própria beleza.
1700. **Mariah** – Eu sou insegura, mas eu não tou querendo atenção dos homens não.
1701. **P** – Isso é um ponto positivo para você, não que você deva ser insegura, mas o fato de você não estar ligando pro que os homens estão pensando é ótimo para a sua vida, porquê você tem que se arrumar pra si mesma.
1702. **Mateus** – Quem não gostou que se lenhe.
- [...]

O trecho em discussão tratava da competição que mulheres travam entre si, por conta dos homens. A autora do texto trabalhado na aula em análise informava que muitas mulheres sentem inveja da atenção dispensada por eles, e essa inveja faz surgir nelas uma sensação de insegurança em relação ao próprio corpo, e a outros aspectos ligados a estética. Mariah se posiciona afirmando que apesar de se sentir insegura algumas vezes, ela não pauta sua vida em função do desejo de chamar a atenção dos homens. Após minha fala de apoio (1701), Mateus se pronuncia em alinhamento de reforço e concordância: “Quem não gostou, que se lenhe”.

As respostas dadas às questões da atividade escrita aplicada nessa aula também revelaram uma conscientização acerca de certos mandatórios da cultura patriarcal, bem como apoio às mulheres no combate aos mesmos. Vejamos a seguir as respostas dadas à questão 4, que abordava o seguinte trecho do texto: “*Women need to stop reinforcing patriarchal mandates that require competition among each other and start forming relationships that build each other up instead of tearing each other down.*”

Quadro 33 – Respostas para a questão 4 da Atividade 3 – *Patriarchal Society*

4. No fim do texto há uma sugestão a ser seguida pelas mulheres. Que sugestão é essa? Você concorda com ela? Justifique sua resposta.
Respostas satisfatórias em relação ao que é solicitado:
Ângelo – Sim. Evitar a competição entre mulheres. Concordo, elas têm que se unir.
Carlos – Sim, se unir contra o patriarcado.
Cláudia – Evitar competições. Sim, <u>macho não merece que a gente brigue por eles.</u>
Diana – Sim, as mulheres precisam lutar contra o patriarcado, ter sororidade.
Diogo – Se esforçar para não competirem umas com as outras e se ajudarem. Sim.
Elvis – As mulheres precisam parar de competirem. Sim, elas não precisam brigar.
Érica – Não competir, se ajudarem. Sim, só temos a ganhar.
Ezequiel – Sim, <u>mulher tem que vencer essa luta na sociedade</u> , e parar de ser competitiva uma com a outra.
Fábio – Não reforçar as ordens do patriarcado, não competir com as outras mulheres. Sim, elas não ganham nada com isso.
Fernando – Parar de brigar entre si. Concordo. Brigar não faz bem para ninguém.
Gustavo – Parar de reforçar o patriarcado. Sim, a meu ver, <u>o patriarcado não traz nada de bom para elas.</u>
Henrique – O texto diz que as mulheres tem que parar de brigar.
Ian – Não competirem umas com as outras, não derrubarem umas as outras. Sim, elas precisam ser amigas.
José – Não reforçar o patriarcado. Concordo, <u>o patriarcado não faz bem para elas.</u>
Leonardo – Não reforçar o patriarcado. Concordo.
Letícia – Não reforçar, não brigar, não competir. Concordo, tem que haver união entre as mulheres.
Mateus – Parar de competir umas com as outras e se ajudarem.
Paola – Tem a ver com sororidade. Concordo, <u>não temos motivo pra brigarmos ou competirmos, a menos que seja uma competição saudável, no mercado de trabalho.</u>
Soraia – Evitar competições, principalmente por homens. <u>Claro, homem nenhum merece que a gente brigue por causa deles.</u>
Suzana – Não dar mais força ao que o patriarcado quer: brigas e competição entre mulheres. Concordo, <u>precisamos nos unir, pois já sofremos muito.</u>
Tereza – Não competirmos umas com as outras. Sim, precisamos ajudar umas as outras.
Fuga do objetivo da pergunta
Glauco – Sim, pois as mulheres precisam procurar seu lugar na sociedade e nunca ficar submissa.
Ícaro – O patriarcado tem que acabar. Sim.
João – O patriarcado tem que acabar. Concordo.
Mariah – As mulheres tem que aprender a se impor sobre a sociedade. Concordo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema central do parágrafo ao qual a pergunta se refere é sororidade. Algumas participantes inclusive utilizaram este termo em suas respostas (Diana e Paola). Todas e todos trouxeram elementos que demonstram uma conscientização acerca do patriarcado. Com exceção de Henrique, as alunas e alunos que produziram respostas adequadas à pergunta afirmaram concordar com a sugestão dada pela autora. Ressalto que a resposta de Henrique sugere um afastamento do que é trazido por ela, já que ao usar a expressão “O texto diz

que...” e não informar se concorda ou não com isso, infiro que ele não quis assumir seu posicionamento em relação ao tema, possivelmente por discordar dele, considerando outras falas dele ao longo das aulas.

No primeiro grupo de respostas, algumas merecem destaque, pois nelas as alunas e os alunos apresentaram mais dados para justificar sua concordância em relação ao parágrafo discutido. Cláudia e Soraia, por exemplo, justificam suas respostas através do argumento de que nós, homens, não merecemos que as mulheres briguem por nossa causa. E realmente não somos dignos disso. Foi a cultura patriarcal que nos colocou como objeto de disputa de atenção por parte de algumas mulheres, e falas como essas ajudam a ressignificar essa situação.

Ezequiel, Gustavo e José se mostraram conscientes da necessidade de romper com os laços patriarcais que nos enredam. Já Paola e Suzana seguiram por outros caminhos, pois a primeira ressaltou que competições saudáveis existem, porém não no âmbito dos relacionamentos amorosos, enquanto Suzana reconhece que a vida das mulheres já é marcada por muitas outras lutas, portanto não há necessidade de se ter ainda mais essa.

As alunas e os alunos elencada(o)s no segundo grupo, apesar de terem dado respostas que não se adequaram ao objetivo da pergunta, também se mostraram contra o patriarcado (Ícaro e João) e a subalternização da mulher (Glauco e Mariah).

Ao discorrer sobre a relação entre discurso e mudança social, Fairclough (2001, p. 117) nos alerta que “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum”. No que diz respeito à ideologia patriarcal, fundamental para a sua manutenção é a perpetuação da incapacidade dos indivíduos de compreender que ela molda todas as nossas relações e de reconhecer que ela representa a raiz de problemas ligados à opressão com base em gênero.

Ainda na atividade 3, as alunas e os alunos foram questionadas/os sobre quais outros aspectos da nossa vida são afetados pelo patriarcado. Vejamos o que elas e eles disseram:

Quadro 34 – Respostas para a questão 5 da Atividade 3 – *Patriarchal Society*

5. Você consegue pensar em outros aspectos de nossa vida que são afetados pelo patriarcado? Exemplifique.
André – Sim, questões sexuais, sociais e outras.
Ângelo – Sim, em casa.
Carlos – O machismo ainda é muito presente.
Cláudia – Em casa, trabalho e outras áreas Casa, <u>o pai quer mandar sempre.</u>
Cristina – Nas ruas.
Diana – Na rua, se as garotas pegarem vários, elas começam a ser chamadas de vassoura, rodada e tal. E os

homens, são garanhão. <u>Marido que pisa na esposa.</u>
Diogo – Sim, a relação entre marido e mulher, dentro de casa, também os serviços domésticos.
Elvis – Em nossas casas, o homem sempre dizendo ser melhor do que a mulher.
Érica – Os homens acham que é acima das mulheres em tudo, pelo fato de eles se acharem mais competentes que as mulheres.
Ezequiel – Na família, na escola. <u>Homem quer mandar.</u>
Gustavo – Na vida cotidiana, em casa.
Henrique - Em casa, trabalho e até mesmo nas ruas, como o machismo, porquê o homem quer sempre mandar na mulher, se acha dono delas.
Ian – <u>Pai acha que manda mais do que a mãe.</u>
João – Sim, em casa, o salário, as férias.
Joice – Em casa.
José – Na minha casa. <u>Meu pai é que manda sempre.</u>
Leonardo – Em casa.
Letícia – Família.
Luíza – Casa, escola.
Mariah – Trabalho, em casa, faculdade, colégio, sociedade.
Mateus – Em casa, no trabalho, esportes, lutas, etc.
Paola – O homem tem muito mais força em nossa sociedade, em casa, no trabalho e entre outras áreas, como os relacionamentos.
Soraia – Com namorados, marido.
Suzana – Em casa. <u>O homem se acha no direito de mandar e a mulher obedecer.</u>
Tereza – No geral, em todo lugar.
Vinícius – Muitos lugares

Fonte: Elaborado pelo autor.

Houve uma predominância de localização da influência patriarcal no ambiente familiar, e nas relações conjugais, a partir de termos como “casa”, “família”, “marido”, “namorado”, “pai”. Algumas alunas e alguns alunos citaram o ambiente escolar, o trabalho e a prática desportiva, já outras e outros reconheceram que o patriarcado está presente em toda parte, a partir do uso do termo “sociedade” e da expressão “em todo lugar”. Essas respostas são bastante interessantes, pois sugerem uma conscientização acerca da realidade problemática em que estão inseridas e inseridos, facilitando o engajamento em ações para modificá-la.

Também pude observar essa conscientização nas contribuições realizadas pelas alunas e pelos alunos na última atividade aplicada durante a pesquisa, onde todas e todos foram convidadas/os a descrever como é o mundo das mulheres, após termos discutido a letra da música *Woman’s World*, da *girlband* britânica *Little Mix*. As produções escritas estão no quadro a seguir:

Quadro 35 – Produções finais – *How can you describe The Woman’s World?*

How can you describe The Woman’s World?
André: O mundo das mulheres é diferente do mundo dos homens, as mulheres passam por muitas coisas que homem não tem que passar, como assédio e feminicídio.

Ângelo: O mundo das mulheres é que elas são muito trabalhadoras, são muito cuidadosas com suas casas, sabem cumprir seus objetivos. Isso também dificulta seu lado, porque tem que ver o lado de sua casa, mas tirando isso, as mulheres são muito inteligentes.
Carlos: Um mundo onde eu não queria viver. Elas lutam e sofrem muita coisa. Elas ganham menos do que a gente, ouve um monte de coisa em casa e na rua, não pode ser livres, sempre andam com medos nas ruas, principalmente de noite.
Cláudia: Ser mulher não é fácil, é conviver com um mundo machista, onde até pouco tempo não tínhamos direitos, nem voz, apenas deveres. Hoje em dia não é mais assim, já temos liberdade, já somos ouvidas (nem sempre, mas já é um começo), e é claro, menstruamos todo mês (risos). Mulher é ser sábia, paciente, compreensiva... mas também trabalhadora, valente, honesta e nunca abaixar a cabeça para terceiros!
Cristina: Ser mulher é uma coisa muito complicada, é uma complicação estranha. A mulher não pode sair do jeito que quer, porque tem medo de ser odiada na rua. A mulher não pode ir pra festas, porque o homem fala que “o lugar dela é na cozinha”. A mulher não pode andar de saia, ou short curto, porque é chamada de puta (desculpa a expressão, mas é a realidade). Muitas mulheres são agredidas por besteiras, por coisas que a gente está no direito e hoje em dia somos proibidas de fazer. Estamos cansadas de tanta hipocrisia no mundo, dos homens acharem que o dever deles é mandar nas mulheres (não vou dizer que devemos ser machistas, porque algumas coisas, as mulheres não deveriam fazer mesmo, mas tem coisas que estamos no nosso direito).
Diana: Um mundo de lutas diárias para que haja igualdade e respeito, onde deve ser trabalhado o triplo para que seja reconhecido o esforço que fica esquecido, onde são desrespeitadas pelo tipo de roupa que desejam usar, pois só se observam o corpo, seja a roupa uma mini-saia ou uma burca, onde cegam as lutas e os esforços, para que só seja visto o “sexo frágil”.
Diogo: O que eu vejo é que o mundo feminino é um mundo difícil. Como disse na música, elas tem que gritar pra ser ouvidas, elas tem que sofrer pra conseguir as coisas, pra provar que não são “um rostinho bonito”. Elas tem que ralar e passar por preconceitos se escolher ser motoristas ou jogar futebol. Elas são lutadoras.
Elvis: Woman’s world – o mundo das mulheres, o mundo feminino. No mundo não é fácil ser mulher, no Brasil e em outros lugares. Elas quase sempre não são respeitadas, tem que ficar ouvindo cantadas mesmo se não quiserem, porque os homens não são educados e não respeitam. Tem sempre que ser guerreiras pra conseguir o que elas querem.
Érica: Ser menina é difícil, pois temos que passar por coisas muito difíceis, tipo, tem muitos homens no meio da rua, não é qualquer roupa que podemos vestir, tem homem que não respeita nem as crianças. Fora que tem outras mulheres que gostam de ser mais que as outras, ficam disputando pra ver quem se veste melhor, quem tem o melhor emprego. Também tem mulheres que não podem trabalhar, por causa dos filhos e tem muitas que são humilhadas pelos maridos. E tem muitas mulheres que são ótimas no que fazem, na profissão de homens, mas não conseguem por causa do machismo.
Ezequiel: É mostrar que elas existem no mundo, e que não dependem dos homens para nada, pois mulheres são guerreiras, fortes, e juntas elas podem. O mundo sem mulher não iria ter graça. Os homens se apaixonam, mas nos dias de hoje, as mulheres sofrem muito, por serem agredidas pelo homem. Acho isso uma falta de respeito, mas as mulheres vão ganhar essa luta e vencer. As mulheres são vistas como uma princesa, mas nem muitas são, pois muitos homens covardes batem na mulher e humilham. Tem que acabar com isso, hoje vejo mulheres trabalhando e ganhando do bom e do melhor, pois as mulheres merecem também. O mundo não é só deles, elas também estão no mundo.
Fábio: O mundo feminino é um mundo cheio de dificuldades, em casa, na rua, nos estudos e no trabalho. Muitas coisas erradas que os homens fazem, fazem esse mundo delas ser cada vez pior. Por isso elas tem que batalhar pelos seus direitos e os homens tem que aprender a respeitar as mulheres.

<p>Fernando: O mundo das mulheres se resume simplesmente em batalhas diariamente, e na minha opinião, muitas com bravura e força, outras acabam não resistindo e se ajoelhando diante da vida, enquanto outras são mais dispersas da vida e não reconhecem o valor que têm, independente de cor, etnia, situação financeira etc. Mulher é guerreira, além de serem a melhor e mais perfeita criação. Merecedoras de respeito e amor, e mesmo sendo guerreiras, precisam e merecem a ajuda de nós, homens, sem machismo. <u>Mulher de verdade não fica nua e passa vergonha na rua por questões políticas, mulher de verdade se respeita e se dá o respeito.</u> Elas são incríveis.</p>
<p>Glauco: O que eu posso dizer sobre o mundo das mulheres? Como a gente viu, são muitas coisas erradas, são muitas lutas que elas tem que lutar pra serem independentes, pra ser alguém que não tem que dar satisfação pra as outras pessoas. A mulher é livre, assim como o homem é livre também, mas pra mulher é mais difícil, porque ela tem que lutar pra ter essa liberdade.</p>
<p>Gustavo: Assédio, poucos salários, tem que lutar muito pra ter sucesso nos empregos. A gente pode ajudar a deixar o mundo das mulheres melhor não sendo machista.</p>
<p>Henrique: Não sei responder, mas é um mundo difícil.</p>
<p>Ícaro: Não é nem um pouco igual ao mundo dos homens. O mundo dos homens é muito mais fácil, não tem tantas regras do que vestir, do que falar. As mulheres enfrentam mais dificuldades por causa do machismo e podem sofrer abusos, estupros e violência doméstica. Isso tem que acabar.</p>
<p>João: É um mundo difícil, pela perspectiva que eu vejo. Percebo que além do preconceito sofrido por diversos motivos e em muitos lugares. Exemplo: cargos no trabalho e salários que perdem por serem mulheres, mesmo elas tendo mais qualidade do que o homem que está no lugar dela.</p> <p>As mulheres antigamente tinham um único papel na sociedade, que era cuidar da casa e o homem era o provedor da casa, mas com o passar dos anos tudo mudou e ainda está mudando, hoje em dia as mulheres estão sendo as “cabeças” da sua família e sendo donas do próprio nariz. Hoje vemos mulheres tendo e ganhando cada vez mais o espaço merecido na sociedade, no trabalho, na TV e em todas as áreas, elas estão tomando o espaço que merecem.</p>
<p>Joice: O mundo feminino é um mundo de muita luta pra viver sem preconceito, pra puder vestir o que quiser, pra trabalhar com o que quiser.</p>
<p>José: Mundo das mulheres é um mundo machista onde os homens só querem mandar e acham que as mulheres tem que obedecer e servir.</p>
<p>Mateus: O mundo das mulheres é um mundo cheio de dificuldades e de lutas e elas passam por essas coisas por causa dos homens. Eu não me considero machista, mas muitos homens são e só acabando com o machismo o mundo das mulheres vai poder ser melhor.</p>
<p>Leonardo: Eu não sei dizer muito bem, mas o que eu acho é que o mundo das mulheres é difícil de viver. Muito preconceito, muito sofrimento, violência doméstica, estupro. Temos que parar de achar que os homens são melhores e podem fazer o que querem com as mulheres.</p>
<p>Letícia: Um mundo em que a desigualdade reina, um mundo em que o “sexo frágil” sofre cruelmente todos os dias, um mundo em que somos perseguidas pelo machismo e suas ideologias.</p> <p>Mesmo com esse mundo tão cruel e as coisas ruins que acontecem diariamente e nos perseguem, lutamos com a esperança de um mundo melhor, um mundo com muito amor envolvido.</p>
<p>Luíza: O mundo feminino é bastante difícil, pelo fato de sermos mulheres, muitos acham que somos frágeis ao extremo. Mulher sofre vários tipos de opressão em casa, na rua, no trabalho. Sofremos mais no trabalho, com machismo, assédio, indiferenças e muito mais.</p> <p>Mas também tem seu lado bom, mulher pode ser bem sucedida, empoderada, na verdade pode ser o que quiser, sem dar ouvidos a certos tipos de comentários. Mulher tem a capacidade de gerar uma vida dentro dela própria, mulher aguenta de cinco a sete dias sangrando, fora a vida de mãe de família, uma coisa que o homem não aguentaria, por isso eu acho que mulher pode ser o que ela quiser, desde que ela queira.</p>

Mariah: Bom, o mundo das mulheres tem todas as suas complicações. Geralmente mulheres acabam tendo sua rotina pesada, por muitas vezes trabalhar, estudar, cuidar da casa, etc. Eu sendo mulher enfrento muitas situações, como nossa amiga de todo mês, não ter tanta liberdade para ir a lugares que tenho vontade, sempre vai ter aquela proteção maior dos pais... Mas eu nunca sofri indiferença por ser mulher, sei que temos que adquirir respeito das pessoas, mas também passar respeito, para ser respeitada. Não vejo problema em quem é feminista radical e tudo mais, mas eu só sou quem eu quero ser, crescer da minha forma, evoluir da minha, eu não me sinto menos mulher por causa disso.

Paola: Ser mulher nesse mundo machista não é nada fácil. As meninas da música fariam várias coisas que eu vejo muito que as mulheres vivem. A gente ganha menos que os homens, a gente tem que lutar muito mais pra poder crescer no emprego. A gente se arrisca vestindo o que quer, porque os homens acham que a gente tá vestindo pra provocar. Mas mesmo com tudo isso, a gente não pode é se rebaixar, tem que lutar pra vencer, porque a gente não é o sexo frágil.

Soraia: Um mundo sem igualdade, onde quase todos os dias mulheres são assassinadas pelos seus companheiros. A mulher é sempre tratada como se não fosse capaz. As mulheres só querem seus direitos, respeito, um pouco mais de igualdade, liberdade, voz e que as pessoas fossem mais compreensivas.

Tereza: O nosso mundo é um mundo muito mais difícil de viver do que o mundo dos homens. Homens já crescem aprendendo a mandar, a querer estar sempre por cima, alguns acabam aprendendo a ser violentos dentro de casa mesmo, e mais tarde vão fazer essa violência com as mulheres. A gente tem que viver num mundo onde dizem que a gente é sexo frágil e tem que provar o tempo todo que não é. Isso às vezes cansa, mas a gente tem que continuar.

Vinícius – No mundo das mulheres elas sofrem muito por machismo. A gente tem que aprender a pensar sem machismo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme citei anteriormente, também consigo perceber, nas produções acima, uma conscientização acerca de problemas enfrentados pelas mulheres na sociedade patriarcal. Ainda que algumas alunas e alguns alunos tenham se expressado de maneira sucinta, todas e todos expressaram que elas passam por algum tipo de dificuldade, por exemplo: assédio/falta de segurança/perseguição (9); machismo (8); problemas generalizados (batalhas, dificuldades, sofrimento, opressão) (6); desrespeito/*Slutshaming* (4); desigualdade salarial; dificuldade para ascensão profissional (4); violência doméstica/sexual (4); dificuldade para serem ouvidas (3); falta de liberdade (3); dupla jornada (2); feminicídio (2); subserviência/opressão no lar (2); cerceamento do direito de trabalhar (1); falta de independência (1); falta de reconhecimento (1); preconceito: (2); rivalidade feminina (1).

Além disso, alguns alunos reconheceram seu lugar de privilégio, assumindo que, a partir de uma perspectiva comparativa, as mulheres lidam com mais entraves que os homens, e que é nossa a responsabilidade por causar esses entraves, como pode ser visto nos trechos a seguir:

André: “as mulheres passam por muitas coisas que homem não tem que passar”
Carlos: “Um mundo onde eu não queria viver. Elas lutam e sofrem muita coisa.”

Elvis: “Elas quase sempre não são respeitadas, tem que ficar ouvindo cantadas mesmo se não quiserem, porque os homens não são educados e não respeitam”.

Ezequiel: “as mulheres sofrem muito, por serem agredidas pelo homem”[...] “muitos homens covardes batem na mulher e humilham”.

Fábio: “Muitas coisas erradas que os homens fazem, fazem esse mundo delas ser cada vez pior”.

Glaucio: “A mulher é livre, assim como o homem é livre também, mas pra mulher é mais difícil, porque ela tem que lutar pra ter essa liberdade”.

Ícaro: “Não é nem um pouco igual ao mundo dos homens. O mundo dos homens é muito mais fácil, não tem tantas regras do que vestir, do que falar. As mulheres enfrentam mais dificuldades.”

José: “os homens só querem mandar e acham que as mulheres tem que obedecer e servir”.

Mateus: “O mundo das mulheres é um mundo cheio de dificuldades e de lutas e elas passam por essas coisas por causa dos homens.”

Também foi interessante notar, nas produções de algumas mulheres, traços de otimismo e empoderamento:

Cláudia: “[...]até pouco tempo não tínhamos direitos, nem voz, apenas deveres. Hoje em dia não é mais assim, já temos liberdade, já somos ouvidas (nem sempre, mas já é um começo)[...] Mulher é ser sábia, paciente, compreensiva... mas também trabalhadora, valente, honesta e nunca abaixar a cabeça para terceiros!”.

Letícia: “Mesmo com esse mundo tão cruel e as coisas ruins que acontecem diariamente e nos perseguem, lutamos com a esperança de um mundo melhor, um mundo com muito amor envolvido”.

Luíza: “mulher pode ser bem sucedida, empoderada, na verdade pode ser o que quiser, sem dar ouvidos a certos tipos de comentários. Mulher tem a capacidade de gerar uma vida dentro dela própria, mulher aguenta de cinco a sete dias sangrando, fora a vida de mãe de família, uma coisa que o homem não aguentaria, por isso eu acho que mulher pode ser o que ela quiser, desde que ela queira.”

Paola: “a gente não pode é se rebaixar, tem que lutar pra vencer, porque a gente não é o sexo frágil.”

Tereza: “às vezes cansa, mas a gente tem que continuar.”

Outro aspecto positivo dessas produções foi a citação de soluções para os problemas em discussão, basicamente pautadas na ressignificação de pensamentos e mudança de atitude em relação à mulher:

Fábio: “os homens tem que aprender a respeitar as mulheres”.

Gustavo: “A gente pode ajudar a deixar o mundo das mulheres melhor não sendo machista”

Mateus: “Eu não me considero machista, mas muitos homens são e só acabando com o machismo o mundo das mulheres vai poder ser melhor.”

Leonardo: “Temos que parar de achar que os homens são melhores e podem fazer o que querem com as mulheres.”

Ações para solucionar problemas abordados nas discussões ocorridas nas aulas também foram propostas em outros momentos da pesquisa. Falarei sobre elas na seção seguinte.

Até aqui trouxe dados que serviram para elucidar o que aconteceu nas aulas de Inglês quando as alunas e os alunos se posicionaram em relação a papéis e expressão de gênero, a partir da experimentação das atividades que constam nos apêndices. Vimos que desde o início da pesquisa as meninas já demonstravam posicionamentos empoderados e resistentes às falas machistas de seus colegas. Também foi possível observar a movimentação discursiva de alguns alunos, ao longo da pesquisa, saindo de um patamar discursivo estereotipado, para um posicionamento mais crítico, conforme se vê nos quadros a seguir:

Quadro 36 - Movimentação discursiva - Mateus

Percepção de feminilidade – Início da pesquisa	
Mateus – “Mulher é ter sua essência, ter caráter e orgulho de ser o que ela é. É ser valente”; ter “delicadeza no comportamento e independência”; deve “trabalhar, cozinhar, limpar a casa e cuidar dos filhos”.	
Percepção de feminilidade durante as aulas	
Excerto 6 – Aula 2 (<i>Sex and Gender</i>) – 2º Ano	
[...]	
298.	P – Agora, ó... Brutalidade... brutalidade pode ser uma característica feminina?
299.	AA - (sob) Pode / Não pode
300.	P – Quem disse que não pode?
301.	Letícia – Eu estou afirmando que SIM!
302.	Pedro – A brutalidade nas mulheres é ignorância, véi, isso é brutalidade?
303.	Mateus – <u>Brutalidade é... ó:::ia.</u>
Excerto 8 – Aula 2 (<i>Sex and Gender</i>) – 2º Ano	
325.	Henrique – Mulher é muito fresca.
326.	P – Por que mulher é fresca... Mateus?
327.	Mateus – <u>Isso mesmo, toma um tombinho, já tá lá preocupada com as unhas.</u>
Excerto 7 – Aula 7 (<i>Patriarchal Society</i>) – 2º Ano	
1661.	Joice – Eu aposto que um homem não aguentaria uma cólica. Eu duvido!
[...]	
1675.	Mateus – Homem não aguenta me:::smo
1676.	P – Beleza, vamo ver aí, agora... <i>female relationships</i>
Excerto 9 – Aula 8 (<i>Gender Roles</i>) – 2º Ano	
1824.	P – Então, quando as pessoas não jogam, ou não se comportam nos esportes exatamente como se esperam, para um homem que joga bola, se ele ouve de um outro homem que ele joga como uma menina, isso é negativo ou positivo?
1825.	Glauco – Negativo
1826.	P – Por quê é negativo?
1827.	Mateus – <u>Por quê eles acham que as meninas são fracas.</u>
Excerto 62 – Aula 17 (<i>Quotes II – Identity and Difference</i>) – 1º e 2º Ano	

3961. Mateus – Ele acha que futebol é só pro homem e não pra mulher, mas não é assim.
Percepção de feminilidade ao fim da pesquisa
“Ser mulher é saber lidar o tempo todo com situações difíceis, ter voz e autoridade e equilíbrio”; pratica “Qualquer esporte”; deve “se comportar como quiser”, vivem num mundo “cheio de dificuldades e de lutas”; “passam por essas coisas por causa dos homens”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o quadro anterior, é possível perceber que no início da pesquisa Mateus tinha uma percepção de feminilidade que mesclava aspectos críticos, como a atribuição de características como valentia e independência, com outros próprios do espectro de feminilidade enfatizada, como delicadeza, e atribuições condizentes com os mandatórios patriarcais, ao fazer referência as tarefas domésticas.

A partir dessa perspectiva, discursos estereotipados em relação à mulher foram produzidos na aula 2, contestando a possibilidade de as mulheres serem brutas, e a associação das mesmas a esportes de maior contato, como o futebol, que não seria adequado para elas, pelo fato delas serem “frescas”.

A partir da aula 7 observo um reposicionamento dessa percepção majoritariamente estereotipada. Ele reconhece o grande fardo carregado pelas mulheres no que diz respeito às cólicas menstruais, se nega a assumir a responsabilidade pelo discurso de que as mulheres são fracas, atribuindo-o a terceiros (“eles acham”) e reconhece que o futebol pode, sim, ser praticado pelas mulheres.

Ao fim da pesquisa, noto que ele conseguiu desenvolver uma percepção de feminilidade desvinculada de estereótipos de gênero, e ainda reconhece os problemas que as mulheres precisam enfrentar ao longo da vida, causados pelos homens. Ficou estabelecido, então, um deslocamento de percepção de feminilidade estereotipada, para uma percepção contra-hegemônica.

Quadro 37 – Movimentação discursiva – Henrique

Percepção de masculinidade– Início da pesquisa
Henrique – “Ser homem é ser forte e ter um propósito na vida, um cidadão de bem com caráter para construir uma família”; “deve ser homem de respeito e se colocar no seu lugar de líder”; exercer “uma profissão mais cansada e pesada”; praticar esportes como “basquete, futsal”, trabalhar e cumprir suas responsabilidades
Percepção de masculinidade durante as aulas
Excerto 11 – Aula 2 (<i>Sex and Gender</i>) – 2º Ano

[...]	
423.	P – Delicadeza
424.	Joice – Então...
425.	P – Pode ou não pode?
426.	Henrique – Professor, véi, se for delicado é gay.
Aula 7 - Resposta para a questão 5 da Atividade 1 – <i>Patriarchal Society</i>	
Henrique - “o homem quer sempre mandar na mulher, se acha dono delas”.	
Excerto 12 – Aula 17 (<i>Quotes II – Identity and Diference</i>) – 1º e 2º Ano	
3910.	Mariah – Eu acho que cada um tem que cuidar da sua vida, se ele é delicado, se ele é diferente de outros caras, isso é dele, a gente tem que respeitar.
3911.	P – Isso.
3912.	João – E ainda que ele seja vi... que ele seja gay, isso é uma coisa dele.
3913.	Henrique – <u>É ideia.</u>
[...]	
3920.	P – Certo, mas e vocês acham que ser delicado é sinônimo de ser gay?
3921.	Mateus – Não.
[...]	
3925.	P – E vocês, meninos, acham o quê?
3926.	João – Que o cara pode ser como ele quiser ser.
3927.	Henrique – <u>É ideia.</u>
3928.	P – Sim, mas se ele for delicado, quer dizer que ele é gay?
3929.	Henrique – <u>Pode ser, como pode não ser.</u>
Percepção de masculinidade – Fim da pesquisa.	
Henrique – “Ser homem é ter força, responsabilidade e coragem”; ter “atitudes de cidadão”; exercer “qualquer profissão”; “ajudar a mulher” nas tarefas de casa e praticar “qualquer esporte.”	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No início da pesquisa, Henrique trazia uma percepção de masculinidade fundamentada nos pressupostos da masculinidade hegemônica, posicionando o homem como forte, líder da família etc. A partir dessa perspectiva, naturalmente na aula 2 ele demonstrava não aceitar, em homens, traços de expressão de gênero que se aproximassem do padrão de gênero feminino, como a delicadeza, posicionando homens delicados como gays (masculinidade subordinada).

Os recortes das aulas 7 e 17 que trouxe no quadro anterior demonstram uma desestabilização de percepção hegemônica e conseqüentemente estereotipada de masculinidade. Henrique reconhece a influência subalternizadora que os homens exercem sobre as mulheres, afirmando que eles “se acham donos delas”, e também admite a possibilidade de homens performarem gênero com delicadeza, característica anteriormente contestada por ele, sem que isso determine que este indivíduo seja gay, ou seja, reconhece, ainda que timidamente, a existência de masculinidades plurais.

Ainda que sua percepção final de masculinidade ainda apresente traços de masculinidade hegemônica, como “força, responsabilidade e coragem”, percebo indícios de

transformação através da menção à prática de qualquer esporte e exercício de qualquer profissão.

5.4 DISCURSOS SOBRE AÇÕES CONTRA AS OPRESSÕES COM BASE EM GÊNERO

Quando as pessoas estão inseridas em práticas pedagógicas problematizadoras, elas conseguem desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade da qual fazem parte e também se dão conta de que podem agir para mudá-la, pois passam a se ver como agentes de transformação. Isso foi outrora asseverado por Freire (2005, p. 43):

Enquanto a prática “bancária” [...] enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.

Ou seja, além de conseguirem identificar os problemas de seu entorno, elas percebem que tais problemas não são imutáveis e podem ter a solução alcançada a partir de ações executáveis por elas próprias. O entrelaçamento entre educação, conscientização e ação em prol da mudança também foi foco de reflexões para Clark e outros (1996, p. 48), os autores afirmam que num processo de educação linguística criticamente orientado, para a(o)s estudantes,

[...] a consciência é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação: a transformação de relações e práticas sociais opressivas também exige ação, prática emancipatória em lutas sociais [...] não é suficiente a crítica do que é, há necessidade também de procurar integrar-se na criação do que poderia ser.

Durante as aulas, as alunas e os alunos puderam refletir sobre diversos aspectos da nossa realidade que podem colocá-los tanto na posição de opressore(a)s, quanto de oprimido(a)s nas relações de gênero. Além disso, foram também instigadas e instigados a pensar no que poderiam fazer para modificar essa realidade problemática. Veremos, a seguir, tais propostas organizadas por ordem cronológica de quando foram apresentadas ao longo da

pesquisa. Ressalto que nesta seção não há necessidade de discussão dos temas elencados em cada subtópico, tendo em vista que já fiz isso na seção anterior.

5.4.1 Conduta nos relacionamentos afetivos e no lar

Figuram a seguir, nas respostas dadas à atividade 2, exemplos de ações contra a subalternização feminina nos relacionamentos afetivos e no ambiente doméstico, e também contra o preconceito sofrido por mulheres que subvertem os padrões de gênero no que tange ao comportamento:

Quadro 38 – Respostas para a questão 9 da Atividade 4 – *Gender Roles/If I Were a Boy*

9. De que maneira você pode agir para desconstruir algumas das situações exemplificadas no vídeo?
Perspectivas masculinas
André – Respeitar o relacionamento. Ajudar em casa.
Ângelo – Não trair.
Carlos – Valorizar mais as mulheres.
Denilson – Respeitando a namorada, a esposa.
Diogo – Respeito em primeiro lugar.
Elvis – Não traindo, dando atenção.
Ezequiel – Dando valor à minha mulher.
Fábio – Dividindo tarefas, respeitando.
Glauco – Dando atenção e respeito.
Gustavo – Não criticar as mulheres.
Ícaro – Não julgando as mulheres.
José – Ajudando, ouvindo, sendo paciente.
Mateus – Falando sempre que homens e mulheres têm os mesmos direitos.
Leonardo – Deixando o celular ligado sempre.
Vinícius – Respeitando.
Perspectivas femininas
Cláudia – Não ligando pros outros, fazendo o que quiser.
Diana – Eu posso agir lutando pela minha liberdade.
Érica – A gente tem que se impor.
Joice – Fazendo o que der na telha.
Leticia – Fazendo o que eu bem entender, sem ligar pros outros.
Luíza – Lutando por igualdade.
Mariah – Através de conversas, diálogos.
Paola – Acho que lutando pelos nossos direitos.
Soraia – Não abaixando a cabeça.
Suzana – Mostrar que as mulheres não são capacho de ninguém.
Tereza – Nós temos que se impor.

A maioria dos homens pautou suas respostas na ideia de respeito, diálogo e responsabilidade afetiva. Alguns, como André, Fábio e José, citaram a parceria na realização das tarefas domésticas. Isso revela, primeiramente, um olhar sensível às opressões sofridas pelas mulheres e também que eles não coadunavam com os mandatórios patriarcais para o comportamento dos homens nos relacionamentos.

Já as mulheres pautaram suas respostas numa perspectiva de empoderamento feminino e de resistência às tentativas de subalternização. Este alinhamento é flagrante através da menção à luta por igualdade e liberdade e do uso de expressões como “não abaixar a cabeça”, “não ser capacho de ninguém” etc.

5.4.2 Manterrupting

Vimos que, a depender de alguns fatores citados anteriormente, o assalto ao turno praticado por homens contra as mulheres em uma interação pode ser considerado problema de ordem de gênero. As respostas a seguir versaram sobre atitudes necessárias para expor e problematizar este fenômeno, mundialmente conhecido como *Manterrupting*, tema da Atividade 6:

Quadro 39 – Respostas para as alternativas b) e c) da questão 10, da Atividade 6

10. Reflita um pouco sobre o tópico do texto e responda:
b) Para os homens – Como os homens devem agir para acabar com o <i>manterrupting</i>?
Ângelo – Ser menos ansioso na hora de falar
André – Dando mais respeito para as mulheres e suas opiniões.
Elvis – Respeitar, aprender a ouvir mais.
Ezequiel – Ouvir mais, ter paciência e educação.
Fábio – Pensar antes de querer interromper as mulheres.
Glauco – Dando mais espaço para as mulheres respeitarem as suas opiniões e respeitando elas.
Henrique – Deixar as mulheres falarem e respeitá-las.
Ícaro – Esperar a hora de falar.
João – Ouvir mais as mulheres e esperar a vez de falar.
Mateus – Saber que todos tem direito de falar, e todas as falas são importantes.
c) Para as mulheres – Como as mulheres podem reagir ao <i>manterrupting</i>?
Diana – Acabando com isso, pedindo respeito, porque agora é a hora dela de falar.
Érica – Tentar falar mais alto, para mostrar ao homem que eles não são mais que as mulheres em nada.
Mariah – Se impondo.
Paola – Pedindo respeito.
Soraia – Mostrando que a gente não vai se deixar ser interrompida.

As respostas para a alternativa “b)” trouxeram soluções válidas para evitar o assalto ao turno em interações com pessoas de qualquer gênero, porém se pensarmos especificamente no fenômeno discutido nesta atividade — *manterrupting*, nem todas consideram o cerne do problema, portanto “ser menos ansioso” e “ter mais paciência” não atacam diretamente as questões de gênero envolvidas no problema discutido. Alguns participantes se aproximaram mais do que considero adequado, ao citarem “respeito”, por exemplo, André, Elvis, Glauco e Henrique, e declararem que “todas as falas são importantes”.

Todas as respostas para a pergunta “b)” demonstraram uma postura empoderada e de resistência, sugerindo atitudes alinhadas às discussões das teóricas feministas visando ao enfrentamento do machismo e de suas consequências na vida cotidiana. Inclusive comento sobre isso no diário de registro:

(Diário – Aula 8)

As meninas seguem demonstrando que já são bastante empoderadas. Vendo o embate delas com os meninos da turma, fica nítido que elas não seriam facilmente interrompidas, pois já não se deixam ser durante as aulas, nem que tenham que vencer a disputa no grito. Algumas, em tom de brincadeira, citaram que bateriam nos homens, jogariam o microfone neles, caso eles tentassem interrompê-las, mas o que percebo é que elas demonstram ter atitude para se defenderem em situações semelhantes às que discutimos na aula.

5.4.3 Violência doméstica

Outro tema em cuja discussão as alunas e os alunos trouxeram ideias para ações combativas foi a violência doméstica. Vejamos a seguir o que elas e eles propuseram:

Quadro 40 – Respostas para a questão 8 da Atividade 7

9. O que você pode fazer para ajudar a combater esse problema?
Respostas mencionando mudanças de mentalidade e mudanças na criação dos filhos
Cláudia – Mudando a educação dos homens na infância.
Ian – Fazendo os homens entenderem que não mandam nem são donos das mulheres.
João – A criação dos homens tem que se de outro jeito.
José – Ensinando sempre como tratar as mulheres.
Soraia – Não se calar, mudar a forma de educar os homens desde cedo.
Tereza – Falar pra os meninos ainda crianças, que em mulher não se bate.
Respostas mencionando denúncias e outras ações a serem tomadas quando o problema já existe

André – Denunciando.
Ângelo – Denunciar todos os casos de agressões.
Carlos – Denunciar.
Cristina – Denunciar.
Diana – Fazendo denúncias.
Diogo – Convencer a mulher a se separar.
Elvis – Denunciar os casos de violência doméstica
Érica – Denunciar.
Ezequiel – Denunciar quando souber de alguma coisa.
Fábio – Ligar pro 180, lei Maria da Penha.
Fernando – Denunciar.
Glauco – Devemos nos importar mais.
Henrique – Lutar por mais leis.
Ícaro – Divulgar meios de ajuda.
Joice – Fazendo denúncias.
Mateus – Denunciar.
Mariah – Denunciar, não se calar.
Paola – Ajudar com conselhos, denunciar, saber ajudar e não julgar.
Vinícius – Denunciando.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas e todos apresentaram propostas válidas para a tentativa de resolução do problema, entretanto os primeiros conseguiram compreender que, sendo uma questão de gênero, a violência contra mulher precisa ser combatida desde o princípio da criação dos filhos, desconstruindo a educação masculina patriarcal. Inclusive registrei, em meu diário, minha preocupação em relação ao fato de poucas respostas terem trazido esse alinhamento:

(Diário – Aula 9)

Após corrigir as tarefas da aula de hoje, vi que poucos alunos responderam à questão 9 reconhecendo que a violência doméstica está diretamente ligada à forma como os meninos são criados e aos discursos decorrentes dos padrões de gênero que ouvimos. Vou retomar isso nas próximas aulas, pra eles fixarem melhor essas conexões.

A(o)s demais trouxeram contribuições para findar o problema quando ele já ocorreu: denúncias, apoio e aconselhamento às vítimas. Essas propostas também são interessantes, pois desconsideram o mito de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, responsável pela omissão de muitos indivíduos que presenciam ou tomam conhecimento de casos de violência doméstica.

5.4.4 Masculinidade tóxica

A masculinidade tóxica, ou patriarcal, conforme a nomeia bell hooks, é prejudicial tanto para os próprios homens, quanto para as mulheres, que sofrem com os efeitos causados

por esse padrão de masculinidade, como a violência com base em gênero, assédio etc. Este tema foi debatido a partir da atividade 5, e nas produções escritas, foi possível identificar as seguintes propostas para sua desconstrução:

Quadro 41 – Respostas para a questão 9 da Atividade 8

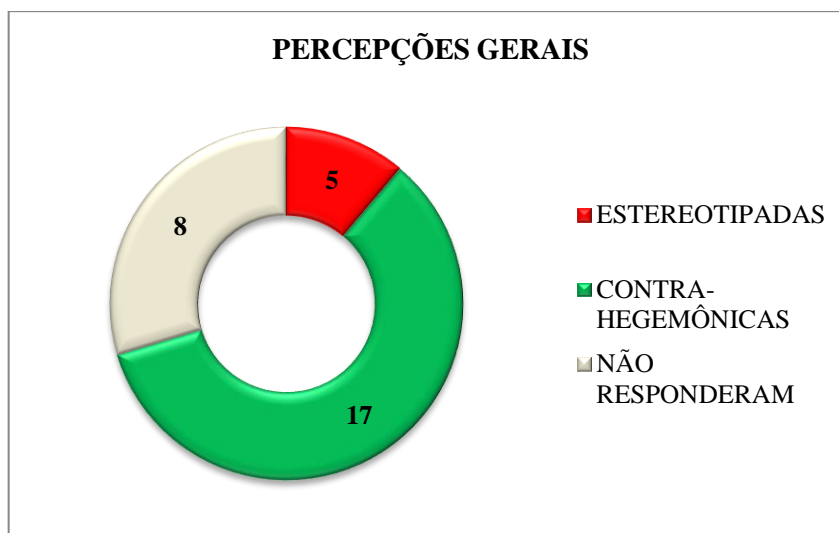
9. De que maneira podemos desconstruir a masculinidade tóxica?
A partir de atitudes de contestação e resistência
André – Discordando e refletindo.
Cristina – Lutando.
Elvis – Denunciando esses homens.
Érica – Não dando lugar a esse tipo de pensamento.
Fábio – Acabando com as ideias de que os homens são mais fortes, mais espertos que as mulheres, que só eles têm o controle de tudo e que só ele que manda.
Ian – Colocando os homens no lugar deles.
Ícaro – Lutando contra isso.
Joice – Se impondo.
Mateus – Lutar contra isso e não apoiar de maneira alguma, para que outras pessoas não venham a ser tóxicas, temos que fazer a diferença.
Mariah – Nos impondo, mostrando que mulheres não merecem esse comportamento.
Soraia – Mostrar que lugar de mulher é onde ela quiser, que elas podem fazer o que quiser e tem os mesmos direitos.
Ressignificando a própria forma de pensar
Ângelo – Pensando de outra forma.
Vinicius – Pensando diferente.
A partir de orientações e mudanças na educação doméstica
Carlos – <u>Ensinando as crianças a serem diferentes.</u>
Diana – <u>A criação dos meninos.</u>
Henrique – Evoluir, conversar com os outros.
João – <u>Trabalhar entre as famílias, para melhorar a forma de pensar e tirar esse pensamento tóxico, tanto de mulheres quanto de homens.</u>
Juliane – <u>Falando com as crianças.</u>
Letícia – <u>Com palestras e ensinando aos meninos desde jovem.</u>
Paola – Dizendo que é errado.
Suzana – Ensinando pra as pessoas que não é assim que tem que ser.
Tereza – Debatendo, discutindo sobre o assunto

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as propostas são bastante interessantes para tentarmos desestabilizar a masculinidade tóxica. Entretanto, diferentemente das ações propostas pelas alunas e pelos alunos elencada(o)s nos dois primeiros grupos, através da mudança na educação dos meninos (citada por Carlos, João, Juliane e Letícia), poderemos evitar que o mal se instaure. Isso é mais fácil do que desestabilizá-lo depois de fossilizado na mentalidade dos homens.

A ideia de se pensar numa educação doméstica diferenciada, que desafiasse os mandatórios patriarcais já fazia parte do repertório de muitas alunas e muitos alunos ainda no início da pesquisa, conforme podemos ver nos dados abaixo, gerados a partir do Questionário II:

Gráfico 20 – Questão 13 – Quais valores você acha importantes para serem ensinados à sua filha? E ao seu filho? Explique. – Questionário II



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de pequeno, o número de percepções estereotipadas acerca da criação do(a) filho(a)s no início da pesquisa trouxe informações nas quais a ideologia patriarcal era flagrante, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 42 – Respostas para a questão 13 – Questionário II

13 – Quais valores você acha importantes para serem ensinados à sua filha? E ao seu filho? Explique.
Estereotipadas
Cristina – Menina a se comportar, menino a ser trabalhador.
Ezequiel – Menino, não sei explicar, já a menina, que ela aprenda a se respeitar e conhecer o mundo sem se misturar com amigas falsas.
Glauco – O filho, pois é fácil de ser influenciado e levado pro mal caminho, e também pelo fato de que não pode ser dominado.
Luíza – A meu filho, respeitar as mulheres e cuidar sempre dela. Minha filha, se deixar ser protegida.
Vinícius – A filha a se respeitar, o filho a ser sempre firme.
Contra-Hegemônicas
Carlos – Ambos têm que respeitar o gênero oposto.

Denilson – Tudo deve ser ensinado no mesmo nível a ambos os gêneros.
Diogo – Ensinar a eles o que é a vida.
Élvis – Filha – ensinar a respeitar o próximo e saber que ela deve ser respeitada. Filho – respeitar as mulheres.
Érica – Mostrar a eles que eles são capazes o suficiente para seguir de acordo com a vontade deles. Ensinarei a serem independentes.
Fernando – Educação acima de tudo.
Henrique – O melhor comportamento para os dois.
Ian – Serem bons filhos, não brigarem.
João – Os dois a respeitar o próximo.
Joice – A serem educados.
José – Ensinar um a respeitar o espaço do outro.
Cláudia – Tudo.
Mateus – As mesmas coisas as dois.
Letícia – As mesmas coisas.
Leonardo – Honestidade, obediência e respeito aos dois.
Mariah – Ensinar a respeito, honestidade, sinceridade e ser alguém com um bom caráter.
Paola – Ambos têm que ter a mesma educação e ensinamento.
Suzana – Lugar de mulher é onde ela quiser, o homem não desvalorizar as mulheres apenas pelo fato delas serem mulheres; aprender a respeitar o próximo.

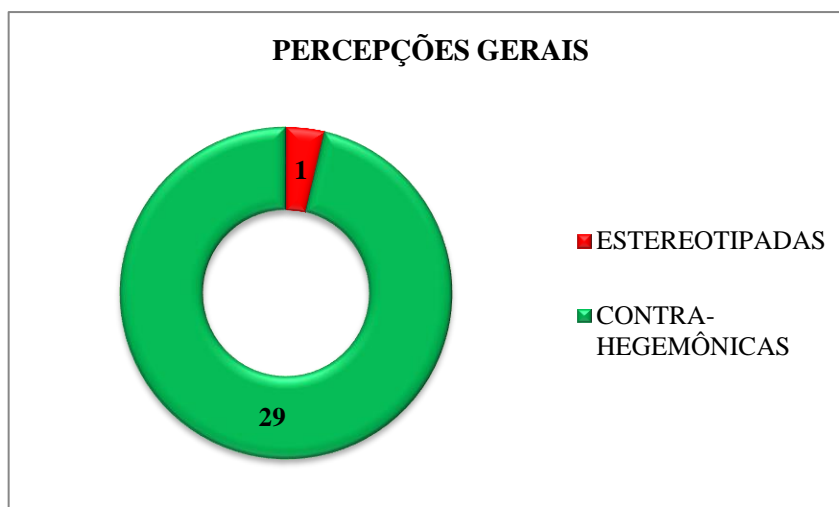
Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as respostas apresentadas no primeiro grupo, algumas chamam a atenção pelo teor machista. Ezequiel, por exemplo, nem sequer conseguia definir o que deveria ser ensinado aos meninos, mas sabia que as meninas têm que “se respeitar”. Glauco deixa claro que o filho não pode ser dominado e Luíza reproduz o machismo presente na ideia da mulher como sexo frágil, dizendo que elas precisam deixarem-se ser protegidas.

Por outro lado, as alunas e os alunos elencados no segundo grupo já conseguiam vislumbrar o tópico em questão a partir de uma perspectiva diferenciada, ainda no início da pesquisa. Quem não mencionou especificamente atitudes de respeito em relação às mulheres, expressou que transmitiria valores iguais a meninas e meninos.

Ao final da pesquisa, apenas um participante permaneceu com uma visão estereotipada acerca da criação de filhas e filhos, conforme se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 21 – Questão 13 – Quais valores você acha importantes para serem ensinados à sua filha? E ao seu filho? Explique. – Questionário III



Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir elas e eles explicitam como acreditavam que meninas e meninos deveriam ser criada(o)s:

Quadro 43 – Respostas para a questão 12 – Questionário III

Resposta Estereotipada
Glauco – Acho importante dar a mesma educação para ambos, pois ambos são seres humanos. Devemos ensinar a menina a ter boas influências, não andar com roupa curta, pouca maquiagem, se valorizar, etc. E ao homem, ser inteligente, maduro, não ter amizades erradas e trabalhar para ter o dele.
Respostas contra-hegemônicas
Valores iguais a ambos
André – Que um deve respeitar o outro.
Ângelo – Aos dois: respeitar ao próximo e ensinar que o diferente não é errado.
Carlos – Que ambos devem respeitar as diferenças.
Cláudia – Educação, respeito, etc.
Cristina – Tudo pros dois.
Diogo – Respeito acima de tudo.
Ezequiel – Tudo.
Fábio – Respeito, humildade, amor, felicidade, não roubar nem consumir bebidas alcoólicas.
Fernando – Educação, terem caráter, serem gentis e responsáveis.
Gustavo – A mesma coisa para os dois.
Henrique – Amostram a realidade para todos e ser o espelho deles.
Ian – Não diminuir ninguém, ser educado e não fazer com as pessoas o que eles não gostariam que fosse feito com eles.
João – Que todos nós somos iguais, sem preconceito de qualquer forma que seja por raça ou opção sexual, o que importa é o caráter.
Joice – As mesmas coisas.
José – Que um deve respeitar o outro e respeitar outras pessoas também.

Mateus – Iguais para ambos.
Leonardo – Amor e respeito.
Letícia – A ter respeito.
Mariah – Uma boa educação, o que é certo e errado, uma boa índole, o melhor a oferecer.
Paola – Respeito com todos os seres humanos. Esse é o princípio.
Soraia – Uma boa educação, que somos todos iguais, que podemos fazer o que quisermos, sem atrapalhar a vida dos outros.
Suzana – Mostrar a realidade da vida, ensinar que deve respeitar o próximo, independente do que a pessoa gosta, ou do que ela é. Aprender a respeitar as diferenças.
Vinícius – Respeito e dignidade.
Propostas que mencionam o combate às opressões femininas
Diana – Eles serão sempre educados da mesma forma. Não ensinarei minha filha a se comportar de tal forma, porque os homens agem de maneira ruim. Ensinarei meu filho a respeitar as mulheres para que elas não precisem mudar. Amor em primeiro lugar, e, de novo, a palavra respeito se torna a base de tudo.
Elvis – Filha: ter amor próprio para evitar situações de briga e desigualdade. Filho: respeitar a mulher.
Érica – Para minha filha: Estude para ser independente e não depender do seu marido. Para o meu filho: Aprenda a fazer as coisas, para eu não dependa da sua mulher, nem trate ela como empregada.
Ícaro – Para minha filha, que ela sempre exija o respeito de todos e seja independente. Para meu filho, que respeite sempre sua mulher, de qualquer idade, e seja sempre responsável.
Luíza – Filho – Não bater ou ofender mulheres, ser independente e cuidar da família.
Tereza – Para minha filha, eu ia ensinar ela a respeitar os outros e suas opiniões. Para meu filho, eu ia ensinar ele a respeitar as mulheres e várias outras coisas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com exceção de Glauco, todas e todos apresentaram, em suas respostas, propostas coerentes e pautadas em princípios como igualdade e respeito que em muito podem contribuir para a desconstrução das desigualdades de gênero, além de colaborar com o desenvolvimento de identidades plurais e abertas às diferenças. O segundo grupo apresentado na categoria de respostas contra-hegemônicas decidiu especificar valores que precisam ser transmitidos aos filhos e filhas, tendo em vista a resolução de problemas enfrentados pelas mulheres.

5.4.5 Representações de gênero na mídia

Vimos que a mídia colabora com a manutenção de estereótipos de gênero, a partir de estratégias diversas. Nas respostas dadas às questões da atividade 7, as alunas e os alunos se posicionaram trazendo ideias para modificar a forma como homens e mulheres são representada(o)s na mídia, de maneira geral, conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 44 – Respostas para a questão 3 da Atividade 11

3. Como essa situação pode ser mudada?
Atitudes a serem tomadas por artistas, produtores de conteúdo e empresários da Mídia
André – Com novas ideias
Ângelo – Mostrando as mulheres de outro jeito.
Carlos – Deixando de mostrar homens e mulheres como vitrines de vendas.
Diogo – Mudar a forma de mostrar as mulheres.
Fábio – As mulheres tendo o mesmo direito dos homens, porquê a mídia só mostra mulheres sensualizando, semi-nuas, e os homens sempre estando em destaque, sempre sendo melhor, e não é isso. A mulher não serve só para servir de empregada e de objeto.
Fernando – Com novas ideias, mudando esse padrão.
Ícaro – Mudando a forma de fazer propagandas.
João – Homens e mulheres sendo mostrados da mesma forma.
Érica – Mostrando mais a realidade de que ninguém é perfeito, que nosso padrão é ser como quisermos, que o mundo não é só feito de pessoas brancas e que todo cabelo é lindo.
Mateus – Lutando pelo direito de aparecer nos filmes, propagandas, etc.
Paola – Com menos machismo e repressão por parte dos empresários da Mídia.
Atitudes a serem tomadas pelos indivíduos em geral
Cláudia – Protestando em redes sociais.
Cristina – Fazendo postagens.
Diana – Se todos falarem sobre isso, na escola, na televisão, etc., pode acabar.
Elvis – Deixando de lado a questão de qual sexo é superior, e com direitos iguais sempre presentes.
Ian – Parar de se meter na vida dos outros, corpo, beleza, etc.
Joice – Falando sobre isso.
Mariah – Com muita luta.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Obviamente nossas ações em relação a este tópico são um pouco limitadas, pois há toda uma indústria trabalhando por trás dos produtos midiáticos. A maioria das alunas e dos alunos apresentou propostas de ações a serem tomadas por pessoas diretamente envolvidas na Mídia, como artistas lutando por representações de gênero igualitárias e livres de estereótipos e produtores/empresários criando/financiando programações orientadas a partir desses anseios.

Entretanto, ainda que tenhamos pouco alcance, nós, do grande público, podemos colaborar com a desestabilização dos discursos sexistas veiculados nos produtos midiáticos, conforme sugeriram Diana e Mariah, denunciando conteúdos sexistas através das redes sociais, escrevendo para as grandes marcas e demonstrando nossa indignação, debatendo sobre essas produções em nossos contextos de vida. Imagino quão produtivo seria, por exemplo, se essas alunas e esses alunos levantassem esse debate em casa, num domingo à

tarde, com a família reunida vendo TV. Essas pequenas ações podem, sim, fazer a diferença, nem que seja para o universo daquela família.

5.4.6 Lidando com as diferenças

Quando penso numa educação intercultural crítica para as relações de gênero, vislumbro que minhas alunas e meus alunos pensem fora das limitações dos padrões de gênero nos quais foram educadas(o)s para se manterem ao longo da vida. Isso não diz respeito apenas à desconstrução da subalternização feminina, mas também ao desenvolvimento de posturas abertas às diferenças, disponíveis para acolher e aprender com as pessoas que não se encaixam na matriz de inteligibilidade de gênero. Nas respostas dadas à atividade 8, podemos ver propostas para a ressignificação da maneira como as diferenças entre os indivíduos é pensada pela sociedade:

Quadro 45 – Respostas para a questão 4 da Atividade 12

4. Como podemos agir para que a forma como as diferenças são vistas pela sociedade possam ser modificadas?
André – Mudar a forma de ver as pessoas, todos são únicos e diferentes.
Ângelo – Amor ao próximo e a mídia falando sobre isso.
Carlos – Palestras, campanhas pra conscientizar sobre respeito.
Cristina – Sendo sempre educado e respeitoso com qualquer pessoa.
Diogo – Falar sobre isso em escolas, programas de TV, de que devemos respeitar todos.
Elvis – Diálogo desde cedo, com as crianças, ensinando a respeitar.
Ezequiel – Cada um tem que cuidar da sua vida.
Fábio – Conversar. Conversar com os amigos, familiares, pra que mudem a forma de pensar.
Fernando – Ensinando que todos são iguais e merecem respeito.
Glauco – Com mais propagandas sobre esse assunto na mídia, e com amor ao próximo, conscientizando as pessoas de que somos diferentes e devemos respeitar as diferenças.
Gustavo – Não repetir coisas de falta de respeito, chegar no colega e falar que é errado, e assim vai.
Henrique – Tem que respeitar, e sempre falar sobre respeito.
Ian – Campanhas, cartazes, filmes.
Ícaro – Primeiro mudando nossa forma de pensar, para depois ajudar o próximo a enxergar que a diferença é a nossa realidade.
João – Falando mais sobre o assunto e não ligando para as diferenças.
Joice – Respeitando todos.
José – Respeitando a todos, e sempre falar sobre respeito.
Mateus – Conversando em casa, na escola e aprofundando mais sobre o assunto.
Leonardo – Conscientizar, conversar sobre o assunto.
Diana – Mudar é difícil, mas temos que tentar, dar o exemplo, chamar atenção quando ver coisas erradas.
Érica – Usar filmes, músicas, entrevistas, pra influenciar. Na escola.
Leticia – Dar o exemplo sempre, o jeito que falamos das pessoas, vão ouvir e se tocar que tão errados.
Luíza – Exigir respeito e falar sobre respeito
Mariah – Agindo normalmente, as pessoas deveriam não se meter na vida das pessoas.
Paola – Cortar certas brincadeiras que são racistas e homofóbicas.
Soraia – Respeitando a escolha do outro, a diferença do outro. Normal. Aceita.

Suzana – A gente pode falar sobre isso, não rir de piadas homofóbicas, explicar que é errado. Lutar.
Tereza – Ensinar a respeitar.
Vinícius – Pensando sempre que todos são iguais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De maneira geral, a maioria das respostas revelou uma compreensão acerca da necessidade de agir de maneira respeitosa em relação ao outro diferente. Algumas respostas trazem outras sugestões de ação, como a realização de campanhas conscientizadoras, palestras, ensino (Carlos, Érica, Ian, Luíza, Tereza), auxílio da mídia (Diogo e Glauco) e mudanças na educação doméstica de meninas e meninos (Elvis e Fábio). Todas as propostas, sejam elas para ressignificação das próprias atitudes, ou para conscientização de outrem, demonstram uma sensibilidade em relação à aceitação do diferente.

Ao ler essas respostas, lembro as palavras de Mendes (2012, p. 6) e percebo que elas me dão indícios de:

[...]comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade, [...] esforço para busca da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referenciais culturais, esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha.

É importante ressaltar que muitas vezes quando falamos de referenciais culturais distintos, as pessoas tendem a pensar em indivíduos de cidades, ou países diferentes, porém enxergar a sala de aula a partir de uma lente intercultural é perceber que cada indivíduo tem uma experiência cultural única, mesmo morando na mesma cidade, no mesmo bairro, e até na mesma casa. São tantas as nuances que definem nossas experiências de vida, que qualquer conversa, com qualquer pessoa, pode ser um momento para o exercício da interculturalidade.

Se pensarmos especificamente nos aspectos abordados na atividade que foi trabalhada nessa aula, ligados a orientação sexual, as vivências de uma pessoa homossexual são completamente diferentes das de uma pessoa heterossexual, ainda que compartilhem o mesmo sexo biológico e a mesma identidade de gênero. Na estrada da maioria dos indivíduos homossexuais há todo um histórico de liberdade negada, de situações de discriminação, embates familiares etc., que muitas vezes não são experimentados por indivíduos heterossexuais, portanto, há que se pensar também na construção de pontes interculturais entre esses dois universos.

Quando pensamos no tamanho dos problemas com os quais estamos lidando, como machismo e desrespeito à diversidade, algumas sugestões que as alunas e os alunos deram

podem parecer simples, ou pequenas demais, como repensar a criação de um filho, ou contestar uma piada machista de um amigo, entretanto, ao ler as respostas elencadas nesta seção, me lembrei de uma citação do Tratado sobre as Obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs, de José-Baptiste de La Salle, trazida por Michel Foucault (1999, p. 129) em seu *Vigiar e Punir*. Esta citação fala sobre o poder das pequenas coisas:

Como é perigoso negligenciar as pequenas coisas. É um pensamento bem consolador para uma alma como a minha, pouco indicada para as grandes ações, pensar que a fidelidade às pequenas coisas pode, por um progresso insensível, elevar-nos à mais eminente santidade: porque as pequenas coisas nos dispõem às grandes... Pequenas coisas, meu Deus, infelizmente dirá alguém, que podemos fazer de grande para Vós, criaturas fracas e mortais que somos. Pequenas coisas: se as grandes se apresentassem, praticá-las-íamos? Não as creríamos acima de nossas forças? Pequenas coisas: e se Deus as aceita e quer recebê-las como grandes? Pequenas coisas; acaso já as experimentamos? acaso as julgamos pela experiência? Pequenas coisas; somos então culpados, se, vendo-as como tais, as recusamos? Pequenas coisas; são elas entretanto que, com o tempo, formaram grandes santos! Sim, pequenas coisas mas grandes móveis, grandes sentimentos, grande fervor, grande ardor, e em consequência grandes méritos, grandes tesouros, grandes recompensas

Isso me faz refletir bastante sobre várias questões, inclusive sobre esta tese. Ela também é uma pequena ação, uma pequena contribuição dentro do universo de produções sobre o assunto, mas se através dela eu conseguir favorecer iniciativas de mudança em algum desses aluno(a)s, ou em algum(a) professor(a) que venha a ler este trabalho, essas pequenas sementes lançadas podem vir a dar frutos.

5.5 GÊNERO E CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM

Durante o processo de socialização, aprendemos sobre as especificidades dos diversos papéis que desempenharemos ao longo da vida, e a língua é um elemento fundamental nesse processo. É através dela que a família, a escola e os meios de comunicação, entre outros agentes socializadores, nos colocam em contato com construções discursivas que determinam como os referidos papéis devem ser desempenhados de maneira “adequada”.

Especificamente em relação aos papéis de gênero, por meio da língua assimilamos discursos sobre masculinidade e feminilidade que estabelecem um padrão para nossas vivências, baseado numa lógica binária, rígida e marcada pela desigualdade de poder que inferioriza as mulheres. Por conta disso, quando nos conscientizamos acerca do poder que a língua exerce na manutenção dos padrões de gênero, nos tornamos capazes de repensar nossos

discursos, ressignificando o que falamos para filhas e filhos, amigas e amigos, alunas e alunos etc., por conseguinte, desestabilizamos a ideologia patriarcal que nos atravessa diariamente.

No que diz respeito ao ensino de línguas, Clark e outros (1996, p. 48) afirmam que há no processo de Conscientização Crítica da Linguagem (doravante CCL), “uma relação dialética entre o crescimento da conscientização crítica e o crescimento de capacidades de linguagem, o último alimentado pelas possibilidades abertas pelo primeiro”, nesse movimento, “as práticas existentes de uma dada ordem sociolinguística” são vistas como “socialmente criadas dentro das relações sociais particulares, e, portanto mutáveis”.

Para Fairclough (2001, p. 292), a CCL objetiva

recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social

Vemos, portanto, que se por um lado o uso da língua pode manter estruturas subalternizadoras, o estudo dela, criticamente orientado, pode conduzir à desestabilização de tais estruturas. Clark e outros (1996, p. 51) postulam alguns pontos relevantes a serem observados em práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento da CCL, dos quais selecionei alguns que dialogam com a minha pesquisa:

Conscientização social do discurso

- a. Como os casos particulares de discurso oral e escrito são modulados, e ajudam a modular, o seu contexto social.
- b. Como tais casos refletem relações de poder e de dominação contribuindo ao mesmo tempo para sua reprodução ou transformação.
- c. Como as escolhas linguísticas específicas que falantes e escritores podem fazer podem ser significativas nesta questão.

[...]

Consciência de, e prática para, a mudança.

- a. Como a mudança na linguagem é o resultado de lutas sociais e de mudanças nas relações de poder.
- b. Quais as possibilidades existentes para mudanças nas circunstâncias atuais e quais as limitações.
- c. Como as práticas linguísticas com objetivos podem ser orientadas para alcançar a mudanças.

[...]

Janks e Ivanik (1992) acrescentam à discussão sobre CCL a ideia de que a partir dela, além de compreender o discurso como moldante das relações sociais, as alunas e os alunos identificarão quais pessoas ou grupos mantêm o controle de turnos conversacionais, além de

desenvolver práticas leitoras críticas e oposicionais, rejeitando, se necessário, a visão de mundo desenvolvida nos textos.

Ao longo desta seção trarei dados que dão indícios da imersão dos participantes em um processo de CCL, em consonância com alguns pontos asseverados pelos autores anteriormente citados. A fim de mapear o que as alunas e os alunos já traziam consigo em relação à noção de língua como instrumento de ação no mundo, especificamente no que diz respeito às relações de gênero, elaborei a questão de número 5 do Questionário II, cujas respostas figuram a seguir:

Quadro 46 – Respostas para a questão 5 do Questionário II

5. De que maneira a língua pode ser usada para transformar as desigualdades de gênero?
Uso da língua como ferramenta de conscientização alheia
Carlos – Em formar textos, poemas (<i>conscientizadores</i>).
Cristina – Textos.
Ian – Como uma manifestação de direitos.
Mateus – Através de protestos e manifestações.
Mariah – Através de manifestações, cartazes, postagens nas redes sociais.
Soraia – Através de manifestações e postagens.
Sugestões procedimentais
André – Com atividade e conversa.
Diogo – De uma forma para todos saberem o que está sendo falado.
Elvis – Conversando de maneira direta sobre o assunto – igualdade de gênero.
Fernando – Abordando o que é real e não influenciando (<i>se referindo ao discurso da “ideologia de gênero”</i>)
Gustavo – Com atividades e conversas.
Henrique – Ao usar a língua para ajudar a definir cada um de seus gêneros (<i>esclarecer o conceito de gênero</i>).
João – Essas matérias não só vão ensinar a respeitar o próximo, como a respeitar e aceitar os gêneros alheios. (<i>orientações sexuais</i>).
Ícaro – Algumas reflexões diferentes.
Leonardo – Informando a partir da matéria a forma de gênero <i>correta</i> (<i>esclarecendo o conceito de gênero</i>).
Luíza – Conversando com as pessoas sobre a importância do assunto.
Paola – Em forma de leitura, ou poemas.
Outras
José – Nenhuma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um grupo de 5 alunos compreendia a língua como ferramenta de conscientização social. Sugeriam que ela poderia ser utilizada em ações pontuais, como manifestos, postagens etc. Já outros 10 alunos compreenderam essa pergunta como um desdobramento da que vinha

antes dela, no questionário, que buscava sugestões para abordagem do tema “Gênero” nas aulas de Inglês, por isso, apresentaram sugestões procedimentais.

Ao longo das primeiras aulas foi possível notar a compreensão do caráter estereotipado de certos discursos sobre homens e mulheres, bem como do papel desses discursos no reforço às desigualdades de gênero. Vejamos:

Excerto 45 – Aula 3 (*Gender Tree*) – 1.º Ano

[...]

477. **P** – Olhem só, naquela aula em que a gente falou sobre *Sex, Gender*, lembram?
478. **AA** – ((sob)) Aham...sim.
479. **P** – Então... a gente pensou em palavras que estavam associadas a homem e a mulher. Hoje nós vamos pensar em frases, frases que vocês ouvem desde pequeno, sobre homens e sobre mulheres.
480. **Fábio** – Como assim?
481. **P** – Vou dar um exemplo: a gente sempre ouve que homem não chora, né? É uma frase que tá ligada à ideia de ser homem. Homem não teria direito de chorar. Pensem em outras aqui. Vocês vão falando e eu vou escrever aqui nessa árvore.
482. **Diana** – Onde?
483. **P** – Aqui... nas raízes. Depois vocês vão perceber porquê. Bora lá? Vão falando aí.
484. **AA** – ((várias frases ao mesmo tempo)).
485. **P** – Tá, mas não assim, né? Eu não entendi nada. Vai um de cada vez aí.
486. **Diana** – Mulher é o sexo frágil.
487. **P** – Sim.
488. **Paola** – Mulher no volante, perigo constante.
489. **Vinícius** – Comeu do meu custeio, sujeito do meu reio.
490. **AA** – ((risos)).
491. **P** – Ahn? Repita aí.
492. **Vinícius** – Comeu do meu custeio, sujeito do meu reio.
493. **P** – Oxe, você ouviu isso onde?
494. **Vinícius** – O povo fala isso.
495. **P** – Fala onde?
496. **Fábio** – Ele é do interior.
497. **P** – Ah, mas quer dizer o quê isso, lá? O pessoal fala em que sentido?
498. **Vinícius** – Os homens que falam.
499. **P** – Mas vamos tentar entender isso aí. Esse reio... deve ser arreio, né não?
500. **Vinícius** – Sim... sim, é isso mesmo.
501. **P** – E o arreio do cavalo é pra quê mesmo? É o que bota na cabeça?
502. **Vinícius** – Não, não, bota pra montar.
503. **P** – Pesquise aí, Gustavo, o que é arreio?
504. Gustavo – Pera...
505. **P** – Sim, você tá com 3g?
506. **Gustavo** – Tou... Ó... ((lendo a definição pelo celular)) é a designação de toda a estrutura que se veste em um cavalo para permitir uma cavalgada, um hipismo ou utilizar o cavalo para tração animal.
507. **P** – Que treva. Então olhe só, deve ser “Comeu do meu custeio, sujeito ao meu arreio.” Ou seja, se eu sustento...
508. **Paola** – Eu comando.
509. **P** – Isso. Eu domino. Vejam bem a forma como a mulher é retratada. Quais outras vocês lembram?
510. **Cristina** – Lugar de mulher é na cozinha.
511. **Diana** – E no tanque.
512. **José** – Homem é o cabeça da família.
513. **Gustavo** – Azul é cor de homem.
514. **Elvis** – Homem tem que ser macho.

515. **Suzana** – Boneca é coisa de menina.
 516. **Cristina** – Mulher tem que ser magra.
 517. **P** – Isso... exatamente. Então...vejam bem...essas frases todas tão aqui nas raízes. Agora vamos pensar no caule aqui. Vocês vão pensar em quem são os responsáveis por fazer essas frases circularem. Quem fala essas coisas? A gente ouve de quem?
518. **Elvis** – Em casa.
 519. **Diana** – Na família.
 520. **P** – Sim, quem mais? Só em casa?
 521. **Paola** – Na mídia.
 522. **P** – Isso, na TV, em filmes, novelas. Onde mais?
 523. **Fábio** – Na escola também.
 524. **P** – Aham... então... todas essas pessoas, esses espaços, fazem esses discursos circular... a gente cresce ouvindo isso, vendo isso, e vão ter consequências, né? Que vão ser os frutos. O que é que esses discursos geram? O que acontece por causa deles?
525. **Diana** – *Bullying*, depressão.
 526. **P** – Sim.
 527. **Paola** – Estupro.
 528. **Elvis** – Violência .
 529. **P** – Sim, como é o nome que a gente dá, quando a mulher é morta, pelo fato de ser mulher? Por uma questão de gênero?
530. **Elvis** – Femicídio?
 531. **P** – Isso, e o feminicídio é fruto dessas falas, dessas frases que a gente colocou nas raízes?
 532. **AA** – É.
 533. **P** – Isso. Alguma coisa a mais? Pros frutos?
 534. **Gustavo** – Preconceito.
 535. **P** – Certo... então... olhem só...essa é a *Gender Tree*, o que é *Gender Tree*?
 536. **Gustavo** – Árvore dos Gêneros.
 537. **P** – Isso. Como é que vocês explicam essa árvore?
 538. **Diana** – As frases, nas raízes, passam pelo caule que são as pessoas, né... que falam essas coisas.
 539. **Elvis** – E os frutos dessas frases, as coisas que acontecem.
 540. **P** – Por causa delas. Isso. Então, se a gente quer lutar pra que essas coisas dos frutos não aconteçam, diminuam, a gente tem que mudar essas raízes aqui. Esses discursos, a gente não deve repetir e deve questionar quando a gente ouve. Pra que não se perpetuem, pra que não sejam repetidos eternamente. Beleza? É isso aí.
- [...]

Inicialmente, nesta aula, pudemos ter contato com elementos da cultura do homem do campo, através da descoberta do significado do termo “arreio”. Para muitas e muitos de nós, da cidade grande, tal termo é desconhecido, inclusive isso dificultou a compreensão do dito popular trazido por Vinícius em 489. Diante dessa oportunidade, fizemos uma mediação entre nosso universo e o do estudante advindo do interior da Bahia, abrindo espaço para ele compartilhar seu saber, explicando o que é um arreio — algo que se põe no cavalo para a montaria.

Busco engajar as alunas e os alunos nessa troca, solicitando que Gustavo pesquise o significado do termo “arreio”. A partir da explicação fornecida por Vinícius e da pesquisa de Gustavo, foi possível ter uma noção da carga negativa trazida pelo discurso em debate, pois ele associa a mulher à figura de um cavalo selado e montado pelo homem. Ao se manifestar em 508, Paola demonstra ter compreendido o peso desse discurso estereotipado e também

qual seria o sentido do uso metafórico do termo “arreio”, complementando a elucidação que eu havia começado a construir em 507 (Ou seja, se eu sustento... eu comando).

Apesar de eu não ter especificado no início da aula que estava em busca de discursos estereotipados, minha fala em 481 pode tê-los feito perceber o objetivo da atividade: “Vou dar um exemplo: a gente sempre ouve que homem não chora, né? É uma frase que tá ligada à ideia de ser homem. Homem não teria direito de chorar.” Diante disso, elas e eles conseguiram prover exemplos variados com teor semelhante, me levando a inferir que apesar de não terem expressado especificamente que esses discursos estão carregados de ideologia patriarcal, conseguiram reconhecê-los como equivalentemente problemáticos ao que eu havia citado. Essa atitude sugere que elas e eles conseguirão analisar outros discursos que fazem parte da nossa cultura, e decidir conscientemente se reproduzirão aqueles que perpetuam assimetrias de gênero.

Após eu questionar quem são os responsáveis por fazerem esses discursos circular, e em quais espaços eles circulam, as alunas e os alunos apontaram dois nichos de circulação que muito contribuem para a manutenção dos estereótipos de gênero: o ambiente familiar, onde, na maioria dos casos, ocorre a primeira etapa de socialização dos indivíduos, e a mídia, que reforça esses discursos objetiva e subjetivamente através de propagandas, filmes, séries e novelas.

Por fim, nas linhas 525, 527, 528 e 534, as alunas e os alunos informaram quais problemas podem ocorrer em virtude da circulação desses discursos, ou seja, quais seriam os frutos produzidos pelos discursos estereotipados sobre gênero na sociedade. Tivemos, então, 3 etapas percorridas pelas alunas e pelos alunos no excerto acima: a localização de estereótipos de gênero em discursos da nossa cultura, a caracterização do processo de circulação desses discursos e a identificação de alguns efeitos deles nas nossas vidas. Reflexões como essas são importantes para se construir uma conscientização acerca do poder do discurso nas relações de gênero.

Quando a *Gender Tree* foi construída com a turma do 2º Ano, na aula 7, as alunas e os alunos procederam semelhantemente. Inicialmente, elas e eles conseguiram citar discursos estereotipados sobre gênero, porém dessa vez não precisei exemplificar para isso acontecer, como havia feito com o 1.º Ano. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 46 – Aula 7 (*Gender Tree*) – 2.º Ano

[...]

936.

P – Isso... A gente vai preencher ela com frases... frases que vocês ouvem... que as pessoas costumam falar sobre homens e sobre mulheres.

Excerto 48 – Aula 7 (*Gender Tree*) – 2.º Ano

[...]

971. **P** – Isso. Agora, essas frases, essas falas que vocês citaram aí, elas vão gerar consequências. Porque quando a gente fala, ou escreve, a gente tá agindo através da língua. Se você tá agindo num lugar, num contexto, isso vai gerar consequências, né? Que vão ser os frutos. Quais são os frutos que esses discursos geram? O que acontece por causa deles?

972. **João** – Preconceito.

973. **Mateus** – Homofobia! Homofobia!

974. **Mariah** – Assédio.

975. **Elvis** – Violência.

976. **Ícaro** – Violência doméstica.

[...]

Além disso, no fim da aula, Mariah deu um fechamento interessante para a discussão, que coaduna com os postulados de Fairclough (2001) acerca do papel primordial do discurso no processo de mudança social:

Excerto 49 – Aula 7 (*Gender Tree*) – 2.º Ano

[...]

977. **P** – Certo. Agora dêem uma olhada nessa árvore. Como é que vocês explicam ela?

978. **Mariah** – A raiz desses problemas nas frutinhas tá nessas coisas que a gente ouve.

979. **Mateus** – No caule ali, são as pessoas que falam essas frases e elas vão gerar esses frutos.

980. **P** – Isso. Então, se a gente quer lutar pra que essas coisas dos frutos não aconteçam, diminuam, a gente tem que mudar essas raízes aqui. Como é que a gente pode fazer isso?

981. **Ícaro** – Rebatendo.

982. **João** – A gente pode reclamar, quando ouvir.

983. **Mariah** – E não falando essas coisas também, porque tipo assim, tá tão enraizado, que às vezes a pessoa fala e nem percebe, e as palavras tem poder.

984. **P** – Humm, poder pra quê?

985. **Mariah** – Poder pra... pra influenciar, tanto pro bem, como pro mal. Se você fica repetindo essas coisas, essas frases preconceituosas, todo mundo vai levando aquilo como verdade.

986. **P** – Exatamente, vocês deram ótimas ideias aí. É bem por aí mesmo, não só não falar, como rebater quando a gente ouve, até que vai chegar um dia em que as pessoas vão perceber que são errados e não vão falar mais... O que é que a gente viu aqui hoje? Essas falas circulam em vários contextos da nossa vida, fazem parte dos discursos que a gente ouve desde pequenos, e por causa deles... desses discursos machistas, a gente vê sempre a mulher sendo diminuída, sendo inferiorizada... Então... se a gente quer lutar pra que essas coisas dos frutos não aconteçam... diminuam, a gente tem que mudar essas raízes aqui. Esses discursos, a gente não deve repetir e deve questionar quando a gente ouve.

[...]

Para a participante, os discursos em debate podem “influenciar tanto pro bem, como pro mal”, e o fato de repeti-los leva à perpetuação dos problemas por eles causados, pois “todo mundo vai levando aquilo como verdade”. Anteriormente, na linha 901, Ícaro havia sugerido que devemos rebater esses discursos, se quisermos evitar os frutos originados deles.

Retomo, em 986, alguns elementos citados pelas alunas e pelos alunos no fim da sequência, buscando levar elas e eles a perceber que os discursos estereotipados que haviam trazido como exemplos durante a aula ajudam a estruturar a subalternização da mulher, mas se questionarmos esses discursos, estaremos colaborando com sua desestabilização.

A postura de resistência a discursos opressores manifestada por Ícaro é apontada por Rios (2019, p. 7-12) como um dos elementos construídos no processo de desenvolvimento da CCL, uma vez que a partir dela “a experiência linguística do aprendiz é assim desnudada para ser discutida e refletida na situação pedagógica para tornar explícitas as restrições sociais (pobreza, desigualdades e discriminação de gênero, raça, etnia, dentre outras) sobre suas experiências”.

A identificação das nuances sexistas da linguagem também aconteceu na sequência a seguir. Decidi trazer a sequência acima praticamente na íntegra, pois em vários trechos foi possível perceber como o próprio uso da língua pode ser utilizado como objeto de estudo para discutir as relações de gênero em sala de aula. Nela, foi possível construir com as alunas e os alunos uma conscientização acerca do sexismo linguístico presente tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Inglesa, a partir de exemplos apresentados nas minhas falas e nos vídeos exibidos, acerca de vocabulário, comentários usuais e ditados populares. Vejamos:

Excerto 50 – Aula 7 (*Sexist Language*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

1021. **P** – [...] primeiro exemplo aqui... *like a girl*... lembram daquele vídeo dos papéis de gênero? Na cena do futebol americano, o menino falava “*You throw like a girl*”... Você joga como o quê?

1022. **Mateus** – Como uma garota.

1023. **P** – Isso, então por quê a gente deve evitar essa expressão? Ele vai dizer aqui (...) *This phrase teaches everyone that girls are weak and less important*... Vamos ver?

[...]

1036. **Gustavo** - Essa frase ensina a todo mundo que garotas são fracas e menos importantes.

1037. **P** – Isso. Vocês concordam com isso?

1038. **AA** – ((Inc.)).

1039. **Mariah** – Eu concordo, é como se a gente fosse sempre pior.

1040. **P** – Exatamente... quem mais?

1041. **Diana** – É como Mariah falou... quando falam isso, tipo o menino do desenhinho, é dizendo que se faz como a gente... se joga como a gente, joga mal

1042. **P** – Isso... percebam que é a própria expressão que já traz isso com ela, né? Se você faz alguma coisa, geralmente uma coisa que é tida como masculina, e alguém diz que você tá fazendo que nem uma menina, é colocando a mulher numa posição inferior...

[...]

Analisando o excerto, vejo que Mariah (1039) e Diana (1041) reconhecem o caráter depreciativo da expressão “*like a girl*”, que posiciona as mulheres como referencial de

inadequação/fraqueza/inferioridade para avaliação da performance masculina na realização de alguma tarefa, ou prática de algum esporte, como havíamos visto em uma aula anterior. Inclusive o exemplo “*You throw like a girl!*” recuperado por mim em 1021, para ajudar a contextualizar a expressão, foi utilizado por Diana em 1041 para construir sua interpretação.

- [...]
1050. **P** – [...]Bora ver a próxima aqui... *Why do all women...* Já ouviram isso?
1051. **Joice** – É o que mais a gente ouviu, teacher.
1052. **P** – Quando falam assim, qual é a ideia... a intenção de quem fala isso?
1053. **Diana** – É como se nós fôssemos iguais.
1054. **P** – Isso. É exatamente o que ele vai dizer aqui, ó... vejam aqui... *Not all women do...act...think... the same way and this is not fair...* então... Nem todas as mulheres *do, act, think...* três verbos aí... agora *Do* tá como verbo principal, ó, Elvis, como um dos verbos principais... como fica, então? Nem todas as mulheres
- [...]
1061. **Mariah** – Pensam e agem igual.
1062. **P** – Da mesma maneira... Percebam que na próxima cena, ele vai dizer que isso se estende pros homens também, ó... *Why do all men...* é a mesma pergunta, ou seja...
1063. **AA** – Por quê todos os homens.
1064. **P** – E aí, vocês acham que também vale pros homens?
1065. **AA** – É, é ((leve algazarra)).
1066. **P** – Sim, mas por quê é?
1067. **Mateus** – Porque tem gente que diz que todo homem é cafajeste
1068. **Suzana** – Descarado!
1069. **João** – ^LE::::pa!
1070. **P** – Isso... E não é assim, né? Ou é?
1071. **AA** - Não
1072. **P** - Por quê aí entra aquela questão, que a gente sempre fala, né... as pessoas são diferentes, eu não posso padronizar que mulher faz assim, e homem faz assado, por quê eu tou colocando as pessoas nas caixinhas de gênero... e isso é ruim tanto pra mulheres quanto pros homens. Mas esse tipo de pergunta reforça isso... Bora ver aqui... *Boys will be boys* [...]
- [...]
1102. **AA** – Garotos serão garotos.
1103. **P** – Isso, exatamente... traduzindo, fica meio estranho, por quê aí é um daqueles casos que eu falei, das expressões idiomáticas... elas funcionam muito bem na língua de origem delas, mas quando a gente traduz, nem sempre fica legal... É como se fosse... homens são assim... ou isso é coisa de homem... vejam aqui o que ele diz... *It aims to excuse men for their behaviour...* então... tem o objetivo de *excuse men...* desculpar, né... justificar... o *behavior* dos *men*. Que é que vocês acham dessa expressão? *Boys will be boys?*
1104. **Diana** – Pra passar a mão pela cabeça dos homens.
- [...]
1110. **Tereza** – Que é pra... pra dizer que é normal o que os homens fizeram.
- [...]
1113. **P** – Tá, prestem atenção aqui... gente, é isso mesmo que Diana falou, quando eles falam *Boys will be boys*, assim como aqui... ah, homem é assim mesmo... é mais uma forma de justificar certos comportamentos dos homens, como se fosse da natureza dos homens, e tal...
- [...]

Em 1061, Mariah identifica o caráter homogeneizante da expressão “*Why do all women...*”. Tal expressão, quando usada por nós, homens, acaba apagando os traços identitários de cada mulher, deixando de considerar-lhes individualmente e avaliando-as

negativamente a partir de um referencial estereotipado de feminilidade que usualmente corresponde a pressupostos patriarcais.

Quando, no *frame* seguinte, o vídeo associa essa mesma expressão aos homens (“*Why do all men...*”), uma pequena desestabilização do comportamento da turma acontece quando começamos a discuti-la. As mulheres afirmavam veementemente, num alinhamento de ataque à figura masculina, que, de fato, os homens são todos iguais e, simultaneamente, os homens se defendiam, gerando uma leve confusão.

Mateus demonstra compreender o ataque feito pelas meninas, e parece justificar o engajamento delas em 1067, afirmando que “Tem gente que diz que todo homem é cafajeste”. Em 1072, problematizo esse embate, mais uma vez trazendo à tona a noção de que somos diferentes, por isso não podemos ser encaixados em padrões, quer sejamos homens, ou mulheres. É interessante observar que os homens não se manifestaram contra as mulheres, quando a expressão discutida se referia a elas, talvez isso se justifique por, implicitamente, estarem na berlinda, devido à temática da aula. Continuemos a análise, observando o trecho a seguir:

- [...]
1113. **P** – [...]bora ver essa aqui, ó... *Wearing the pants...* Esse a gente tem aqui também... *pants* é o quê? ((aponto pra minha calça))
- [...]
1116. **Elvis** – Vestindo a calça.
1117. **P** – Isso... vocês já ouviram essa expressão? Ah... na casa de fulana é ela que veste as calças?
1118. **Mateus** – Não.
1119. **AA** – ((Falas sobrepostas)).
1120. **Mariah** – Eu acho que já ouvi, mas não lembro o que quer dizer.
1121. **P** – Então... quando a gente tem um casal, e a mulher toma as decisões em casa, com os filhos e tal, aí diz que é ela que veste as calças... Agora vejam bem... nesse vídeo ele vai falar pela visão dos homens... vejam aqui, ó... *Saying this to a man emasculates him and devalues his contributions*. Dizer isso pra um homem, faz o quê? *Emasculates?*
1122. **Mateus** – Macular? Mascular?
1123. **P** – Quase... quando a gente fala em emascular, que é isso aí, *emasculate*, é você fazer com que o homem perca... se afaste das características masculinas... fique mais próximo das femininas, digamos assim... é como se ele perdesse a essência de ser homem. Aí é que tá o problema... vamo ver o resto, depois a gente volta... *devalues his contributions* [...]
- [...]
1132. **P** – [...]E aí? O que é que vocês acham?
1133. **Henrique** – Eu acho que é mesmo.
1134. **P** – Por quê você acha?
1135. **Henrique** – Porque é.
1136. **João** – Sim, véi, é pra você explicar a parada.
1137. **P** – Explique aí, Die::go, você achou o quê?
1138. **João** – Que é dizendo que o homem não é de nada.
1139. **Ícaro** – Que é frouxo.
1140. **P** – Humm, e vocês, meninas?

1141. **Diana** – Eu acho que tem duas coisas, por um lado isso, de que o homem não manda em nada.
1142. P – E o quê mais?
1143. **Diana** – Por outro lado, de que a mulher... ela é o homem da relação.
1144. **Mariah** – Tipo, se ela manda, então ela é o homem, porque o homem é que manda.
1145. P – Isso, gente. Exatamente. Na verdade, assim, como eu vejo, né, ela só surte esse efeito aí nos homens, justamente por uma questão problemática, que é a ideia de que o homem tem que ter mais peso, tem que mandar em casa, na relação, etc.
1146. **Mariah** – Sim.
1147. P – Então assim, se a mulher tem esse papel mais dominante, é como Diana e Mariah fariam, ela é vista como o homem, como se esse papel fosse naturalmente... como se o homem fosse destinado pra aquilo, tão entendendo?
1148. **Diana** – Aham
1149. P – Pra vocês verem, como uma expressão, que às vezes passa despercebida, ela tem tanto significado, né? E funciona pra manter as coisas como elas já são, no caso, entre homens e mulheres [...]
- [...]

Dando continuidade à análise das expressões exibidas no vídeo, em 1018 e 1024, Diana e Tereza afirmam que a expressão “*Boys will be boys*” funciona como artifício para justificar certos traços inadequados do comportamento masculino. Posteriormente, uma interessante problematização acontece quando discutimos a expressão “*Wearing the pants*”. Enquanto os homens apenas concordaram com a explicação apresentada na legenda do vídeo, que nos posicionava como vítimas nos contextos de uso dessa expressão, alegando uma possível desvalorização, as meninas conseguiram captar (1141-1144) que ela também é problemática do ponto de vista feminino, já que posiciona a mulher como usurpadora de um suposto lugar legítimo do homem no controle do lar.

- [...]
1155. P – [...] Enfi:::m... vamos ver a última aqui... “*You guys*”... *You guys* eles usam pra segunda pessoa do plural, né... vocês, porém quando usa esse *guys*... rapazes... é como se você estivesse ignorando a presença das mulheres, né, tomando o masculino como geral, mas ninguém considerou se as meninas acham normal, quando a gente usa o masculino pra se referir a elas, né?
1156. **Mariah** – É mesmo.
1157. P - Mas e aí, o que é que vocês acharam desse vídeo?
1158. **Mateus** – Muito bom.
1159. **Diana** – Eu gostei.
1160. P – Sim, mas em relação a essa questão das frases, das expressões, e tal. Cês lembram que a gente viu algumas, né? Do Português... naquela aula da *Gender Tree*. Diga aí, Mariah, o que é que você achou?
1161. **Mariah** – Assim... que tem isso aqui e lá, no Português e no Inglês.
1162. **Joice** – São frases machistas, né?
1163. P – Sim.
1164. **Mateus** – Quanto mais o povo fala essas coisas, o machismo vai só continuar.
1165. P – Isso. Vejam o que ele diz aí no final: *Be aware of what you say, just because a phrase is common, does not make it ok... Be aware, é seja consciente... seja consciente do quê?*
- [...]
1173. **João** – Não falar essas coisas.
1174. P – E porquê não falar?
1175. **João** – Por quê são machistas.

1176. **P** – Pois é, no que a gente fala, a gente reforça o machismo, porque essas expressões aí, nesse caso, do Inglês, mas de qualquer língua, cumprem essa função, de manter o machismo, ou a discriminação, etc. A gente viu alguns ditados populares... algumas expressões... porém sabe onde a gente pode perceber isso também? Até nas palavras, no uso de certas palavras, por exemplo, ó... ((escrevo no quadro))
1177. **Gustavo** – Embaixador?
1178. **P** – Não. Vejam aqui, ó... *bachelor* e *spinster*, já ouviram falar?
1179. **Mariah** – Tem um programa com esse nome!
1180. **P** – Qual?
1181. **Mariah** – Esse primeiro
1182. **P** – Si:::::m, *The Bachelor*! Quem é o *bachelor* no programa?
1183. **Mariah** – É sempre um cara solteiro, lindo::::: e as mulheres ficam disputando ele.
1184. **P** – Isso, Mariah. *Bachelor* é isso aí, o cara solteiro, que nunca casou, disputado... *Spinster* é o contrário
1185. **Elvis** – Solteira.
1186. **P** – Sim, mas o problema aí é a conotação dessas palavras. Se um cara é *bachelor*, ele é apenas um cara solteiro, disponível e tal, mas *spinster*... equivale a solteirona daqui do Português. O que é uma solteirona?
1187. **Henrique** – Que ninguém quer.
1188. **P** – Essa é a questão. Por quê pra o homem não ser casado, né, estar solteiro, estar disponível, não é assim... negativo, mas pra mulher é?
1189. **Mateus** – E quanto mais velha, é pior.
1190. **Diana** – Fica pra titia.
1191. **P** – Isso, Mari, vejam esse exemplo de Diana aqui... Não tem “ficar pra titio”. Alguém já ouviu?
1192. **AA** – Não
1193. **P** – Pois... Até que ultimamente tem se usado *bachelorette*, pra se referir à mulher solteira, mas ainda se usa *spinster*, com essa conotação negativa, quando ela é mais velha... O que a gente vê é que o peso dessas palavras, dessas expressões, cai sempre na mulher. Isso por quê a língua tá ligada à cultura, né? Se a gente vive numa cultura machista, a língua vai refletir isso. Ok?... Vamos pra parte 2, agora... vamos ver um outro vídeo

[...]

Ao fim dessa etapa da aula, as alunas e os alunos conseguem reconhecer o caráter transcultural do sexismo, o papel da língua na perpetuação desse problema, e a necessidade de agir para modificar esta situação, deixando de usar as expressões discutidas. Entre 1176 e 1193, levo-os a perceber que o sexismo também se faz presente em algumas palavras, a partir da conotação negativa que elas conferem às mulheres, como no caso dos termos *Bachelor* e *Spinster*.

[...]

1197. **P** – [...] Pronto? Psss! Vamo ver o título aqui? “*48 things women hear in a lifetime*”.
- [...]
1207. **P** – [...] Vou dar play aqui... mesmo esquema, prestem atenção a tudo o que acontece, as pessoas, a pronúncia das palavras... tudo ((vídeo é exibido))... vou passar mais uma vez ((vídeo é exibido))... Então? E aí?
1208. **Suzana** – Eu não entendi na-da!
1209. **P** – Você que pensa... Vamo ver? Quais palavras vocês conseguiram identificar elas falarem?
1210. **Gustavo** – Futebol
1211. **João** - Videogame!
1212. **P** – Sim, quê mais?
1213. **Diana** – Tinha whisky? Eu acho que eu ouvi whisky

- [...]
1216. **P** – Sim, também. Essas coisas, normalmente são coisas associadas a homem ou a mulher?
1217. **AA** – Homem
1218. **P** – Então se elas apareceram aí, e a gente viu que são coisas que as mulheres ouvem... qual será o sentido delas aí?
1219. **Mateus** – Que as pessoas dizem que não é coisa pra mulher.
1220. **Mariah** – Questionando as mulheres que fazem fazem isso.
1221. **P** – Isso! Exatamente... Outra coisa... Vocês prestaram atenção nas mulheres que apareceram? Como é que elas são? Hein, gente aí do fundo?
1222. **João** – Várias mulheres... vários tipos.
1223. **P** – Sim, como?
1224. **Henrique** – Tem novinha, tem véa.
1225. **Diana** – Tem mulheres de todas as cores, de todas as idades.
1226. **P** – Isso, e o que será que isso quer dizer?
1227. **Mateus** – Que todas sofrem machismo.
1228. **P** – Si:::::m, desde pequenininha, até mais velha, de todas as raças.... Agora a gente vai fazer de outro jeito com esse vídeo aqui... Se dividam em grupos aí
- [...]
1233. **P** – [...]Pronto? Agora eu vou dar a vocês essa atividade aqui primeiro... cada grupo vai ficar com algumas frases dessas que a gente viu no vídeo, e vocês vão tentar compreender elas. Eu vou escrever aqui no quadro algumas palavras pra ajudar também.
- [...]
1255. **P** – Então... O que é que vocês acharam dessas frases?
1256. **Diana** – Horríveis, né?
1257. **Mariah** – Machistas.
1258. **P** – Super! Quem mais? E vocês, meninos?
1259. **João** – Eu achei um desrespeito.
1260. **Henrique** – É ideia... machista mesmo.
1261. **P** – Machistas... desrespeitosas... quê mais?
1262. **Joice** – Agressivas.
1263. **Elvis** – Grosseiras.
1264. **P** – Isso... exatamente... agora se vocês observarem, na parte de baixo aí, pedi pra vocês classificarem elas nessas categorias aí... tão vendo? Quando vocês pensam no vídeo, nas frases que vocês traduziram, e nessas categorias aí... vocês conseguem fazer uma conexão disso tudo?
- [...]
1271. **Mariah** – Que esse machismo atinge a gente de várias formas.
1272. **P** – Humm... quem mais?
1273. **Mateus** – Em várias áreas da vida das mulheres.
1274. **P** – Isso. Vocês concordam com isso que Mateus e Mariah disseram?
1275. **AA** – Aham/Sim
1276. **P** – Vocês, meninos, o que é que vocês acham?
1277. **João** – A gente tem que parar de dizer essas coisas pras meninas.
1278. **P** – Por quê?
1279. **João** – Porque são machistas.
1280. **Elvis** – E quanto mais fala, mais tem machismo.
1281. **P** – Isso... aham... muito bem [...]
- [...]

Na segunda etapa desta aula, após a exibição de um vídeo em que mulheres de diversas etnias, e faixas etárias relatam comentários machistas que ouvem corriqueiramente, as alunas e os alunos foram convidada(o)s a traduzir esses comentários e agrupá-los por campo temático. A partir desse exercício, elas e eles puderam reconhecer a carga negativa

dos discursos analisados vida das mulheres, que exercem influência em diversos aspectos de suas vidas, bem como a necessidade de evitar a reprodução desses comentários.

Isso ficou perceptível, tanto nas falas entre as linhas 1257 e 1263, quanto nas respostas dadas à última tarefa escrita desta aula. Nesta tarefa, não solicitei que elas e eles se identificassem, para que pudessem se expressar livremente em relação a suas experiências com os comentários machistas discutidos. Ao analisar as respostas, notei que todas as meninas afirmaram já terem ouvido mais de um desses comentários e utilizaram os seguintes termos para definir como se sentiram ao ouvi-los:

Quadro 47 – Respostas das mulheres para a questão 2 da Atividade 5

2. Como você se sentiu ao ouvir esses comentários, ou como acha que as mulheres se sentem, caso você nunca tenha ouvido?
M1 - Chateada.
M2 - Eu fiquei cheia de ódio.
M3 - Eu fiquei indignada.
M4 - Humilhada.
M5 - Humilhada.
M6 - Humilhada.
M7 - Humilhada.
M8 - Me senti desprotegida.
M9 - Muito triste.
M10 - Revoltada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já entre os homens, apenas 1 afirmou que nunca havia falado nenhum dos comentários exibidos, mas havia ouvido algum homem falar. Os outros afirmaram já terem proferido mais de um desses comentários para alguma mulher e todos reconheceram a necessidade de evitá-los:

Quadro 48 – Respostas dos homens para a questão 2 da Atividade 5

2. Você acha importante evitar fazer comentários como esses? Por qual razão?
H1 - Sim. Pra acabar com o machismo.
H2 - Sim. Pra acabar com o machismo.
H3 - Sim. Pra acabar com o machismo.
H4 - Sim. Esses comentários ofendem as mulheres.
H5 - Sim, se a gente continuar fazendo esses comentários, sempre vai ter machismo.
H6 - Sim. Eles são errados.
H7 - Sim, pra que as mulheres não sofram tanto.
H8 - Sim. Porque tem que acabar com isso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sexismo linguístico tem sido objeto de discussão das teóricas feministas e de estudiosos da língua, nas mais variadas perspectivas. De acordo com Nancy Henley (1987), esse problema pode ser mais bem compreendido a partir da observância de três aspectos inerentes à relação entre língua e gênero: a linguagem ignora, define e deprecia as mulheres.

A mulher é ignorada linguisticamente através do masculino genérico — uso do masculino para se referir a seres humanos em geral, como nas expressões “*guys*” e “*man up*”, por exemplo. Weatherall (2002, p. 15) afirma que o problema dessas formas genéricas está no fato de que elas “parecem exacerbar a tendência existente de uma pessoa prototípica ser considerada do sexo masculino”, ela encontrou exemplos para isso numa pesquisa feita observando interações infantis, nas quais constatou que 88% das referências nominais eram feitas com termos masculinos, a maioria deles circunscrito ao âmbito da antropomorfização de objetos, por exemplo, quando perguntadas sobre nomes para seus brinquedos, surgiam referências como *Mister Train*, *Mister Turny*, etc.

Henley (1987) e Weatherall (2002) apontam que essa invisibilização das mulheres também acontece por meio do veto à presença delas em posições de protagonismo nas histórias, bem como através da prevalência masculina na escrita de artigos em jornais, e nas temáticas desses artigos, ou seja, na maioria dos casos, homens escrevem sobre homens, citando também outros homens.

Weatherall (2002) afirma que outros aspectos linguísticos que refletem o privilégio masculino são o posicionamento dos termos em construções paralelas como “*husband and wife*, *brother and sister*, *host and hostess*”. Isso também pode ser observado em expressões da língua portuguesa, como a clássica declaração “eu vos declaro marido e mulher”. Ainda no Inglês, a autora observou a falta de termos referentes a sexo/sexualidade que partam da vivência feminina, já que palavras como “*fuck*, *shag*, *screw*”, quando aplicadas a um contexto de relações heterossexuais estão associadas à performance do homem cis no ato sexual.

Em relação à forma como as mulheres são definidas, Weatherall (2002) afirma que normalmente quando se discute sobre mulheres, fala-se mais sobre sua aparência e suas relações familiares, em contrapartida, quando os homens são tema das discussões, fala-se mais sobre o que eles fazem. Henley (1987) lembra que as mulheres são comumente referidas em termos relacionais, como esposas, ou mães de alguém, ou a partir de títulos que denotam a presença ou ausência de um homem em suas vidas (*Miss/Mrs.*), além da clássica tradição de agregar o sobrenome do homem ao nome da mulher após o casamento.

A depreciação feminina na língua inglesa também pode ser vista a partir da observação de conotações e significados de palavras aplicadas a mulheres e homens, como o exemplo que citei na aula (*bachelor/spinster*). Henley (1987) afirma que quando se busca por termos ligados à promiscuidade, existem muito mais termos para definir a promiscuidade feminina, do que a masculina. Já Wetherall (2002), em uma pesquisa sobre o uso de metáforas para se referir a mulheres, encontrou termos ligados à imaturidade (*babe*) e animais (*bitch*).

Todos os pontos discutidos até aqui podem ser explorados nas aulas de língua materna ou estrangeira, para que as alunas e os alunos possam, gradativamente, imergirem num processo de conscientização crítica da linguagem e analisem as línguas que falam e aprendem, visando ao combate desse problema e à ressignificação do próprio discurso.

A subalternização feminina por meio do uso da língua também pode ser identificada através da ocorrência dos assaltos ao turno interacional. Identificar que certas pessoas ou grupos tendem a dominar as interações, e desenvolver a autoconfiança necessária para requerer o turno quando se sentirem dominadas são aspectos asseverados por Janks e Ivanic (1992) como decorrentes da imersão num processo de CCL.

Isso ficou perceptível na aula 8, em que discutimos sobre o fenômeno do assalto ao turno feito por homens — *Manterrupting*, aula em que surgiu o discurso estereotipado de que “Mulher fala demais”. Vejamos o contexto interacional em que ele foi produzido:

Excerto 51 – Aula 8 (*Manterrupting*) – 1.º Ano

- [...]
1286. **P** - Certo? Então...Observem... Quem de vocês... gosta... de ser interrompido enquanto está falando?
1287. **Suzana** – Ninguém.
1288. **P** – Ninguém gosta, né?
1289. **Diogo** – Isso.
1290. **P** – E vocês costumam... E vocês costumam interromper alguém em algum momento da vida de vocês?
1291. **Érica** – Eu, sim.
1292. **Diana** – A vida toda
1293. **P** – Quando? Em quais situações?
1294. **Diana** – Na escola.
1295. **Paola** – Dentro da sala de aula.
1296. **P** – Dentro da sala... Onde mais?
1297. **A** – Em casa.
1298. **AA** – ((Inc.)).
1299. **Paola** – ((Inc)).
1300. **Diana** – Érica! ((Exemplificando algo que Paola falou))
1301. **Érica** – Quando a gente tá discutindo também.
1302. **Diana** – Érica! ((Exemplificando algo que Paola falou))
1303. **Gustavo** – Quando eu vou abrir a boca tamb/
1304. **Diana** – L Cala a boca! Como eu fiz agora
((exemplificando o que seria interromper alguém))

1305. **P** – Então, vamos pensar aí, ó, quando alguém interrompe outra pessoa, por que razão será que ele interrompe essa pessoa?
1306. **Gustavo** – Porque é uma pessoa mal educada.
1307. **Elvis** – Grosseria.
1308. **P** – Falta de educação... O quê mais? O que é que leva uma pessoa a interromper outra?
1309. **Érica** – Ela quer falar primeiro.
1310. **Elvis** – Grosseria.
1311. **P** – Grosseria...
1312. **Érica** – Ela quer falar primeiro.
1313. **P** – Quer falar primeiro...
1314. **Diana** – Falta de vergonha na cara.
1315. **P** – Agora...quando uma pessoa quer falar primeiro... Por que será que ela quer falar primeiro do que outra?
1316. **Érica** – Ela acha que tem mais razão, tipo eu, sempre.
1317. **Paola** – Porque ela é soberba.
1318. **P** – Porque ela tem mais razão, porque ela vai esquecer... Cê falou o quê, Érica?
1319. **Érica** – Porque ela tá certa sempre, tipo eu.
1320. **P** – Acha que está certa sempre.
1321. **AA** – ((inc)).
1322. **Diana** – Gustavo mesmo, vive cortando os outros.
1323. **AA** – ((inc)).
1324. **P** – Agora, como é que vocês acham que a pessoa que é interrompida se sente quando é interrompida?
1325. **Paola** – Constrangida.
1326. **Elvis** – Com raiva.
1327. **P** – O quê mais? Constrangida... Com raiva... o quê mais?
1328. **Cristina** – Perde a vontade de falar
1329. **P** – Perde a vontade de falar... Agora, ó, se a gente tiver que categorizar... Esse grupo é o grupo que interrompe mais, esse é o grupo que é mais interrompido... Quais pessoas a gente colocaria no grupo que interrompe mais...
1330. **Gustavo** – Fábio, Érica, Bianca.
1331. **Érica** – Gustavo é o que mais interrompe!
1332. **Diana** – Bengo.
1333. **P** – Não é pessoas, não...
1334. **Elvis** – Alunos.
1335. **P** – Alunos.
1336. **Érica** – Gustavo é o que mais interrompe!
1337. **Paola** – Eu sou a que menos fala aqui.
1338. **Diana** – Filhos
1339. **P** – Filhos.
1340. **Elvis** - Alunos interrompem
1341. **Diana** – Filhos.
1342. **Gustavo** – Atendentes de telemarketing
1343. **Paola** – Faustão
1344. **Diana** – Sim, Faustão interrompe bastante
1345. **P** – Mas não vamos pensar individualmente, vamos pensar em grupos de pessoas
1346. **Diana** – Crianças
1347. **P** – Agora, quais pessoas... quais grupos de pessoas são mais interrompidas?
1348. **AA** – Professores.
1349. **Diana** – Médicos.
1350. **Gustavo** – Pais.
1351. **AA** – ((inc))
1352. **P** – Quem mais? Professores... Quem mais?
1353. **Elvis** – Pais
1354. **P** – Pais são interrompidos?... Agora, ó... Se vocês pensarem, ó... psss... observem... entre vocês próprios, quando estão conversando, debatendo e tal... Quem interrompe mais?
1355. **Diana** – XXX, mesmo, interrompe as pessoas.
1356. **Érica** – XXX! XXX!

1357. **P** – Não... Não vamos pensar em pessoas, não...
1358. **Érica** – XXX!
1359. **P** – Vamos pensar assim... As mulheres interrompem mais os homens? Os homens interrompem mais as mulheres?
1360. **Diana** – As mulheres interrompem mais os homens.
1361. **Diogo** – As mulheres! As mulheres! As mulheres!
1362. **Diana** – Ninguém falou com Diogo. Professor, tira ele da sala aí... Eu não gosto desse menino.
1363. **AA** – ((inc)).
1364. **Gustavo** – As mulheres. Mulher fala demais.
1365. **P** – Humm. Certo. Vamos ver uns vídeos aqui, antes de começarmos a ler o texto? Bora pra sala de vídeo. ((pausa para exibição dos vídeos de Marielle Franco e Manuela D'Ávila))
1366. **P** – E aí? Que é que cês acharam?
1367. **AA** – Várias falas ao mesmo tempo.
1368. **P** – Tá, calma aí, ca:::lma aí, bora um de cada vez
1369. **Diana** – Essa mulher era perfeita, professor. Perfeita:::
1370. **P** – Quem?
1371. **Diana** – Marielle! Que mulher maravilhosa, cheguei a me arrepiar naquela hora, não foi não, Érica?
1372. **Érica** – Foi! “Não serei interrompida!”
1373. **Paola** – E quem mandou matar ela, hein?
1374. **P** – Bem... isso é o que todo país deseja saber, e é por isso que é necessário sempre se fazer ouvir e ver que ela não foi esquecida, né? Que a morte dela não foi esquecida, e que tem que haver justiça
1375. **Diana** – Eu tenho certeza que foi a família Bolsonaro.
1376. **Érica** – Claro, minha filha
1377. **P** – Então... as pessoas estão lutando pra que haja uma investigação séria, pra que seja esclarecido, né? A gente tem que aguardar, infelizmente...
1378. **P** – Mas então... que mais vocês viram aí?
1379. **Gustavo** – Os homens interrompendo muito mais.
1380. **P** – E aí, quê mais?
1381. **Tereza** – Eu não sei como Manuela aguentou.
1382. **Diana** – Eu tinha levantado daquela cadeira e começado a gritar.
1383. **AA**- Risos
1384. **P** – Pois, então o que é que vocês perceberam aí nesses vídeos, em relação a essa questão de interromper o outro?
1385. **Érica** – Machismo.
1386. **Diana** – Os homens interrompendo.
1387. **Gustavo** – Os homens cortando o tempo todo.
1388. **P** – Humm, certo. Olhem só, a gente vai fazer uma tarefa... que o texto... fala mais ou menos sobre o que a gente tá acabando de falar. Nós vamos ler esse texto, para responder às questões.

[...]

Durante o momento de pré-leitura tentei ativar o conhecimento prévio acerca da temática, falando sobre o ato de interromper, e questionando quem interrompe mais no dia-a-dia. Ao perceber que elas e eles estavam muito distantes da temática a ser discutida, em 1359 lancei o questionamento: “Vamos pensar assim... As mulheres interrompem mais os homens? Os homens interrompem mais as mulheres?”

Foi surpreendente notar que Diana pensava que as mulheres interrompiam mais (1360), talvez ela também compartilhasse da crença que viria a ser verbalizada por Gustavo

em (1364) — “Mulher fala demais”, crença bastante popular (TANNEN, 1990; LIVIA; HALL, 1997), porém sem base científica, conforme aponta Varella (2011):

Os homens, convencidos de que o sexo oposto faz uso abusivo da palavra, precisam admitir que podem estar enganados. Não existe base científica para afirmar que existe “tagarelice” feminina.

Tanen (1990, p. 86) traz uma explicação para a origem desse estereótipo:

Quando falam entre si em situações casuais, amigáveis e centradas na conexão, muitas mulheres usam a sobreposição cooperativa de vozes: as ouvintes falam junto com as falantes para demonstrar participação e apoio. Foi essa prática que levou homens a criar o estereótipo de que as mulheres são barulhentas e falam demais.

O fato é que discursos como esse são responsáveis por sedimentar a ideia de que o sexo influencia na quantidade de palavras proferidas e talvez pode também constituir, no imaginário popular, uma das causas do reprovável ato masculino de interromper sistematicamente as mulheres quando elas estão com a palavra — *maninterrupting*.

Apesar dessas crenças, cientificamente essa hipótese já foi refutada por pesquisadores como West e Zimmerman (1975), que em seus estudos desconstruíram a ideia de que as mulheres estimulariam a interrupção dos homens, através de atitudes de tolerância ou de desistência de lutar pelo turno. Eles também derrubaram o mito de que homens se sentiriam obrigados a interromper as mulheres para conseguirem se expressar, já que supostamente elas falariam demais. Os resultados das pesquisas realizadas pelos referidos autores apontam que, na verdade, são as mulheres e não os homens que às vezes precisam interromper para terem a chance de falar algo.

As dinâmicas interacionais podem assumir variadas configurações no que tange às tomadas de turno, sobreposições de fala, estilos conversacionais etc. Por conta disso, Tannen (1990) advoga que devemos considerar uma interrupção como negativa, quando esta viola os direitos de fala do outro participante e para chegar a essa conclusão, vários fatores devem ser considerados. Vejamos o que Tannen (1990, p. 69) afirma:

a interrupção é inegavelmente uma questão de interpretação quanto aos direitos e obrigações individuais. Para determinar se um falante está violando os direitos do outro é preciso conhecer bem os dois falantes e a situação. Por exemplo, o que os falantes estão dizendo? Há quanto tempo cada um está falando? Qual é sua relação progressiva? Como eles se sentem ao serem interrompidos? E, mais importante, qual é o conteúdo do comentário do segundo falante em relação ao primeiro: trata-se de um reforço, uma contradição ou uma mudança de tópico? Em outras palavras, o que o segundo falante está tentando fazer?

Entendo que Deborah Tannen está nos dizendo que tanto homens quanto mulheres estão suscetíveis a realizar interrupções nas interações, e somente analisando o contexto dessas interações poderemos ter uma ideia da natureza dessas interrupções. Segundo a autora, ainda que “tanto homens quanto mulheres queixem-se de serem interrompidos uns pelos outros, os comportamentos que geram essas queixas são diferentes” (TANNEN, 1990, p. 88). Isso pode explicar por qual razão Diana pensava que mulheres interrompem mais: talvez o estilo conversacional das mulheres com as quais ela tem contato seja caracterizado por interrupções feitas pelas mesmas, porém não necessariamente com intuito de violar os direitos de fala de suas/seus interactantes.

Apesar dos variados fatores que podem caracterizar as interrupções, o fenômeno em específico denunciado pelas feministas, e que ganhou grande repercussão em episódios pontuais, como os debates eleitorais nos EUA, em 2016, e no Brasil, em 2018, não é caracterizado pela existência de estilos conversacionais diferentes, na verdade, este fenômeno é reflexo do que West e Zimmerman (1975, p. 57) apontaram: “os homens recusam uma posição igualitária das mulheres enquanto parceiras conversacionais e relacionam a dominância no âmbito conversacional ao controle masculino nas macroinstituições sociais”.

Antes mesmo da leitura do texto foi possível observar uma ressignificação por parte das alunas e dos alunos, em relação à concepção de quem interrompe mais, considerando a perspectiva de gênero. Tal conscientização pode ter acontecido devido aos vídeos exibidos após o momento transcrito no excerto 51.

O primeiro tratava do último pronunciamento da então vereadora Marielle Franco na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 8 de março de 2018, antes de ser executada. O vídeo mostra Marielle fazendo um discurso alusivo ao Dia Internacional da Mulher e após ser interrompida por um homem da plateia, reage firmemente e, não se deixando ser interrompida, conclui seu discurso. O segundo vídeo mostrava a participação da então candidata a vice-presidência do Brasil, Manuela D’Ávila, no Programa Roda Viva exibido em 25 de junho de 2018, no qual, de acordo com analistas, ela foi interrompida 62 vezes, na maioria das vezes, por homens.

Vejamos no excerto adiante, como as alunas e os alunos se posicionaram em relação ao tema discutido, após terem assistido aos referidos vídeos:

Excerto 52 – Aula 8 (*Manterrupting*) – 1.º Ano

- [...]
1371. **P** – E aí? Que é que cês acharam?
1372. **AA** – Várias falas ao mesmo tempo.
1373. **P** – Tá, calma aí, calma aí, bora um de cada vez
1374. **Diana** – Essa mulher era perfeita, professor. Perfeita:::
1375. **P** – Quem?
1376. **Diana** – Marielle! Que mulher maravilhosa, cheguei a me arrepiar naquela hora, não foi não, Érica?
1377. **Érica** – Foi! “Não serei interrompida!”
- [...]
1383. **P** – Mas então... que mais vocês viram aí?
1384. **Gustavo** – Os homens interrompendo muito mais.
1385. **P** – E aí, quê mais?
1386. **Tereza** – Eu não sei como Manuela aguentou.
1387. **Diana** – Eu tinha levantado daquela cadeira e começado a gritar.
1388. **AA** - Risos
1389. **P** – Pois, então o que é que vocês perceberam aí nesses vídeos, em relação a essa questão de interromper o outro?
1390. **Érica** – Machismo.
1391. **Diana** – É. Os homens interrompendo.
1392. **Cristina** – Os homens cortando o tempo todo.
- [...]

Nas linhas 1384; 1390-1392, elas e eles não somente reconhecem os homens como interruptores nas interações, como também atribuem essa atitude ao machismo. É interessante conscientizar as alunas e os alunos acerca dessa realidade, para que elas e eles percebam como a dominação masculina está presente nos mínimos detalhes de nossa vida, afinal, ainda que nós, homens, não tenhamos um discurso machista, podemos exercer uma masculinidade tóxica através do nosso comportamento nas dinâmicas conversacionais.

Após as discussões, foi possível perceber a construção de posturas de resistência ao *manterrupting*, conforme vemos na sequência a seguir, produzida na turma do 2.º Ano:

Excerto 53 – Aula 12 (*Manterrupting*) – 2.º Ano

- [...]
2550. **P** – Agora a letra b. A letra b é só pros homens e a letra c é só pras mulheres. Então, letra b, pra gente; De que forma a gente pode agir para acabar com o *manterrupting*.
2551. **Mateus** – Ouvir mais.
2552. **Ícaro** – Ter mais educação.
2553. **Henrique** – Paciência.
- [...]

No recorte acima, os alunos se posicionam em relação ao que nós, homens, devemos fazer para acabar com o fenômeno discutido na aula — *Manterrupting*. O simples ato de apresentarem oralmente suas respostas já indica que eles se sentem confortáveis com a exposição de um posicionamento que vai numa direção oposta ao pensamento machista de

que mulheres precisam ser interrompidas por falarem demais. Reconhecer que o problema existe e apontar possíveis soluções são atitudes que pavimentam o caminho para a mudança.

As discussões sobre este tema também fizeram surgir discursos descritivos de ações que desestabilizariam situações onde nas quais o machismo se fizesse presente. Vejamos:

Excerto 54 – Aula 8 (*Maninterrupting*) – 2.º Ano

[...]

1406. **P** – Então, o *maninterrupting* é uma interrupção causada exclusivamente pelo homem, em alguns contextos, em algumas situações. Nessa imagem aqui ele traz...um evento mundial de *maninterrupting*, que foi bastante... foi bastante divulgado na época. Alguém lembra dessa situação aqui qual foi?
1407. **Paola** – Eu lembro.
1408. **Diana** – Paola lembra.
1409. **P** – Quem conta? Fale aí, Paola, como foi.
1410. **Paola** – Ele interromp/ Ele tomou o microfone da mão de Taylor, quando ela tava recebendo o prêmio dela.
1411. **P** - Exatamente
1412. **Diana** – Eu faria a mesma coisa.
1413. **P** – Ahn?
1414. **Diana** – Eu faria a mesma coisa, ainda metia o microfone na testa dele.
- [...]

Ainda nos momentos iniciais da aula, quando analisávamos a ilustração do texto da atividade e relembávamos o evento nela retratado, Diana se posiciona dizendo que reagiria à interrupção interrompendo também, inclusive cita que atingiria seu interruptor com o microfone. Obviamente o intuito aqui não é o de valorizar a ideia de reagir à interrupção de maneira violenta, até porque a tônica da fala sugeria um alinhamento cômico, mas é notório que essa participante não se encontra numa posição de subserviência e muito provavelmente não se deixaria ser interrompida por homens que tenham esse hábito.

Algo semelhante aconteceu na turma do 2.º Ano, quando discutimos o mesmo assunto, entretanto, o recorte a seguir diz respeito a momentos finais da aula, quando perguntei como as meninas reagiriam em uma situação de interrupção de fala:

Excerto 55 – Aula 12 (*Maninterrupting*) – 2.º Ano

[...]

2559. **P** – E aí, vocês meninas, como vocês podem reagir nessas situações, quando vocês estiverem sendo interrompidas por homens em contextos diversos?
2560. **Letícia**- Aqui, agora.
2561. **Henrique** – Como?
2562. **Letícia** – Ele tava falando e eu reagi.
2563. **P** – Então, tou esperando exemplos de vocês.
2564. **Soraia** – Eu largo falando sozinho.

2565. **Letícia** – Quando alguém, eu tiver falando e alguém me interromper, é..., a gente vai lá, com quem tiver interrompido, manda ele parar e tentar continuar. Se ele interromper de novo, eu vou e interrompo ele.
- [...]

Letícia exemplifica como reagiria, citando o que ela havia acabado de fazer em uma conversa paralela para a qual eu não atentei: interrompendo o homem que a havia interrompido (2560). Percebendo que eu não havia notado, ela descreve como reagiria em 2562. Trata-se de um plano menos violento do que o de Diana, porém igualmente efetivo e representa uma atitude de resistência ao assalto de turno.

Dando continuidade à análise dos momentos de desenvolvimento da CCL, veremos a seguir excertos em que foi possível identificar outro ponto preconizado por Janks e Ivanik (1992, p. 325): a capacidade de realizar uma leitura crítica/opositiva que descortine as escolhas feitas na criação do texto.

Na aula sobre *Gender and Media*, por exemplo, as alunas e os alunos conseguiram fazer uma leitura crítica de diversas propagandas em vídeo e em imagem congelada, tanto em Inglês, quanto em Português. Vejamos o excerto adiante:

Excerto 56 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

Identificação de padrões de beleza

- [...]
2740. **P** – Pssss! Vejam só, a gente vai ver um vídeo aqui
2741. **Joice** – De quê, prof?
2742. **P** – Umas propagandas.
2743. **Joice** – Pensei que era clipe.
2744. **Mateus** – Bota clipe, professor! Bota Camila Cabello!
2745. **P** – Sim, depois a gente vê clipes, hoje é outra coisa. Bora lá? Vou botar, já... prestem atenção! (o vídeo é exibido).
2746. **P** – Então, que é que vocês perceberam aí?
2747. **Joice** - Eu não percebi nada.
2748. **Gustavo** – São várias propagandas falando sobre vários temas e assuntos.
2749. **Elvis** – Eles tão falando sobre beleza, qualidade corporal...
2750. **P** – Quê mais?
2751. **Elvis** – Padrão de beleza da sociedade atual.
2752. **P** – E como é esse padrão de beleza?
2753. **Elvis** – Pele clara, olhos azuis, cabelo loiro...
2754. **Mariah** – Tudo branca! Tudo branca:::
2755. **P** – Si::m, exatamente. Certo. Então, várias pessoas falaram aqui sobre a questão dos padrões de beleza, né? Vocês conseguiram identificar padrões tanto de corpo feminino quanto de corpo masculino? Ou só feminino?
2756. **Paola** – Deveria botar propaganda com todos os tipos de corpo.
2757. **P** – Se a gente pensar então, como Elvis falou, o padrão do corpo feminino seria a pessoa loira...
2758. **Paola** – Magrela.
2759. **Joice** – Os olhos claros e tal...
2760. **P** - E o homem, como seria?
2761. **Paola** – L^oForte

2762. Henrique – ^LToradão. Aqui eu! ((flexionando o braço para exibir os músculos)).
2763. **Diogo** – Musculoso.
2764. **Joice** – Ua::::u!
2765. **P** – Humm... então... corpo definido, né? Malhado... Apesar da gente ouvir falar muito mais na questão dos padrões de beleza voltados para a mulher, os homens também tão nessa influência da mídia, né? Todos os homens que aparecem nas propagandas/
2766. **Gustavo** – ^LMusculosos... fortes
2767. **Diogo** – Os caras são muito bonitos, se comparar aos homens comuns.
2768. **Gustavo** – Gordinho, quando aparece, é em propaganda de cerveja, ou de produtos pra ajudar eles a conquistarem mulheres gostosas.
2769. **Diogo** – E quando o gordo é aquele cara que tá bebendo a cerveja, a mulher quer ele na propaganda.
2770. **P** – Por que será que ela quer o gordinho na propaganda?
2771. **Diogo** – Ele tá tomando aquela cerveja da propaganda.
2772. **P** – Isso. Ou seja, é o truque da propaganda, né? A pessoa que vê pensa que vai se tornar atraente tomando aquela cerveja [...]
- [...]

Uma das ferramentas usadas para manutenção da subalternização feminina é a definição de padrões de beleza. De acordo com Wolf (2018), o mito da beleza feminina é também uma construção patriarcal que outrora surgiu objetivando manter as mulheres aprisionadas, já que a reclusão do lar para as brancas e ricas havia sido rompida pelas primeiras ondas feministas: “À medida que as mulheres se liberaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social” (WOLF, 2018, p. 12-13).

O mito da beleza veio com força suficiente para substituir a opressão anteriormente exercida pela maternidade, pela castidade e pela passividade feminina. Diante disso, quanto mais tempo as mulheres perdessem focando em sua aparência física e se autodepreciando por não se encaixarem nos padrões de beleza, menos estariam atentas às urgentes causas de luta feminista.

O padrão de beleza, além de obrigar mulheres a perderem peso e se manterem sexualmente agradáveis para os homens, é um padrão racista, conforme reconhece Naomi Wolf (2018, p. 7):

Quando O mito da beleza foi publicado pela primeira vez, há mais de dez anos, tive a oportunidade de ouvir milhares de histórias. Por cartas e pessoalmente, mulheres me fizeram confidências sobre o isolamento desesperador da luta que tinham empreendido — algumas, desde suas recordações mais antigas — para resgatar uma identidade a partir daquilo que tinham reconhecido de imediato como o mito da beleza. Não havia um traço comum que unisse essas mulheres em termos da aparência: tanto as mais jovens quanto as mais velhas me fariam do medo de envelhecer; mulheres esbeltas e mulheres acima do peso comentaram o sofrimento decorrente de tentativas de atingir os ditames da magreza ideal; negras, não brancas e brancas — mulheres que pareciam ser modelos — admitiam saber, desde seus primeiros pensamentos conscientes, que o ideal era ser alta, magra, branca e loura,

com um rosto sem poros, sem assimetrias nem defeitos; uma mulher totalmente “perfeita”, alguém que elas de algum modo percebiam que não eram.

Ao excluir as mulheres negras de uma possível oportunidade de se adequar ao padrão de beleza, já que mesmo magras, alisadas e tendo se submetido a cirurgias para adequação de suas feições ao ideal de belo, elas continuariam sendo negras, percebo que as implicações sociais desse padrão são muito mais profundas e encontro suporte para isso nas seguintes palavras de Berth (2018, p. 100):

A inferiorização da aparência e da estética negra em detrimento da branca foi tão somente uma das tecnologias empregadas para sustentar e justificar o sistema de opressão e exploração de sujeitos para acúmulo de privilégios sociais e, exatamente por isso fica evidente a necessidade de quebrar esse esquema que perdura com eficácia regular.

Os padrões de beleza, portanto, apesar de também subjuguem as mulheres brancas, são muito mais cruéis com as mulheres negras, pois a elas nem sequer é dado o direito de se adequar a tais padrões, visto que a cor da pele as manterá sempre fora do que é considerado belo.

Ao discutirmos sobre padrões de beleza na aula 12, as alunas e os alunos demonstraram já trazerem uma compreensão acerca dessa problemática, conforme visto no excerto 56. Isso se alinha ao que Naomi Wolf (2018, p. 6) escreveu na introdução de uma recente reedição do seu clássico de 1991:

O que melhorou muito foi a percepção generalizada entre mulheres e homens de que esses ideais da mídia são falsos – na realidade, mais falsos do que quando escrevi este livro em 1991, já que, na época, as imagens eram retocadas, enquanto hoje as imagens da beleza são simplesmente inventadas por técnicas digitais –, além de serem destrutivos. É muito mais comum que escoteiras, bandeirantes – e revistas femininas – examinem a artificialidade e o impacto psicológico negativo dessas ideias; e é mais comum que as próprias mulheres procurem estabelecer meios para resgatar seu próprio corpo e sua própria beleza segundo formas que elas mesmas definem – desde músicas como “I Am Beautiful” a campanhas publicitárias, como a da Dove, sobre a Real Beleza. Editores de revistas femininas também tentam destacar imagens mais inclusivas, embora continuem sob a forte pressão dos anunciantes. E as mídias sociais – apesar de haver quem diga que elas intensificam a pressão sobre as jovens para se sentirem inseguras quanto ao físico – também derrubam a barreira entre o consumidor e o produtor da mídia, expondo uma quantidade muito maior de modelos do que é estiloso, bacana e charmoso. Considerando-se todos os aspectos, creio que avançamos muito. É extraordinário que hoje jovens cresçam tendo como líquido e certo seu direito de analisar e criticar os ideais que lhes são apresentados pela mídia de massa, e para definir por si mesmos o que é beleza, glamour e estilo. E é uma bênção fantástica que ambos os gêneros possam definir um feminismo próprio para tanto.

A autora nos chama a atenção para o fato de que atualmente é possível perceber, entre a população, certa conscientização em relação aos estereótipos de beleza presentes na mídia. Atribuo os louros dessa conquista a ativistas do Movimento Negro e do movimento *Body Positive*⁸, que vêm denunciando essas práticas nas mais diversas plataformas. Na sequência em análise, por exemplo, Paola afirma, em 2759, que em sua opinião, todos os tipos de corpo deveriam aparecer nas propagandas. Ao invés de pensar que seu corpo, por ser diferente, deveria sofrer o necessário para se igualar a alguns corpos exibidos na mídia, a aluna se coloca contra a ideologia do suposto corpo perfeito e afirma que outros corpos deveriam fazer parte das propagandas.

As alunas e os alunos também identificaram, entre 2761 e 2767, a existência de padrões de beleza masculinos, que dignificam os corpos sarados. Obviamente, o impacto desses padrões de beleza sobre nós, homens, não é nem de longe semelhante ao exercido sobre as mulheres, entretanto, não podem ser ignorados, pois eles também acarretam consequências negativas, como propensão ao uso de anabolizantes e desenvolvimento de transtornos de autopercepção corporal como a vigorexia. Naomi Wolf (2018, p. 14) nos traz um alerta sobre os estereótipos de beleza masculina:

[...] um mito da beleza masculina estabeleceu-se na última década, partindo do interior da subcultura gay masculina para chegar às bancas de jornais do país inteiro e atingir papais do subúrbio com uma preocupação novinha em folha acerca da barriga que até então não os incomodava. Hoje, o Minoxidil uniu-se ao creme dental no armário do banheiro dos homens de classe média. Em movimento paralelo ao crescimento do poder econômico e social das mulheres, o desnível de poder entre os sexos continua a se reduzir, deslocando os homens de sua posição arraigada como árbitros da atração sexual e da beleza, em vez de exemplos dessas qualidades. Como era inevitável, surgiu um enorme mercado para o Viagra. Tornaram-se populares revistas masculinas de moda, saúde e cuidados com a aparência. O recurso à cirurgia estética para homens atingiu novos records. Agora os homens compõem um terço do mercado para procedimentos cirúrgicos, e 10% dos estudantes universitários que apresentam transtornos alimentares são do sexo masculino. Homens de todas as idades, circunstâncias econômicas e orientações sexuais estão mais preocupados — alguns só um pouco, outros de modo mais significativo — do que estavam apenas dez anos atrás.

Quando questionada(o)s, na atividade escrita, acerca de sentirem-se, ou não, representada(o)s pelas mulheres e pelos homens que apareciam na mídia, a maioria das alunas e dos alunos (20) respondeu negativamente. Vejamos as justificativas no quadro a seguir:

⁸ *Body Positive* é um movimento social que se baseia na crença de que todos os seres humanos devem ter uma imagem positiva de seu próprio corpo, além de desafiar as maneiras pelas quais a sociedade vê e representa o corpo físico.

Quadro 49 – Respostas para a questão 2 da Atividade 11

2. Você se sente representadxs pelos homens e mulheres retratadxs na mídia? Por quê?
André – Não. Os homens da mídia são machistas em sua maioria
Ângelo – Não. A mídia mostra os homens como superiores às mulheres.
Diogo – Não, porquê são muito machistas.
Fábio – Não, eu acho que na mídia só mostra que as mulheres só servem como objeto sexual ou empregada e sempre vai estar abaixo do homem, e os homens tem tendência de sempre ser o melhor em tudo, sempre ter mais poder e sempre ser mais importante que as mulheres.
Ian – Não, porquê a maioria dos homens são machistas.
Paola – Não, Sempre mostram os homens maiores que as mulheres. Somos todos iguais, tudo que os homens conseguem, também conseguimos.
Elvis – Não, mas não me incomodo com os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade.
Érica – Não. Eu não sou rica, muito menos perfeita, sou fora dos padrões de beleza, sou parda, cabelo cacheado e nada sedoso.
Fernando – Não. São todos perfeitos e os homens, melhores que as mulheres.
Gustavo – Não. Não sou sarado.
Ícaro – Não, porquê eu não tenho nada a ver com os homens que aparecem na televisão.
João – Não, pois eu não me acho superior, nem mais inteligente que as mulheres.
José – Não. São todos fortões.
Mateus – Não, a sociedade ainda esconde alguns tipos de corpos na mídia.
Leonardo – Não. Eu sou magro.
Leticia – Não. Mais pelo meu cabelo crespo.
Luíza – Não, pois sou gordinha. Aparecem muito pouco.
Mariah – Não, porquê as mulheres não são só do tipo que a mídia representa.
Suzana – Não, eu sou negra, não sou alta nem magrinha.
Tereza – Não. Porquê eu sou gordinha.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As alunas e os alunos do primeiro grupo não se sentiam representados através das mulheres e dos homens na mídia, pois as atitudes deles são reprováveis: machistas, subalternizadores e objetificam as mulheres. Já as alunas e alunos do segundo grupo não se sentiam representados pelos corpos exibidos na mídia, tanto no que diz respeito ao peso, quanto à questão racial.

Isso vem ao encontro de dados apresentados ainda em 2005 por uma pesquisa realizada pela Unilever que buscava compreender mundialmente o que pensavam as mulheres a respeito da beleza: 75% gostariam de ver mulheres de formas, tamanhos, idades e etnias diferentes retratadas na mídia. Wolf (2018, p.12) afirma que “agora há muito mais pluralismo no mito; quase se pode dizer que hoje há muitos mitos da beleza” e que “hoje há um pouco mais de espaço para cada uma ser ela mesma” na mídia, entretanto, há que se fazer ênfase

para o adjetivo “pouco”. Ainda existe um longo caminho pela frente no que tange à garantia de diversidade na representação de homens e mulheres na mídia.

Além da problemática envolvendo os padrões de beleza, na mesma aula em discussão, as alunas e os alunos conseguiram identificar as imagens de dominação masculina veiculadas na mídia. Isso fica flagrante no excerto a seguir:

Excerto 57 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

- [...]
2791. **P** – Agora, vocês viram que passaram várias propagandas de carro também. Nessas propagandas de carro/
2792. **Gustavo** – Normalmente quem tá dirigindo os carros são os homens, raramente tem uma mulher dirigindo.
2793. **P** – E aí? Como é que vocês interpretam isso? Por que só tem homem dirigindo?
2794. **AA** – Incompreensível
2795. **P** – Pera aí! Bora um de cada vez... Fale aí, Paola
2796. **Paola** – Eu acho que tipo assim... tá botando o homem no controle
2797. **Mariah** - Dominando... e as mulheres se sentindo atraídas
2798. **P** – Ou seja, como se só o homem pudesse ocupar aquela posição de... de poder, né? Porque veja bem, se você dirige o carro... se a gente comparar com quem você tá dando carona, tem um desequilíbrio, aí, né? De poder.
2799. **Diogo** – Ostentando.
- [...]

Na parte inicial da aula em questão, as alunas e os alunos foram expostas(o)s a diversas propagandas, em vídeo e em imagem estática, pertencentes a décadas variadas e provenientes de países diversos, para poderem perceber que a influência do patriarcado na construção da dominação masculina prevalece desde outrora e não é uma realidade local.

As falas em destaque no excerto acima exemplificam os momentos em que elas e eles fizeram essa leitura crítica, ainda que as mensagens não estivessem explícitas, por exemplo, nas linhas 2792, 2796 e 2797, Gustavo, Paola e Mariah associam o fato de apenas homens figurarem dirigindo automóveis nos anúncios a uma representação da superioridade masculina. E, que nesse contexto, a mulher é representada como alguém que se atrai por essa posição de poder ocupada pelo homem.

- [...]
2800. **P** - Isso, exatamente. Outra coisa que aparece no vídeo são as propagandas de produtos de limpeza, quando aparecem essas propagandas de produtos de limpeza, quem é que tá usando esses produtos?
2801. **Gustavo** – Mulher.
2802. **Todos** – Mulheres.
2803. **Diogo** – Eu vi uma que tem um cara...
2804. **P** – Um que ele tá dançando a música do *Flashdance*, né?
2805. **Diogo** – O que é isso?
2806. **P** – *Flashdance*?

2807. **Diogo** – Sim.
2808. **P** – Menino, é um filme perfeito. Fez muito sucesso. De uma menina que trabalhava numa... numa fábrica e queria ser dançarina.
2809. Suzana – Acho que eu já vi.
2810. **P** – Pois. Eu adoro, tenho ele em casa. Aí tem uma cena icônica, ela dançando... mas não é a música da propaganda, não... É (canto) *What a feeling, bein's believin'*
2811. **Mariah** – Ai:::, eu já ouvi essa.
2812. **P** – Então, tem aquela música da propaganda também... (canto) *She's a maniac, maniac...* Vou trazer um dia, esse filme.
2813. **Paola** – Traga, *teacher*.
2814. **P** – Então, nessa propaganda aí, que Diogo falou, isso é um avanço, mas você vê que são poucas assim.
2815. **Gustavo** – Porque sempre é a mulher lavando, limpando.
2816. **Diogo** – O homem só chega em casa, do trabalho e a mulher/
2817. **André** – Fazendo as coisas de casa.
2818. **P** – Si:::m, e por que vocês acham que eles fazem isso?
2819. **Suzana** – Pra dizer... PRA DI-ZE::R que a gente tem que fazer isso, que a gente é empregada de macho.
2820. **Mariah** – Mulher, se acalme!
2821. **Suzana** – Mas é isso mesmo! Ah... que nada, véi, eu fico cheia de ódio!
2822. **AA** – Gritos e leve algazarra
2823. **P** – Psss! Pronto, gente! Suzana, você está certíssima! A ideia é essa mesma. Se o ideal é todo mundo fazer tudo em casa, tinha que ter tanto homem quanto mulher anunciando esses produtos.
2824. **Gustavo** – Isso, professor!
- [...]

Entre 2801 e 2819, elas e eles reconhecem que os anúncios, de modo geral, reforçam a ideia de que as tarefas domésticas devem ser executadas por mulheres, já que são sempre elas que estão fazendo-as nas propagandas. Diogo até cita a propaganda do produto Veja Gold, em que um homem figura fazendo a limpeza do ambiente, entretanto, além dele mesmo reconhecer que na maioria das vezes é a mulher que ocupa esse espaço, o personagem em questão é um mecânico fazendo a limpeza da oficina onde trabalha, e não de sua casa, conforme se vê no *frame* a seguir:

Figura 8 – Frame da propaganda para o produto “Veja Gold”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=N6vhloPhcPQ>

A aula segue e a turma continua desvelando as mensagens repletas de estereótipos de gênero dos anúncios (antigos e contemporâneos) que estavam sendo exibidos, fazendo uma leitura crítica deles:

- [...]
2870. **P** – [...] Vamos ver essa aqui... essa daqui é mais antiga, bem mais antiga, mas é pra mostrar que isso não vem de agora, e permanece até os dias atuais. Ele fala “*Keep her where she belongs*”, E aí?
- [...]
2877. **Diogo** – Que a mulher é inferior.
2878. **Mariah** – Que a mulher tem que estar aos pés do homem.
2879. **P** – Isso. Teoricamente, o que ele quer, a mensagem que ele quer projetar é que o lugar da mulher seria aos pés do homem, né? Aqui é uma marca de sapato masculino.
2880. **Paola** – Ainda tem essa marca?
2881. **P** – Não, essa propaganda aqui é bem antiga. Outra aqui: “*Show her it’s a man’s world*”
2882. **Fábio** – Ela sempre vai servir ao homem.
2883. **Elvis** – O homem é superior a ela.
2884. **P** – Como é que ela tá?
2885. **Suzana** – A-jo-e-lha-da::: que ridículo, professor!
- [...]
2888. **P** – Então... mostre a ela, uma frase imperativa, né... *it’s a man’s world*. *World* é o quê?
- [...]
2893. **Mariah** – Do homem... mundo masculino
2894. **Joice** – Que o homem manda.
2895. **P** – Isso, ou seja, é um mundo masculino. É uma imagem extremamente agressiva para a gente hoje em dia, e isso era algo comum lá nos anos 60, 70, ninguém nem se importava... Observem essa aí. É de uma marca de calças... tão vendo ali no cantinho? Leggs? É o nome da marca. Agora a legenda ali “*It’s nice to have a girl around the house.*” *It’s nice...*
- [...]
2901. **P** – Pois é, pela casa, por perto... enfim. Mas e aí? Qual é a mensagem?
2902. **Elvis** – O homem é sempre o dono da casa.

2903. **Fábio** – O homem tá sempre por cima no relacionamento.
 2904. **Paola** – O homem no controle, pisando na mulher.
 2905. **P** – Isso. Observem que ela é um daqueles tapetes que hoje em dia não se usa mais por conta da/
 2906. **Elvis** – ^LDireitos dos animais.
 2907. **P** – Exatamente, por conta da questão dos animais. E tão associando a mulher a essa posição de subserviência, num lugar/
 2908. **Gustavo** – ^LSempre inferior.
 2909. **P** – Exatamente. A ideia da propaganda é fazer a pessoa comprar o produto pra que ela se sinta como a pessoa do anúncio tá se sentindo usando aquele produto.
 2910. **Gustavo** – Tipo assim, o homem compra a calça, achando que vai ficar no controle da mulher.
 2911. **P** – Isso! Exatamente. Bora ver essa outra. Essa daí era da propaganda daquelas batedeiras. Observe: *The chef does everything, but cook, that's what wives are for.* O chefe, no caso, se referindo ao chefe da casa. Quem é?
 2912. **Todos** – O homem.
 [...]

 2918. **P** – Isso... Agora esse *but* aí, tá dando a ideia de exceção, ou seja, o chefe faz tudo menos...
 2919. **Elvis** - Cozinhar.
 2920. **P** – *That's what wives are for.* É pra isso que as...
 2921. **Mateus** - Mulheres
 2922. **Elvis** – Mulheres
 2923. **P** – Esposas
 2924. **Mariah** – Pra dizer que lugar de mulher é na cozinha.
 2925. **P** – Isso, se aplica aí mesmo, é pra isso que as esposas servem. Percebam como antigamente isso era muito mais forte, mais explícito, a gente já teve um avanço, de certa forma, apesar de ainda ter muita coisa ruim na mídia, mas isso é uma propaganda. Isso é uma propaganda de batedeira, ou seja, comprem pra ela fazer a comida, porque você é o chefe, mas você não cozinha.
 [...]

Não é surpreendente que as meninas, diretamente atacadas pelas propagandas sexistas, localizem e se pronunciem em relação ao problema, principalmente considerando o perfil das participantes da pesquisa — empoderadas ativas nas discussões. Interessante, no entanto, é observar que os meninos, público supostamente favorecido pelas mensagens equivocadas veiculadas pelos anúncios, não se calam e reconhecem esses discursos problemáticos, endossando o coro, como fizeram Diogo (2877), Fábio (2882; 2903), Elvis (2883; 2902) e Gustavo (2908; 2910). Esse mesmo padrão se repete no decorrer da aula:

- [...]
 2926. **P** – Aqui é um compilado de cervejas, algumas a gente já viu.
 2927. **Henrique** – Eita, nós!
 2928. **Fábio** – A mulher sensualizando. Tá mostrando mais a mulher.
 2929. **Henrique** – Claro!
 2930. **Joice** – Claro o quê?
 2931. **P** – Psss. Pois é, exatamente. O foco é sempre a mulher. Agora observem essa, essa é mais recente, de 2015, por aí, da Dolce e Gabanna, que é tanto uma grife de roupas quanto de perfumes também, então observem.
 2932. **Paola** – Algo bem sensual.
 2933. **P** – Qual é a leitura que vocês fazem dessa imagem?
 2934. **Paola** – Pela cara dela, ela tá gostando.
 2935. **P** – É, mas se você observa o jogo corporal, ela tá sendo presa...
 2936. **Gustavo** – Tá sendo dominada.

2937. **P** – Por quem?
2938. **AA** – Homem!
2939. **Suzana** - ^L Pelo macho!
2940. **AA** – Risos
2435. **P** – Pois é, então... não tem necessidade, não tem coerência, na verdade, uma propaganda de perfume criar esse tipo de cena. (pausa). Agora essa foi uma outra campanha que foi feita... pra fazer a gente pensar, né? Apesar da gente não estar mais nos anos 50, que é onde todas essas propagandas que tão aqui no fundo, ó, algumas a gente já viu. Não estamos mais nos anos 50, estamos? Não, porém ainda existe o foco no corpo da mulher quando o produto é destinado ao homem... Quê mais?
2941. **Mateus** – O homem só trabalha e quando chega em casa vai descansar, e tal.
2942. **P** – Isso. Então, depois que vocês viram isso tudo aí, todas essas ideias. Como é que elas foram construídas nessas propagandas?
2943. **Fábio** – Imagens? Cenas?
2944. **P** – Aham, as imagens, o quê mais?
2945. **Mariah** – As frases.
2946. **P** – Exatamente, as frases que acompanham as imagens.
2947. **Paola** – As frases e as fotos. Diminuindo a mulher.
2948. **P** – Sim... Então, às vezes a gente tem a língua sendo usada de maneira explícita, né? Como naquele anúncio com a mulher negra... às vezes em duplo sentido, como aquele da Devassa... Outras vezes a gente só consegue fazer essa associação por causa da imagem... Por quê... vejam bem, aquela que diz “Mantenha ela... não sei onde”, poderia até ser usado em outro contexto, de maneira positiva, colocando a imagem de uma mulher em liderança, em posição de chefia e tal, mas aquela construção ali, associada à frase passa essa ideia de que a mulher é inferior... Nem sempre tem frases, né? Legendas... às vezes é só a imagem parada, ou vídeo, no caso dos vídeos de propaganda, mas passam a ideia do mesmo jeito.
2949. **Mariah** – A mulher objeto também.
2950. **P** – Isso... quê mais?
2951. **João** – De que o homem é sempre o conquistador.
2952. **P** – Também, porque a gente viu que é uma via de mão dupla, né? Ao mesmo tempo em que a mulher é objeto, é inferior, automaticamente.
2953. **Mateus** – O homem tá por cima.
2954. **P** – Exatamente. Outra coisa... vocês perceberam que a gente viu anúncios tanto em Inglês, quanto em Português, né? Ou seja, tanto daqui, quanto de lá. O que é que a gente pode concluir com isso?
2955. **Mariah** – Que o machismo está em todo lugar?
2956. **P** – Isso, esses problemas que as mulheres enfrentam, não existem só aqui no Brasil, não é uma coisa só da nossa sociedade, da nossa cultura. Tá presente em outros países também, faz parte de outras culturas também. Então, o tema desse texto que a gente vai ver, é justamente a questão de gênero e mídia, né? A mídia, ela não tá reduzida exclusivamente às propagandas, né? Ela abrange todo tipo de comunicação, seja em filmes, em videoclipes, em propagandas, como a gente viu, tanto impressas, quanto em vídeo, nas redes sociais, nos posts que aparecem divulgando um produto nas redes sociais, videogames, programas de televisão...
2957. **Diogo** – Tá em tudo.
- [...]

A representação da mulher na mídia está associada a outro tema levantado em nossas discussões em sala de aula — a objetificação, que se dá em decorrência do mito da beleza, conforme aponta Naomi Wolf (2018). No excerto a seguir, as alunas e os alunos conseguem notar essa objetificação, a partir da análise de propagandas de cerveja:

Excerto 58 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

2755. **Paola** – A coisa que eu mais percebi é a forma como a mulher é tratada como objeto.
 2756. **P** – Quê mais? Gustavo, que é que você percebeu?
 2757. **AA** – ((risos)).
 2758. **Paola** – Deixa Gustavo falar, menino.
 2759. **Gustavo** – Eu percebi isso também, a mulher tratada como objeto de prazer do homem, algo a ser conquistado. Existe também muita valorização pelo corpo e a propaganda em volta do corpo perfeito, o corpo/
 2760. **Paola** – ^LExatamente.
 2761. **Elvis** – Tem a valorização dos bens materiais também.
 2762. **Mateus** – Usam mais elas por causa do corpo.
 2763. **P** – Isso aí.
 2764. **Gustavo** – Botam as mulheres com aquele corpo bonito pra chamar atenção.
 2765. **P** – Hum. André, que é que você conseguiu ver?
 2766. **André** – As mulheres usadas pra chamar a atenção dos homens.
 2767. **Diogo** – Quando passa isso na televisão as crianças de hoje em dia aprendem que o que importa mais é o corpo da menina. Isso tá na internet também, gera muito essas coisas de abuso também.

[...]

2785. **P** – [...] Se a gente pensar nos produtos das propagandas em que as mulheres fazem parte que produtos são esses?
 2786. **Mariah** – Cerveja.
 2787. **P** – Quando a mulher aparece na propaganda de cerveja/
 2788. **Mariah** – ^LÉ aquela mulher gostosa.
 2789. **P** – Isso. O público-alvo da propaganda é a mulher ou o homem?
 2790. **AA** – O homem.

[...]

2827. **P** – Isso. Algumas são mais antigas, outras são mais atuais. Essa aqui é mais atual
 2828. **Mariah** – Viu que eu falei que quando tem cerveja tem que ter mulher?
 2829. **P** – Cês tão enxergando aí? Então, “E você, tá esperando o quê pra ter sua primeira vez com uma devassa?” Vocês perceberam o quê aí?
 2830. **Elvis** – Devassa a cerveja e devassa a mulher.
 2831. **Diogo** – Ele vai ter as duas devassas
 2832. **Henrique** - ^LVai pegar a devassa! Vai pegar a devassa!
 2833. **P** – Humrum, ou seja, a cerveja se torna um representante da mulher, se o cara toma cerveja, ele vai estar, teoricamente, no subconsciente dele, conseguindo a mulher que tá na propaganda.
 2834. **Mariah** – A devassa.
 2835. **P** – É. Aqui é um compilado de cervejas...
 2836. **Paola** – Skol
 2837. **P** – Glacial.
 2838. **Diogo** – Cristal.
 2839. **Mateus** – Tudo loira e quase pelada.
 2840. **Diogo** – Sensualizando.
 2841. **P** – Quê mais?
 2842. **Mariah** – Acho que dizendo que a mulher é fácil também... que pegar mulher é fácil
 2843. **Mateus** – Como se fosse igual a pegar cerveja.
 2844. **P** – Humm... Interessante isso aí. A mensagem de que conseguir ter alguma coisa como a mulher, seria tão fácil como tomar a cerveja, né?
 2845. **Mariah** – Aham.
 2846. **P** - Existem várias teorias relativas a propagandas, né? O uso de cores, objetos, de pessoas, etc. Então o que eles querem provocar na mente do consumidor é que quando ele tá consumindo aquele produto, ele vai tá consumindo a imagem que é agregada àquele produto, que é a mulher.

[...]

Em outro momento, ainda na mesma aula, lamentavelmente surgiram falas endossando a objetificação da mulher nas propagandas de cerveja. Houve, porém, posições problematizadoras pelas próprias alunas e pelos próprios alunos:

Excerto 59 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3172. **P** – Agora no verso da folha, vocês vão escrever isso aqui, ó: Escreva de que maneira mulheres e homens/
 3173. **Paola** – É pra fazer no caderno?
 3174. **P** – Não, no verso dessa folha aí... são representados na mídia
 3175. **Gustavo** – Onde?
 3176. **Paola** – No filme?
 3177. **P** – Na mídia.
 3178. **Joice** – Donas de casa.
 3179. **Leticia** – Empregadas.
 3180. **Mateus** – Fazendo coisas que o povo acha que é de mulher, porque se inverter os papéis, sempre vai rolar aquela treta de sempre, se colocar o homem fazendo comida e a mulher jogando bola, sempre vai ter treta.
 3181. **Ângelo** – Não existe.
 3182. **P** – O quê?
 3183. **Ângelo** – Ah, essa história de que mulher tem que fazer isso e homem tem que fazer aquilo.
 3184. **P** – Ah sim. Mas se a gente pensar em propagandas de cerveja?
 3185. **Joice** – Pegando a cervejinha e oferecendo aos homens. Verã:::o
 3186. **Mateus** – Porque não pode ser o contrário?
 3187. **Henrique** – Que nada! Tem que ser mulher mesmo!
 3188. **P** – Mas por que não pode ser homem oferecendo? Um garçom oferecendo?
 3189. **Henrique** – Vai botar homem de shortinho?
 3190. **Joice** – Professor, hoje em dia, atualmente, a gente vê garçom homem e mulher.
 3191. **P** – É, mas a questão não é nem especificamente o fato da mulher estar servindo, é a forma como ela está representada, que é sempre de biquíni, de shortinho...
 3192. **Joice** – Com o corpo se exibindo...
 3193. **P** – Exatamente, veja bem... em algum bar que você vá na cidade, a garçonete que tá servindo tá de biquíni, ou de shortinho?
 3194. **Mateus** – Ahhhnnnn.
 3195. **P** – E aí?
 3196. **Joice** – Quando você vai pagar a cerveja pra menina da rifa, ela vai vir de biquíni, palhaço?
 3197. **Mateus** – Risos
 3198. **P** – Mas voltando ao ponto... a mulher como objeto, né?
 3199. **Joice** – Como se a gente vivesse assim, né?
 31200. **P** – Como se fosse um pedaço de carne.
 [...]

Henrique trouxe, em 3187, um posicionamento que converge com o pensamento da maioria dos homens, tal ideia surgiu em reação à fala de Mateus que tentava problematizar a objetificação da mulher, em 3186. A fala de Mateus funciona como um discurso de resistência interessante, pois, partindo de um homem, questiona a objetificação da mulher em propagandas de cerveja apoiada por muitos homens, inclusive por seu colega de classe.

Ao suscitar a possibilidade de inversão dos personagens nesse tipo de propaganda, Mateus acaba fazendo uma provocação para que a turma reflita sobre as razões pelas quais é sempre a mulher que está servindo a cerveja. Diante disso, Henrique não hesita em afirmar que esse lugar tem que ser da mulher mesmo (3187).

Quando intervenho (3188), tentando problematizar seu posicionamento, fica evidente que não se trata de quem serve a cerveja, mas de como a pessoa que serve o faz: para Henrique, a possível sugestão de Mateus não é factível no mundo das propagandas de cerveja, pois é preciso alguém expondo o corpo “de shortinho” e esse alguém tem que ser a mulher.

O processo de objetificação da mulher toma contornos mais agressivos quando se trata da mulher negra, algo que foi notado pelas alunas e pelos alunos na sequência a seguir:

Excerto 60 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

2846. **P** - Essa daqui seria melhor se desse pra aumentar, mas não dá. Que é que vocês vêm aqui?
2847. **Paola** – Uma cerveja e uma mulher maravilhosa.
2848. **P** – E a mulher segue o padrão das outras?
2849. **Paola** – Não.
2850. **Elvis** – É negra.
2851. **P** – Conseguem ler a legenda?
2852. **Paola** – É pelo corpo que se reconhece a verdadeira mulher negra.
2853. **P** – Exatamente, é pelo corpo que se reconhece a verdadeira mulher negra. Como é que seria essa verdadeira mulher negra? A que eles estão querendo projetar?
2854. **Fábio** – Nua.
2855. **Henrique** – U::::i!
2856. **P** – Ela nua, o quê mais? Aqui ela não tá exatamente nua, né... mas quando se pensa na representação da mulher negra na mídia, de que forma essa mulher negra é apresentada?
2857. **Diogo** – É alta, peitão, coxão
2858. **P** – E como é essa mulher aqui do anúncio?
2859. **Paola** – Cheia de curvas.
2860. **Diogo** – Corpão... sedutora.
2861. **P** – Pois é. Quando eles fazem isso aqui “é pelo corpo que se reconhece a mulher negra”, tá reduzindo primeiramente a mulher em si, a mulher negra ao corpo. Como se ser negra fosse exclusivamente ser gostosona.
2862. **Suzana** – Que absurdo, isso!
2863. **Mariah** – E ainda fala... ainda escreve isso... mulher NEGRA!
2864. **P** – Exatamente! Ouviram isso? Ó::: Nas outras propagandas, que tem mulheres loiras... brancas... eles chegam a citar assim, falar especificamente da cor, da raça delas?
2865. **AA** – Não!
2866. **P** – E aí? Por que será que nessa daqui eles disseram?
2867. **A** – Só porque é preta!
2868. **A** - ↳ Isso é racismo!
2869. **Gustavo** – É uma humilhação.
2870. **P** – Pois é, é passar a ideia de que esse é a maior característica que define uma mulher negra, o corpo... a sensualidade... tá reduzindo todo um grupo de pessoas a isso...

Figura 9 – Propaganda da marca de cervejas Devassa



Fonte: <https://www.geledes.org.br/e-pelo-corpo-que-se-reconhece-a-verdadeira-negra-devassa-negra-deve-alterar-conteudo-racista-e-sexista-de-propaganda/>.

A conscientização acerca da problemática construção do anúncio acima fica notória entre 2857 e 2860, quando as alunas e os alunos reconhecem que “a verdadeira mulher negra” projetada nas propagandas está sempre nua, é alta, “com peitão, coxão” e cheia de curvas. Além disso, ao fim dessa sequência, Gustavo caracteriza esse processo de representação como “humilhante”, em 2869.

Carneiro (2018, p. 155) afirma que devido ao apagamento da mulher na historiografia brasileira é na ficção que encontramos estabelecidos “os atributos definidores do ser mulher e mulher negra em nossa sociedade”. A partir de sua análise sobre a representação da mulher negra na ficção, é possível perceber que as mesmas especificidades são replicadas na mídia em geral, através de determinadas propagandas, como a analisada no excerto anterior, por exemplo.

Segundo a autora, “a mulher negra será retratada como exótica, sensual e provocativa. Enfim, com fogo nato; tais características chegam a aproximá-la de uma forma animalésca, destinada exclusivamente ao prazer sexual”. Ela ainda nos diz que a sociedade colonial e escravagista colaborou com a criação desse mito da “negra fogosa”, que acabou penetrando no meio intelectual através da literatura. Ribeiro (2018) aponta para a romantização da violência sexual por trás da criação de tal mito, uma vez que, na condição de escravas, seus atributos corporais/sexuais eram conhecidos por seus “donos” a partir do estupro e de relações extraconjugais forçadas.

A hipersexualização da mulher negra ainda é um problema nos dias atuais, acarretando, segundo Ribeiro (2018, p. 95), o seu confinamento a lugares específicos de exotização que negam sua “humanidade, multiplicidade e complexidade”. A legenda da propaganda em análise no excerto 60 é de uma violência estarrecedora à identidade da mulher negra, reduzindo-a a apenas um corpo para satisfação dos desejos do público-alvo da cerveja, ou seja, dos homens.

Essa ideia do confinamento da mulher negra a determinados espaços, trazida por Djamila Ribeiro, nos ajuda a compreender por qual razão a objetificação é mais violenta com as mulheres negras. Via de regra, todas as mulheres são vítimas de tal processo, entretanto mulheres não negras conseguem ocupar outros espaços além desses que exploram seus atributos corporais. Se pensarmos na própria indústria midiática, vemos mulheres brancas majoritariamente protagonizando as novelas brasileiras. Acerca dessa sub-representação da mulher negra na ficção, a autora (2018, p. 143) relata que:

Não somos protagonistas das novelas, não somos mocinhas nem vilãs, no máximo as empregadas que servem de mera ambientação, adereço (inclusive papel de abuso) para a história do núcleo familiar branco. Basta lembrar o último papel da grande atriz Zezé Motta na emissora, como a empregada Sebastiana em *Boogie Oogie*. Algumas atrizes como Taís Araújo e Camila Pitanga se destacam, mas não podemos ignorar que é por serem jovens e terem a pele mais clara. Mulheres como Ruth de Souza são esquecidas num meio que valoriza grandes nomes como Fernanda Montenegro. Isso não tem nada a ver com talento (tanto a primeira como a segunda têm versatilidade e técnica de sobra, mas sim com a cor da pele de cada uma e as oportunidades que lhes são dadas).

Apesar de citar o destaque de atrizes como Taís Araújo, lembro que quando ela foi a primeira negra a interpretar uma das cobiçadas Helenas⁹ do autor Manoel Carlos, na novela global *Páginas da Vida*, mesmo estando papel de protagonista, ela esteve sob vigilância constante, em relação a seu desempenho e ao sucesso da novela, além disso, sua personagem foi exposta a situações de humilhação e subserviência. Na imagem a seguir, por exemplo, vemos a protagonista negra ser humilhada e agredida por outra personagem branca numa cena que repercutiu bastante nos círculos de discussões de ordem étnico-racial na época:

⁹ Uma das marcas do autor de novelas Manoel Carlos é dar às personagens protagonistas de suas histórias o nome de Helena, em referência à figura mitológica grega Helena de Troia.

Figura 10 – Frame de cena da novela “Viver a vida”



Fonte: <https://redetelevisao.wordpress.com/2009/11/16/viver-a-vida-helena-e-humilhada-e-ajoelhada-apanha-de-tereza/>.

Obviamente, quando uma propaganda é concebida, a leitura que os anunciantes querem que o público-alvo faça não é uma leitura crítica, portanto, mais uma vez recorrendo a Janks e Ivanik (1992), a partir do momento em que as alunas e os alunos contestam e resistem às mensagens veiculadas objetiva ou subjetivamente nas propagandas e nos produtos midiáticos em geral, elas e eles estão abandonando a “leitura preferida” e se engajando numa “leitura opositiva”. Conforme asseveram os autores, no momento em que estes participantes, mulheres e homens, conseguem captar a ideologia por trás desses textos, em nosso caso, a ideologia que emana do cisheteropatriarcado racista, o ciclo de opressão naturalizada é rompido, abrindo espaço para a construção de discursos emancipatórios de combate à opressão.

Outro problema que atinge as mulheres em geral é a sub-representação nas produções midiáticas, numa perspectiva comparativa aos homens. Vejamos de que maneira as alunas e os alunos se posicionaram em relação a isso:

Excerto 61 – Aula 14 (*Gender and Media*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

2976. **P** – Pronto? Todos aí nesse tópico *underrepresentation*? Vamos ver aí, na primeira linha aqui, ó, do primeiro subtópico. Todos aí? De acordo com uma...
2977. **Elvis** – reportagem que...
2978. **P** – Ham. Sobre?
2979. **Elvis** – Personagens femininos.
2980. **P** - Em quê?

2981. **Paola** – Filmes populares.
2982. **P** – Filmes populares, pois é, entre o quê? *Eleven countries*. *Countries* são o quê? São? No mundo tem vários *countries*. *Countries* é o quê?
2983. **AA** – Países
2984. **P** - Pois é, então, essa pesquisa foi feita em quantos países? *Eleven?*
2985. **Paola** – 11
2986. **P** - 11 países... que é que eles descobriram? *One woman for 2.24 men*, essa proporção aí, a gente traduz como? *One Woman? Woman* é o quê mesmo?
2987. **Mariah** - Uma mulher
2988. **P** – Uma mulher pra cada?
2989. **Elvis** – 2.24 homens.
2990. **P** –Exatamente, ou seja, muito mais personagens masculinos do que femininos nas produções, é... nesse período aí em que a pesquisa foi feita. Depois, onde tem 2009 aí, ó, acharam?
2991. **Paola** – Aham.
2992. **P** – No mesmo parágrafo aí, onde tem 2009, essa revista aí, *Screen Actors Guide* fez uma outra pesquisa e descobriu o quê? *Men continue to make up the majority of roles*.
2993. **Elvis** – Os homens são majoritários nos papéis.
2994. **P** – Especialmente o quê? *Support roles*. Que é que são os *support roles*? Cês lembram disso? Quando tem um filme, você tem o *lead role* e o *support role*. O que é o *lead role*? É o?
2995. **Elvis** - Inc
2996. **P** – Não, *role* é o papel. *Lead* é quem, na história? *Lead* lembra o quê?
2997. **Paola** – Líder
2998. **P** – Então?
2999. **Paola** – Líder dos personagens?
3000. **Elvis** - É o principal personagem.
3001. **P** – Isso. Então se o *Lead role* é do protagonista, *Support role* é quem?
3002. **Mariah** – Coadjuvante
3003. **P** - Isso. Aí o que é que ele fala aí. Existe uma quantidade muito maior de homens no papel de coadjuvante, que às vezes/
3004. **Gustavo** - ↳Ofuscam a mulher.
3005. **P** –Pois é, e aí ele continua, ó... muitos personagens homens são criados para que a história da mulher aconteça... tipo... pra que a história dela aconteça no filme, ela precisa/
3006. **Gustavo** ↳Do homem.
3007. **P** –Pois é.
3008. **André** – Tipo nos contos de fadas da Disney.
3009. **P** – Isso! Ótimo exemplo
3010. **Paola** – Menos Moana.
3011. **P** – Sim, Moana já dá uma outra visão. Cite um aí, André, em que você percebeu isso
3012. **André** – Vários, mas sei lá... Branca de Neve, tem que ter o cara pra salvar
3013. **Paola** – Bela Adormecida.
3014. **Gustavo** – Mas nos filmes mesmo, sempre tem um homem no meio da história também. Nunca é só sobre a mulher.
3015. **P** – Pois é. Então apesar, por exemplo, de ter uma protagonista mulher, o filme é cheio de coadjuvante homem. [...]
- [...]

Durante a leitura do texto *Media and Gender*, no trecho que tratava sobre a sub-representação da mulher no cinema, André fez uma interessante associação entre o tópico que estava sendo discutido e as clássicas animações produzidas pelos estúdios Disney, em cujas histórias, mesmo sendo protagonizadas por mulheres, elas eram colocadas em uma situação de dependência do personagem masculino. Gustavo agrega à discussão a ideia de que não só as animações, como também outros tipos de filme, nunca são “sobre a

mulher”, especificamente, já que a construção de sua história é atravessada por vários personagens masculinos.

A mídia influencia a nossa percepção da realidade. Segundo Wood (1994), a primeira estratégia midiática que distorce nossa percepção de gênero da sociedade é a sub-representação das mulheres, discutida no excerto anterior. Conforme aponta a autora, pesquisas tomando como base a programação da TV aberta americana indicam que no horário nobre da programação há três vezes mais homens do que mulheres em cena.

Já na programação infantil, de acordo com Wood (1994), a proporção é de dois homens para cada mulher, e nos noticiários, as mulheres ocupam apenas 16% do *cast* de apresentadores. Ressalte-se que nestes últimos, matérias sobre homens aparecem dez vezes mais do que sobre mulheres, o que ocasiona uma representação equivocada acerca das reais proporções de homens e mulheres na sociedade, nos levando a crer que existem mais homens do que mulheres, e que os homens correspondem ao padrão cultural.

Segundo Smith, Choueiti e Pieper (2015, p. 2), em uma pesquisa para o *Geena Davis Institute on Gender in Media* essa situação não mudou com o passar dos anos:

[...] a porcentagem de personagens falantes do sexo feminino nos filmes com maior bilheteria não mudou significativamente em cerca de meio século. Além disso, as mulheres são frequentemente estereotipadas e sexualizadas quando retratadas em conteúdo popular. Poucas mulheres ocupam posições de poder e importância na tela. Enquanto Hollywood é rápida para capitalizar novos públicos e oportunidades no exterior, demora bastante a progredir na criação de papéis interessantes e complexos para as mulheres.

Wood (1994) afirma que, de maneira geral, a mídia expõe mulheres e homens de maneira estereotipada — homens são representados como ativos, aventureiros, poderosos, sexualmente agressivos e normalmente não dão muita importância à construção de laços com outras pessoas. Já as mulheres normalmente são jovens, magras, bonitas, com personalidade passiva, dependentes e muitas vezes incompetentes ou tolas. Normalmente empreendem grande esforço a fim de melhorar a aparência, cuidar de seus lares e das pessoas em geral.

Segundo Wood (1994), a mídia criou basicamente duas imagens femininas na ficção: as boas e as más, seguindo o padrão definido por Scott (1995), que consiste em dividir as mulheres em Evas e Marias. Normalmente elas são postas em confronto, a fim de que o público perceba quais são as consequências de ser boa ou má.

Conforme aponta a autora, as boas mulheres estão sempre subordinadas ao homem, são as vítimas, mártires, esposas leais e amigas fiéis. Às vezes, mulheres que se afastam desse perfil também são representadas positivamente, porém neste caso, suas vidas profissionais são

invisibilizadas, ou seu trabalho fora de casa não desafia os padrões de gênero. Ela até pode ser bem sucedida, desde que também seja subserviente, passiva, bonita e ligada a um ou mais homens.

Já as mulheres do mal, no papel das madrastas, irmãs perversas, bruxas, prostitutas etc., são representadas como rígidas, sem grandes demonstrações de afeto, agressivas e interesseiras, tudo o que uma “boa mulher não deve ser”. Além disso, existem as mulheres ambiciosas e independentes que são geralmente representadas como solitárias e amarguradas.

Durante a minha pesquisa essas questões foram problematizadas a partir da leitura de textos e análise de propagandas, entretanto existe uma variedade enorme de possibilidades para que este tema seja discutido nas aulas de Inglês, por exemplo, através da análise de filmes, episódios de séries e videoclipes, fazendo contrapontos entre produções dirigidas por homens e por mulheres etc., a fim de identificar quais representações de gênero são veiculadas e discutir o impacto dessas representações em nossas vidas.

Para encerrar esta sessão sobre leitura crítica, trago um excerto em que as alunas e os alunos fizeram tal leitura acerca de suas próprias falas no início da pesquisa, a partir da atividade 12:

Excerto 62 – Aula 17 (*Quotes II – Identity and Difference*) – 1.º e 2.º Ano

[...]

3936. **P** - Vocês chegaram a ler o texto 2 já?
 3937. **Mariah** – Já.
 3938. **P** – Pronto, vamos ver aí, então? Mariah, comece aí, 15ª sugestão.
 3934. **Mariah** – Décima quinta. O quê?
 3935. **P** – O texto 2. Onde tem aí texto 2
 3936. **Mariah** – Lê o texto 2.
 3937. **P** – Pronto, esse segundo texto aí foi retirado desse livro que tá escrito aí embaixo, Para educar crianças feministas, que foi escrito por Chimamanda Adichie, ela escreve várias obras voltadas pra questão feminista, etc. Inclusive, em Inglês. E ela é nigeriana, ou seja... Tem muita gente falando sobre esse tema... em Inglês, fora dos Estados Unidos... Então, de que forma vocês conseguem relacionar o texto 1 e texto 2. Tem a ver?
 3938. **Mariah** – Tem.
 3939. **P** – Por quê?
 3940. **João** – Preconceito.
 3941. **Mariah** – Porque o de baixo fala sobre lidar com as diferenças.
 3942. **P** – O que vocês acharam dessas falas de cima?
 3943. **João** – Preconceituosas.
 3944. **Mariah** – Também Achei.
 3945. **Mateus** – Preconceito dos dois jeitos e embaixo, falando sobre lidar com o preconceito.
 3946. **P** – O primeiro diálogo, a gente já discutiu, né, mas o segundo, por que essas falas são preconceituosas?
 3947. **Ícaro** – Ah, várias coisas.
 3948. **P** – Sim, cite uma.
 3949. **Ícaro** – Isso das mulheres... de que as mulheres são frescas.
 3950. **P** – É preconceito?

3951. **Ícaro** – É, porque não é só porquê é mulher que é fresca, nem pode jogar bola.
 3952. **P** – Humm... Agora, quando a pessoa fala que futebol não é feito por mulher, isso é um caso em que a pessoa tá lidando ou não tá lidando com diferenças?
 3953. **Mariah** – Não tá lidando.
 3954. **P** – Por que?
 3955. **Mariah** – Porque... assim/
 3956. **Mateus** – ^LEle acha que futebol é só pro homem e não pra mulher, mas não é assim.
 3957. **Mariah** – Como se mulher não pudesse ter oportunidade de jogar futebol.
 3958. **P** – Aham.
 3959. **João** – Quem disse que não tem? Existe futebol feminino.
 3960. **P** – Certo, agora, na primeira parte...
 3961. **Letícia** – Mas o povo fala que mulher jogando futebol é gay.
 3962. **João** – Tem que jogar bem. Nada a ver.
 3963. **P** – Assim, não tem um time de futebol para gays, mas deve haver gays que jogam futebol.
 3964. **João** – É.
 [...]

Nesse momento de retorno às falas produzidas por eles mesmos, sem que de início soubessem disso, as alunas e os alunos puderam ter outro olhar sobre as questões citadas, demonstrando terem desenvolvido uma compreensão acerca das diferenças que nos constituem enquanto indivíduos e classificaram aquelas falas como preconceituosas.

Os exemplos trazidos até aqui foram representativos de momentos pontuais em que foi possível notar a ocorrência de processos necessários à construção da CCL, como a identificação do sexismo presente na língua e no discurso, das relações de poder que podem caracterizar as dinâmicas interacionais entre homens e mulheres, além da capacidade de realização de leitura crítica de textos diversos. No quadro adiante, veremos que no final da pesquisa foi possível notar uma mudança em relação ao mapeamento inicial, no que diz respeito à compreensão da língua como elemento transformador das desigualdades de gênero:

Quadro 50 – Respostas para a questão 5 do Questionário III

5. De que maneira a língua pode ser usada para transformar as desigualdades de gênero?
André – Falando com mais respeito.
Cláudia – Podemos começar não repetindo coisas como “lugar de mulher é na cozinha”
Cristina – O que as pessoas falam pode nos ofender, e pode fazer o machismo existir sempre.
Diana – Aquilo que falamos pode ter consequências positivas ou negativas.
Diogo – Os pais, vendo o que falam pros filhos.
Elvis – Parando de falar coisas que humilham as mulheres.
Érica – Não aceitando piadas e coisas machistas que dizem sobre as mulheres.
Ezequiel – De maneira que possa ensinar no desenvolvimento das crianças, crescer já aprendendo.
Gustavo – Acho que tem a ver com o que a gente fala.
Henrique – Para podermos pensar que o que a gente fala pode ofender e pode fazer o machismo acontecer sempre também.
Ícaro – Evitando frases machistas e ofensivas.
José – Evitando falar coisas machistas.
Joice – Tudo o que a gente fala de ruim sobre as pessoas, as piadinhas, são ofensas feitas com a língua.
Mateus - A forma como a gente fala tem a ver com o que a gente faz, e quer que os outros façam.

Luíza – Ensinar o que não se deve falar, o que é ofensa, etc.
Mariah – Cortando piadas machistas, rebatendo.
Soraia – Discordando de homens machistas, falando alto quando quiserem cortar a gente.
Suzana – Várias coisas, eu posso não deixar que me interrompam, eu posso criticar coisas que eu ouvir e não achar certo sobre nós, mulheres...
Vinícius – O machismo também tá na língua.
Fernando – Maneira conversativa e aulas com textos que abordem o tema.
Glaucio – Unindo os países e as culturas contra o machismo.
Ian – Falando do tema nas aulas. Explicando em forma de textos, músicas, vídeos.
João – Alertando as pessoas, falando com parentes, amigos.
Paola – Passando adiante aquilo que sabemos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as fases inicial e final da pesquisa, pude observar o aumento de 80% das respostas focadas, a eliminação das respostas desfocadas e o aumento de 20% na aderência à questão em discussão, conforme vemos na tabela a seguir:

Tabela 10 – Comparativo da questão 5

QUESTIONÁRIO II		QUESTIONÁRIO III	
Respostas Focadas	0	Respostas Focadas	24
Respostas Desfocadas	18	Respostas Desfocadas	0
Não responderam	12	Não responderam	6

Fonte: Elaborada pelo autor.

Sendo o discurso responsável por mudanças sociais, essas mudanças podem acontecer tanto num contexto macro, quanto nas microrrepresentações sociais nas quais estamos inseridos, como a escola, por exemplo. As respostas acima sugerem essa compreensão, a partir da referência feita por elas e eles a diversos aspectos de nossa vida em que a língua se faz presente como elemento moldante das relações de gênero, por exemplo: nas falas que produzimos em casa, na criação/educação dos filhos (Diogo e Ezequiel), no conteúdo de nossas falas de maneira geral (André, Diana, Elvis, Gustavo, Henrique, Ícaro, José e Mateus), e na utilização da língua como instrumento de autodefesa, em situações de opressão, seja diante de um discurso machista, seja numa situação de assalto de turno/interrupção em interações (Cláudia, Érica, Mariah, Soraia e Suzana).

Ainda que não tenham descrito especificamente o poder do discurso, suas falas me dão pistas de assimilação do tópico e de que, uma vez conscientes, poderão influenciar outros, agindo como multiplicadores em suas famílias etc. Essas falas também indicam uma

ressignificação do próprio conceito de língua em si, pois eles passaram a compreendê-la como instrumento de ação no mundo, ao menos no que diz respeito à transformação das relações de gênero.

O segundo grupo de participantes abordou, em suas respostas, sugestões que envolvem ensino/aconselhamento, conscientização e multiplicação dos saberes. Essas respostas estão mais alinhadas à noção de transformação das desigualdades de gênero a partir de ações pontuais como aulas, palestras, debates etc. Apesar dessa percepção colocar muito mais peso nos procedimentos do que na língua em si, coaduna com um dos objetivos da pedagogia crítica que é levar as alunas e os alunos a agirem em prol da desconstrução da subalternização. Ou seja, se elas e eles saem da escola dispostos a dialogar com seus pares sobre o que aprenderam, já estarão agindo contra a opressão patriarcal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se dez anos eu tivesse, para escrever essa tese, ao fim do décimo eu continuaria pensando que ela ainda não estaria pronta. Para mim, as palavras finais são tão difíceis de serem escritas quanto as iniciais, pois, agora, quase cinco anos após aquelas primeiras palavras, a sensação é de estar colocando no mundo um filho que criei durante esse tempo. Apesar de não ser pai, o olhar de observador me coloca a par das angústias que mães e pais sentem quando filhos e filhas começam a “sair do casulo”, deixando gradativamente de “pertencer” a ele(a)s e pertencendo ao mundo — no primeiro dia de aula, no primeiro dia na escola fora do bairro, no dia de se mudar da casa dos pais... Resguardadas as devidas proporções, é mais ou menos isso que se passa nas tramas do meu pensamento neste momento: agora que essa filha-tese não “pertence” mais só a mim.

Então vamos fazer um breve passeio, lembrando os caminhos que me trouxeram até aqui, para que depois eu possa discorrer sobre os resultados da minha pesquisa. Conforme citei lá no início, minha relação com as mulheres sempre foi muito especial. Sempre passei a maior parte do tempo com elas, tanto na vida real (mãe, tias, avós, professoras, melhores amigas...) quanto no mundo mágico do entretenimento, com minhas apresentadoras e cantoras favoritas. Mesmo antes de sequer conhecer a expressão “relações de gênero”, em determinado ponto da infância, eu lembro de já me incomodar com problemas advindos da desigualdade de poder que caracteriza essas relações, ao observar as mulheres da família cuidarem sozinhas das tarefas de casa, por exemplo. Ao longo da vida, outros exemplos sempre surgiam, não só na família, mas também na vizinhança, na antiga igreja, no trabalho, e me faziam pensar sobre essa problemática, inicialmente sem embasamento teórico, até que as incursões acadêmicas me fizeram ter acesso a pessoas que também se incomodavam com isso, e enxergar, nessa trama, uma possibilidade de pesquisa.

Por conta disso, anos mais tarde, já como discente de doutorado do PPGLinC, quando precisei decidir o tema que escolheria para desenvolver as atividades que seriam aplicadas na minha pesquisa, não hesitei em optar pelas relações de gênero. Naquela época, outros fatores colaboraram para essa escolha, como o fato de as alunas e de os alunos terem citado, no ano anterior, este tema como um dos quais ele(s) gostariam de discutir nas aulas de Inglês, e isso também influenciou a estruturação do projeto geral da escola para o ano de 2018. Era a oportunidade de utilizar minhas aulas, minha pesquisa, para colaborar, ainda que em pequena proporção, com a desestabilização das estruturas de poder que sustentam as relações de

gênero, levando minhas alunas e meus alunos a pensarem criticamente sobre elas, bem como desenvolverem diálogos interculturais entre si.

Algumas amigas e alguns amigos até me perguntavam: “Mas por que falar sobre feminismo? Por que não trazer questões sobre a pauta LGBTQIA+? Será que não seria mais importante?” Minhas respostas para tais questionamentos sempre recuperavam o que Audre Lorde nos ensinou, sobre a inexistência de hierarquia entre as opressões. Todas as lutas são válidas, todas as perspectivas de estudo de gênero são relevantes, entretanto, além das motivações pessoais que trouxe anteriormente, que me faziam enxergar este trabalho como uma espécie de homenagem a todas as mulheres que me fizeram ser quem sou, existia uma lacuna em termos de pesquisas que realizassem entrelances entre a Linguística Aplicada e os estudos de gênero em perspectiva feminista, o mesmo não acontece quando pensamos no diálogo entre LA e Teoria *Queer*, por exemplo.

Entretanto ter escolhido teóricas feministas como norteadoras para falar sobre gênero não me impediu de trazer outras discussões para a pesquisa e, conseqüentemente, para as minhas aulas. Conforme visto nos capítulos anteriores, com Sojourner Truth e Kimberlé Creenshaw aprendemos que a análise das opressões precisa ser interseccional, logo, orientação sexual, raça e classe sempre vêm à tona durante as discussões, pois essas e outras nuances que compõem as nossas individualidades, como faixa etária, maternidade, capacidade física etc., estão conectadas e são mobilizadas durante encontros que se pretendam interculturais. Apesar de ser algo já bastante discutido por pesquisadore(a)s que trabalham com Interculturalidade, nunca é demais reiterar que o exercício diário da interculturalidade não diz respeito somente ao encontro entre indivíduos de nacionalidades distintas, pois a vida sempre nos coloca em situações que demandam atitudes interculturais em relação aos mais diversos traços identitários e culturais dos ‘outros’ que cruzam nosso caminho.

Diante disso, voltando o olhar para o texto da tese, precisei trazer as vozes que compõem a tríade harmônica que cantou ao meu ouvido durante a pesquisa: a Pedagogia Crítica, a Interculturalidade e os estudos de gênero em perspectiva feminista. Fiz isso ao longo dos Capítulos 2, 3 e 4, não com objetivo de esgotar a bibliografia produzida sobre os temas, mas resgatando pensadoras e pensadores cujos trabalhos podiam me ajudar a definir conceitos essenciais no preparo do terreno para o que viria no Capítulo 5, no qual discuti tudo o que me trouxeram os instrumentos elaborados para a geração de dados desta pesquisa de cunho etnográfico. Conceitos como conscientização, educação problematizadora, língua, cultura, interculturalidade e gênero, entre outros, que explorei nos capítulos teóricos, foram fundamentais, tanto para a construção da minha postura em sala de aula, ao longo da pesquisa

de campo, já que estive sempre equilibrando os papéis de professor e pesquisador, quanto para a apreensão de sentidos dos dados durante o período de análise, triangulação e discussão. A partir disso, busquei alcançar o objetivo desta pesquisa, que era apresentar uma análise da experimentação de um conjunto de 13 atividades para o desenvolvimento da competência leitora elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Língua Inglesa no meu local de trabalho, que foi o contexto de pesquisa — um colégio da rede estadual de ensino em Salvador.

Para o alcance desse objetivo, também tracei outros, específicos, que eram elaborar e aplicar atividades de leitura em Língua Inglesa que colaborassem com a valorização e empoderamento das mulheres e promovessem reflexões em prol da igualdade de gênero; analisar o meu papel de professor pesquisador, bem como das alunas e dos alunos participantes como mediadores interculturais nas aulas de Inglês e mapear a repercussão das atividades e discussões nos discursos referentes a gênero produzidos pelo(a)s estudantes.

Uma das citações que sempre eram recuperadas por mim, ao longo da pesquisa, era a de Walsh (2009), que afirma ser a interculturalidade “uma meta a se alcançar”. Pensava nisso sempre que, ainda durante a pesquisa de campo, refletia sobre como organizaria meus dados no capítulo de análise. Não seria um passo a passo de como alcançar a interculturalidade, pois eu nem seguia fórmulas prontas para isso, nem objetivava prescrevê-las. O caminho rumo a esse horizonte proposto por Catherine Walsh é construído por muitas mãos e trilhado em pequenos passos, às vezes, inclusive, precisamos voltar dois passos, a fim de avançar um. Conforme minha orientadora sempre nos lembra, ninguém pode dizer, após a leitura de um artigo, de um livro, ou da escrita de uma tese: Sou intercultural. Esse é um processo de desconstrução e reconstrução que está sempre em desenvolvimento.

O que podemos afirmar é a existência, em cada um de nós, de um esforço em prol da colaboração para a construção de ambientes interculturais, nos mais diversos contextos em que nos fizemos presentes, isso obviamente transcende a sala de aula. Eu diria que, na verdade, o que fazemos em sala de aula é reflexo daquilo que queremos para a sociedade, mais amplamente. Nossas ações em sala compõem apenas uma das tramas que tecemos ao longo da nossa existência, e, no meu caso, o ponto que uso para elas com as agulhas da vida, procura sempre ser marcado por atenção, cuidado, respeito e responsabilidade.

Dito isso, por uma questão de organização textual, me volto para as perguntas de pesquisa, que estiveram sempre me puxando de volta para o rumo, ao longo da escrita do texto. A primeira delas questiona de que maneira as relações de gênero podem ser

problematizadas nas aulas de Língua Inglesa de modo a reconfigurar os discursos sobre masculinidades e feminilidades produzidos pelos estudantes.

No contexto onde realizei a minha pesquisa, o processo de problematização das relações de gênero teve início a partir da fase de sensibilização sobre o tema, em que as alunas e os alunos foram apresentado(a)s aos conceitos de sexo e gênero. Logo nas primeiras aulas, já tivemos oportunidades interessantes para discutir acerca dos padrões de gênero e de como eles são responsáveis pela manutenção das relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

Após esse primeiro momento, adentramos à problematização dos papéis de gênero. Uma vez cientes de que as expectativas da sociedade para o nosso comportamento não possuem relação alguma com o sexo biológico com o qual nascemos, ficou um pouco mais fácil para elas e eles compreenderem que tudo aquilo que crescemos acreditando fazer parte do que é “ser homem” e “ser mulher”, nada mais é do que fruto da construção cultural de gênero e, por isso, pode comumente ser subvertida pelas pessoas, já que nem todos se encaixam nesses padrões.

Num terceiro momento, pudemos dar início à discussão de alguns temas concernentes à pauta de discussão feminista. Vale ressaltar que minha intenção não foi (e nem poderia ser) a de esgotar a referida pauta, mas sim, trazer assuntos que colaborariam com a construção de um diálogo intercultural entre homens e mulheres, além de nos fazer repensar as posições que ocupamos nas relações de gênero, enquanto pessoas situadas sociohistoricamente. Por fim, houve um momento de resgate de falas produzidas pelo(a)s próprio(a)s participantes anteriormente, em alguns momentos pontuais da pesquisa, para que elas e eles tivessem a chance de problematizar esses discursos. Esse momento foi muito importante, para eu poder observar quais sentidos seriam produzidos nas interações a partir da leitura crítica desses discursos e captar indícios de algum tipo de ressignificação deles.

A reconfiguração dos discursos sobre masculinidades e feminilidades ocorreu, portanto, ao longo de todo o processo. Os jogos discursivos de contestação e resistência produzidos em cada aula colaboravam para que todos nós, envolvidos naquela dinâmica, repensássemos nossas ideias, nossas falas e nos abrissemos para novas possibilidades de ser e de estar no mundo, no que diz respeito às nossas identidades de gênero. Obviamente, como citei anteriormente, minha intenção não é a de escrever uma cartilha sobre como falar sobre gênero nas aulas de Inglês, mas sim, compartilhar com o(a) leitor quais caminhos percorri para, enfim, responder à minha questão central de pesquisa.

A segunda pergunta de pesquisa questionava sobre os tipos de materiais e recursos que poderiam ser elaborados para a valorização e o empoderamento das mulheres e a promoção da igualdade de gênero. Primeiramente, em relação às temáticas abordadas nesses materiais e recursos, conforme citei anteriormente, as que selecionei, além de proporcionarem reflexões sobre as estruturas de poder que definem as relações de gênero, também poderiam favorecer o empoderamento das mulheres (apesar de as meninas participantes já serem bastante empoderadas) e levar nós, homens, a repensar a forma como lidamos com esse “outro” representado pelas mulheres nas mais diversas situações do nosso dia a dia, desde as nossas performances nas dinâmicas interacionais, aos relacionamentos afetivos e profissionais, por exemplo.

As escolhas que fiz foram orientadas a partir da observação do meu entorno: sobre o quê estavam discutindo as ativistas feministas? Lembro que tive muitos *insights* após assistir a uma entrevista que a pensadora Djamila Ribeiro concedeu ao programa Saia Justa, exibido pelo canal GNT, em 2017. Entretanto diversas outras mulheres da minha vida serviram de inspiração, como minha mãe, minhas avós, minhas amigas, minhas professoras e minhas alunas. As alunas também colaboraram com a escolha das temáticas, citando músicas que elas achavam adequadas às discussões, como as da extinta *girlband* estadunidense *Fifth Harmony*. O percurso temático das atividades reflete, também, muito da minha própria trajetória de incursão teórica no feminismo: à medida que eu fazia novas descobertas, tentava encaixá-las de alguma maneira nos materiais que levava para a sala. Hoje, três anos após a pesquisa de campo, tenho muitas outras ideias em relação a temas para atividades e, de certa forma, lamento não os ter levado para a sala, como discussões referentes a transfeminismo, por exemplo, que só conheci em 2020.

Em relação aos materiais e recursos, especificamente, pude utilizar quase tudo o que pensei: atividades impressas e vídeos (clipes, entrevistas e outros vídeos informativos). Somente não consegui usar recursos digitais — cheguei a preparar algumas aulas em ambiente digital do Google *Classroom*, mas por conta das dificuldades que a escola tinha com a rede de banda larga, isso não deu certo, e no dia em que havia planejado implementá-las, precisei recorrer ao Plano B, com as atividades impressas. Pensando no contexto atual, em que, por conta da pandemia de COVID-19, não temos encontros presenciais nas unidades escolares, ao menos até o momento em que essa parte do texto está sendo escrita, todo o percurso metodológico poderia acontecer perfeitamente em ambiente exclusivamente digital, inclusive isso facilitaria a exibição de vídeos, por exemplo, já que em aulas presenciais, eu precisava disputar a sala de multimídia com outros colegas.

As atividades impressas foram elaboradas seguindo parâmetros da perspectiva de Inglês para fins específicos, ou seja, o foco era a leitura, o entendimento do texto em língua inglesa, e a partir dele, as discussões eram realizadas em língua portuguesa. Em alguns momentos, subestimei os vídeos que levava para os momentos de pré-leitura: apesar de curtos, eles, por si mesmos, já constituiriam excelente material para a aula inteira. Como eu sempre tinha aulas geminadas nas turmas que participaram da pesquisa, o tempo não foi um problema para mim, mas pode vir a ser para professore(a)s que tentem aplicar as sequências que propus em uma aula regular, de 50 minutos.

É preciso ter em vista que apesar de considerar a ideia bastante relevante, em meu trabalho não proponho oficinas de gênero para o ambiente escolar, mas, sim, a inserção dessa temática no ensino-aprendizagem de Inglês. Portanto, as atividades que elaborei visam ao desenvolvimento de habilidades de leitura das alunas e alunos, que partem dessa leitura na língua alvo, para a construção de sentidos acerca das relações de gênero. Obviamente, nada impede que isso seja replicado em outras atividades destinadas ao trabalho das demais competências necessárias para o domínio de uma LE, ou que as ideias que trago aqui sirvam como base para a criação de atividades de outras disciplinas, atividades interdisciplinares etc. As possibilidades são diversas e dependem apenas da criatividade e disponibilidade da professora e do professor.

Através da terceira pergunta de pesquisa, eu buscava saber como seria performada a mediação intercultural por mim e pelo(a)s aluno(a)s. Ao longo da pesquisa, estivemos em um processo de construção de “comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural” (MENDES, 2012, p. 360). Quando nos dispomos a discutir os chamados *hot topics* em sala de aula, dos quais a temática de gênero faz parte, temos que estar realmente preparados para que o clima “esquente”, para que o debate seja instaurado, nem sempre de maneira tranquila e ordeira. Entretanto, de maneira alguma isto pode servir de obstáculo para a nossa empreitada, diria, até, que quanto mais embates ocorrerem, melhor. É através desses embates que temos acesso a crenças limitantes mantidas de maneira velada, ou até expressadas anonimamente, de alguma forma, que no calor da discussão são vociferadas, e assim temos a oportunidade de tentar desestabilizá-las. Pensando em gênero, por exemplo, muitos homens não se consideram machistas, bem como muitas mulheres não se dão conta de que reproduzem machismo, até que certos posicionamentos sejam trazidos à tona e debatidos.

A ideia do paradoxo da tolerância trazida por Popper (1974, p. 289) também me ajudou a tomar decisões em alguns momentos da pesquisa:

a tolerância ilimitada pode levar ao desaparecimento da tolerância. Se estendermos a tolerância ilimitada até àqueles que são intolerantes; se não estivermos preparados para defender uma sociedade tolerante contra os ataques dos intolerantes, o resultado será a destruição dos tolerantes e, com eles, da tolerância.

Basicamente, o autor propõe que existe um limite para a tolerância e esse limite é atingido quando as ideias postas diante de nós são prejudiciais à vida de outrem. A sala de aula, como microrrepresentação da sociedade, também pode ter sua dinâmica entrecortada por falas preconceituosas disfarçadas de “opiniões” ou “pensamentos diferentes”. Isso aconteceu em alguns momentos da pesquisa, por exemplo, quando foi trazido à tona o estereótipo da “mulher interesseira”.

Estávamos todos ali, num ambiente em que prezávamos por acolher e aprender com as diferentes formas de ser e existir, porém fomos postos diante de um “pensamento diferente” do nosso, que não era apenas diferente – era machista, colocava as mulheres numa posição de inferioridade em relação aos homens, pois, a partir daquela premissa, somente elas dariam início a relacionamentos afetivos motivadas por compensações financeiras. Naquele momento, aquela era a forma do aluno ver o mundo, mas uma vez estando essa visão alinhada aos pressupostos patriarcais dominantes, eu não poderia ignorá-la, muito menos concordar com ela. Porém, a partir do diferencial de estar motivado por um esforço para estabelecer um diálogo intercultural, foi preciso pensar em argumentos fortes, para que, a partir de uma comunicação não violenta, aquele estereótipo pudesse ser desconstruído, contando, evidentemente, com o apoio e engajamento das outras alunas e dos outros alunos para isso acontecer. Esses momentos de “embate” são de fundamental importância no processo, pois, conforme aponta Fleuri (2018, p. 44), configuram “uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária”.

Através da última pergunta de pesquisa, eu desejava compreender qual seria a repercussão das atividades aplicadas e discussões realizadas nos discursos referentes a gênero produzidos pelo(a)s estudantes. Os dados apresentados no Capítulo 5 confirmam que as atividades aplicadas e as discussões realizadas colaboraram positivamente para a majoritária ressignificação dos discursos de gênero produzidos pelo(a)s participantes, não somente no que diz respeito às temáticas abordadas no material, mas também sobre outras temáticas afins, como performance de gênero e orientação sexual, por exemplo, que surgiram a partir das discussões em sala e estiveram presentes nos exemplos de movimentação discursiva

elencados no capítulo anterior. Ressalto, entretanto, que as atividades, por si sós, não garantem que os objetivos para os quais elas são elaboradas serão alcançados. É preciso, também, explorá-las a partir de uma postura crítica, dialógica e intercultural, sobre a qual já discorri ao longo da tese.

Em todos os itens analisados a partir dos questionários finais, houve um aumento das respostas focadas e das percepções contra-hegemônicas e, conseqüentemente, redução das respostas desfocadas e das percepções estereotipadas. Isso me leva a conjecturar que minha pesquisa ajudou-os/as a construir conceitos coerentes acerca das nuances que compõem as relações de gênero.

Ao final da pesquisa, nos itens em que foram explicitadas, separadamente, as autopercepções e heteropercepções, houve uma predominância de aumento percentual das autopercepções masculinas contra-hegemônicas, bem como nas heteropercepções femininas do mesmo tipo. Considerando que no início da pesquisa as mulheres já apresentavam um grande percentual de autopercepções e heteropercepções contra-hegemônicas, é possível dizer que o nosso trabalho, e aqui uso a 1.^a pessoa do plural para incluir todas as alunas e todos os alunos participantes, influenciou positivamente na ressignificação das percepções de gênero que os homens tinham em relação a si mesmos e às mulheres.

Uma vez tendo respondido às perguntas elencadas inicialmente, apresento mais algumas reflexões que fiz ao longo da pesquisa e do processo de escrita da tese. A primeira delas é que a linha entre lugar de fala e representatividade, em alguns casos, pode ser muito tênue, principalmente quando falo sobre problemas causados por um grupo do qual faço parte, por ser homem, para um público formado tanto por pessoas que sofrem esses problemas, quanto por pessoas que causam esses problemas. Apesar de compreender o conceito de lugar de fala, e ter aprendido com Ribeiro (2018) que todos podemos falar sobre qualquer temática, ainda que não tenhamos representatividade nessas discussões (como é o caso de homens falando sobre feminismo) eu sempre estive atento para não cair na cilada de ser aquele homem que decide ensinar feminismo para mulheres e praticar o *mansplaining* sobre o qual nós mesmos havíamos discutido na atividade 6.

Por isso, sempre deixei muito especificado para elas e eles que as temáticas feministas sobre as quais versavam as atividades serviam como fio condutor para pensarmos criticamente sobre as relações de gênero e o lugar que ocupamos nessas relações. Além disso, trouxe vozes de mulheres para explicar certos conceitos como o de Feminismo Negro, Interseccionalidade, por exemplo, além de indicar mulheres professoras do nosso próprio

contexto, estudiosas de gênero, como referenciais para a expansão de discussões sobre feminismo.

Outra preocupação que tive foi com a viabilidade de transposição didática de alguns conceitos teóricos relacionados às discussões que seriam feitas a partir das atividades. Isso me fez tomar algumas decisões que aos olhos de alguns leitores e algumas leitoras podem parecer contraditórias, como, por exemplo, recorrer à divisão “sexo biológico *versus* gênero cultural”. Dentro do feminismo decolonial, Lugones (2014) já nos alertava sobre como essa divisão reflete a colonialidade de gênero, uma vez que ela própria nos foi imposta pelas nações dominantes, ignorando as mais diversas formas de se conceber sexo e gênero nas comunidades tradicionais, por exemplo. Pensadoras situadas no campo da Teoria *Queer*, como Judith Butler (2015, p. 27), também não veem sentido em abordar essa divisão, pois,

a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula.[...] O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Entretanto, no meu contexto de pesquisa, ao fazer uso dessa divisão entre biológico e cultural (obviamente sem intenção de fazer coro ao determinismo biológico), descobri que falar sobre essa dicotomia facilitou a quebra da lógica imposta através da matriz inteligibilidade de gênero. Conforme aponta Jesus (2016, p. 12), é preciso partir do desafio de “mostrar às pessoas, e a nós mesmos, que gênero não se reduz a sexo, ou sequer se deduz deste”. A partir do momento em que as alunas e os alunos concebem que os atributos de masculinidade e feminilidade que aprendemos desde criança são produto da cultura (gênero) e não tem relação direta com o sexo, elas e eles compreendem que este último, além de não ter o peso que lhe é conferido ao longo da história pelo discurso hegemônico, não precisa estar em conformidade com nossa identidade, expressão, papéis de gênero, orientação sexual etc.

Diante disso, acredito que, ao menos em contextos nos quais as/os participantes ainda não tenham maturidade para certas discussões, como é o caso de adolescentes da educação básica, o problema não está em se abordar o par sexo *versus* gênero, mas, sim, partir do determinismo biológico para atribuir ao primeiro o peso de elemento condicionante de todas as nuances que caracterizam como somos e existimos no mundo. Obviamente, essas discussões precisam ser enriquecidas com exemplos de pessoas que subvertem a normatividade, através de seus corpos, identidades, performances, sexualidades etc., a partir

de imagens e depoimentos, inclusive trazendo discussões referentes aos feminismos insurgentes, por exemplo. Pensando na experiência que aqui compartilhei com vocês, é nítido que a aula 1 (*Sex and Gender*) é uma excelente oportunidade para desenvolver essas reflexões e com certeza levarei isso em conta nos momentos futuros de desdobramentos desta tese. Hoje, quando lembro a fala de Suzana, na referida aula, sobre os homens que têm seios, penso em diversas possibilidades de exploração para essa cena, mas isso é assunto para outras conversas que desenvolverei a partir daqui.

Feitas essas considerações, quero encerrar o texto afirmando meu desejo de que as discussões que desenvolvi aqui, os materiais que elaborei e as dinâmicas que adaptei para o alcance dos meus objetivos, possam servir de inspiração para outro(a)s professore(a)s. Espero que minhas/meus colegas possam repensar o papel que desempenham em sala de aula e empreendam ações que possibilitem tanto o debate da temática de gênero, quanto de outras igualmente relevantes para a formação de alunas e alunos sensíveis às diferenças e dispostos a pensar e agir em prol da desestabilização das estruturas que fazem dessas diferenças suporte para a subalternização de indivíduos minoritarizados.

É indiscutível o impacto que esta pesquisa causará na minha própria prática pedagógica daqui para frente, tanto por conta da ressignificação discursiva pela qual eu também passei, em relação à temática de gênero, quanto pelos *insights* que tive sobre novas formas de explorar esse tema nas aulas de Inglês, que serão considerados no planejamento das minhas aulas. Entretanto, além disso, pretendo dar continuidade ao que explorei aqui, talvez no pós-doutorado, a partir da oferta de cursos para formação continuada de professoras e professores de línguas que atuam na rede pública, instrumentalizando-a(o)s teoricamente para a discussão sobre gênero em sala de aula, partilhando minha experiência durante o doutorado e estimulando-a(o)s a irem além da aplicação dos materiais e recursos que propus nesta tese, elaborando seus próprios materiais.

Já não há espaço para se teorizar sobre ensino e aprendizagem de Inglês sem considerar as especificidades de todas as pessoas envolvidas na dinâmica de sala de aula e isso demanda pensar em como utilizar este espaço para criar oportunidades nas quais, através do estudo da língua, as alunas e os alunos possam compreender a si mesma(o)s, às/aos outra(o)s e ao mundo, além de também compreender que a partir do uso, tanto da língua materna, quanto da língua estrangeira, conseguem mudar esse mundo. Ainda que essa mudança comece com pequenas atitudes, em pequenos contextos, através das gretas decoloniais, conforme propõe Catherine Walsh, afinal essas gretas “dão luz a esperanças pequenas [...] revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade e também a

resistência do *muito outro* que faz vida apesar de — e fendendo, fissurando — as próprias condições de sua negação” (WALSH, 2019, p. 106).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALONSO, M. C. **Análise das atividades de leitura em língua inglesa na rede pública de ensino**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27347/1/ALONSO%2C%20M%C3%A1rcio%20Carvalho.%20An%C3%A1lise%20das%20atividades%20de%20leitura%20e.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

ALONSO, M. C. Educação linguística a partir de uma perspectiva crítica. *In*: COSTA, L.; CLOUX, R. P.; SENA, A. (org.). **Discussões educacionais, religiosas, artísticas e habitacionais**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2017, p. 179-197.

ALTEMEYER, F. Paulo Freire e outras correntes do pensamento em ação: o Pensamento Complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional. *In*: SILVA, I. (org.) **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários**. São Paulo: Instituto Pólis, 2008, p. 9-20.

ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2018. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/prefix/1003/1/Desestrangeirizar%20a%20lingua%20inglesa.pdf>. Acesso em jun. 2020.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAHIA. Gabinete do governador. Portaria n. 3615, de 22 de Maio de 1971. Constituição do Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, BA, 23 mai. 1971. p. 37.

BAHIA. Gabinete do governador. Portaria n. 6404, de 15 de Junho de 1985. Autorização de funcionamento no turno Vespertino no Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, BA, 16 jun. 1985. p. 43.

BAHIA. Gabinete do governador. Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, BA, 30 mai. 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução: Carlos Alberto Faracco. New York: Academic Press – mimeo, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. Ed. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10843/pdf>. Acesso em fev. 2018.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: CÂNDIDO DE LIMA, D. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BARROS, O. Feminismo Cristão. *In*: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (org.). **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BAZTÁN, A.A; CORRÊA, L. N. **A Pesquisa etnográfica**. Coimbra: Gracio, 2017.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo – fatos e mitos**. 4. ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BERTH, J. **O que é empoderamento**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERTH, J. **Fui casada com um homem durante quase 15 anos...** São Paulo, 06 abr. 2019. Instagram: @joiceberth. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bv6vqw2gxHo/>. Acesso em: abr. 2019.

BIANCHINI, A.; CYMROT, D. Por que as mulheres não denunciam seus agressores? Com a palavra, a sociedade. **Jusbrasil**. São Paulo, 04 out 2011. Disponível em: <https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121813993/por-que-as-mulheres-nao-denunciam-seus-agressores-com-a-palavra-a-sociedade>. Acesso em fev. 2020.

BÍBLIA. N. T. *In*: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento**. Tradução: João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47- 51.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**. v. 7. Gêneros. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRAZ, C. A. de. Macho versus macho: um olhar antropológico sobre práticas homoeróticas entre homens em São Paulo. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 175-206, jan/jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ghhsYvNKXNBNSjJS7VtVTTF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, V. M. F. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CANDAU, V. M. F. ; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2018.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARNEIRO, S. Mulheres negras, violência e pobreza. *In*: BRASIL. Presidência da República e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher - Plano Nacional**: diálogos sobre violência doméstica e de gênero, construindo políticas públicas. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: A Secretaria, 2003. p. 11-19. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/livro.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

CLARK, R. *et al.* Conscientização Crítica da Linguagem. Tradução: Angela Kleiman, Marilda Cavalcanti. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 28, p. 37-57, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265/6861>. Acesso em: 13 mai. 2020.

COLLING, L.; ARRUDA, M. S.; NONATO, M. N. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 57, e195702, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/nnMNWqQW7tjNCP9Kn9tgYJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2020.

COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, e175118, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/P3Hpz4XQsPqSqJLm9KH6tC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2019.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, R. W. **Masculinities**: Knowledge, power and social change. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1995.

CONVERSI, D. **Americanization and the planetary spread of ethnic conflict**: The globalization trap. Planet Now, 2004.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100793/308902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 ago. 2017.

COSTA, J. F. **A face e o verso**: estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Escuta, 1995.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CRABTREE, R. D.; SAPP, D. A.; LICONA, A. C. Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy. *In*: CRABTREE, R. D.; SAPP, D. A.; LICONA, A. C. (org.). **Feminist pedagogy**: looking back to move forward. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009. p. 1-20.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DERRIDA, J. **Posições**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ESTERMANN, J. **Interculturalidad**: Vivir la diversidad. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2010.
- FAHS, B. Shaving it all off: examining social norms of body hair among college men in a women's studies course. **Women's Studies**, v. 42, p. 559–577, 2013. Disponível em: http://www.breannefahs.com/uploads/1/0/6/7/10679051/2013_womens_studies.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC-MOVER/NUP, 1998. p. 33-44.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- FLEURI, R. M. Educação Intercultural no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 55-70.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. A violência contra meninas e mulheres no ano pandêmico. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**: 2021. São Paulo: FBSP, 2021. p. 93-100. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em 18 fev. 2020.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, M. **Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial**. São José: UNCR, 2001.
- GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: 2011.
- SMITH, S.; CHOUEITI, M.; PIEPER, K. Gender Roles and Occupations: A Look at Character Attributes and Job Related Aspirations in Film and Television. California: Geena Davis Institute on Gender in Media, 2012. Disponível em: <https://seejane.org/wp-content/uploads/full-study-gender-roles-and-occupations-v2.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.
- SMITH, S.; CHOUEITI, M.; PIEPER, K. **Gender Bias Without Borders: an investigation of female characters in popular films across 11 countries**. California: Geena Davis Institute on Gender in Media, 2015. Disponível em Disponível em: <https://seejane.org/wp-content/uploads/gender-bias-without-borders-full-report.pdf>. Acesso em 13 set. 2020.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. La naturaleza de la mediación intercultural. **Revista de Migraciones**, Madrid, p. 125-159, 1997. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4888/4712>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [Entrevista cedida a] Maria Manuela Duarte Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 73, p. 131-143, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/962>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, L. F. E. Ser pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e diversidade**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 66-78, jan/mar. 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930/18982>. Acesso em: 18 out. 2020.

GONÇALVES, C. A. V.; ANDRADE, K. E. A instabilidade categorial dos constituintes morfológicos: evidência a favor do continuum composição-derivação. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-294, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/7TDJXwhYDpNRkXLYWhvnbB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GUILHERME, M. M. D. **Critical citizens for an intercultural world** – Foreign Language Education as cultural politics. Clevedon: Multilingual matters LTD., 2002.

GUIMARÃES, T. F. **A construção performativa do gênero e da sexualidade nas práticas discursivas de uma Lanhouse**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul/dez. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>. Acesso em: 27 mai. 2018.

HAKIM, C. **Occupational Segregation: A Comparative Study of the Degree and Pattern of the Differentiation between Men and Women's Work in Britain, the United States, and other countries**. London: HMSO, 1979.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HENLEY, N. This new species that seeks a new language: on sexism in language and language change. In: PENELD, J. (ed.). **Women and language in transition**. New York: State University of New York Press, 1987. p. 3-27.

HOLLANDA, H. B. de. Para Heloisa Buarque de Hollanda, feminismo 'é questão social'. [Entrevistada cedida a] Andréia Martinelli. **Huffpostbrasil**. Disponível em https://www.huffpostbrasil.com/2018/12/13/para-heloisa-buarque-de-hollanda-feminismo-e-questao-social-a-23615364/?utm_hp_ref=br-homepage. Acesso em: jun. 2019.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. **Intercultural communication**. London: Routledge, 2004.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo** - Políticas arrebatadoras. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, b. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Retrato das desigualdades de gênero e raça: chefia de família. **Ipea**, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em jun. 2021.

JANKS, H.; IVANIC, R. CLA and emancipatory discourse. *In*: FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical Language Awareness**. London: Harlow, 1992. p. 305-331.

JESUS, J. G. de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista. *In*: JESUS, J. G. de. *et al.* **Transfeminismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanóia Editora, 2014. p. 3-18.

KILOMBA, G. The Mask. *In*: KILOMBA, G. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. 2. ed. Münster: Unrast Verlag, 2010. p. 15-24.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOVALEC, O. **Estudos (inter) Culturais em Cadernos de Língua Inglesa da Rede Pública do Estado de São Paulo**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5765/5106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mai. 2018.

KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-147.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LEAL, A. F. **Uma antropologia da experiência amorosa: estudo de representações sociais sobre sexualidade**. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2098>. Acesso em 13 jun. 2020.

LIRA, B. C. **Leitura e recontextualização**. São Paulo: Paulinas, 2010.

LIVIA, A; HALL, K. **Queerly Phrased: Language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997.

LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. *In*: HOLLANDA, H. B. de. (org.), **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 235-238.

LOUREIRO, H. M. G. **Competência Intercultural no ensino integrado em contexto educacional bilíngue**. 2014. 133 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

[https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3171/1/TESE%20 Copiao_June%202026_final%20Edited%202014%20%281%29.pdf](https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3171/1/TESE%20Copiao_June%202026_final%20Edited%202014%20%281%29.pdf). Acesso em: 21 mai. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes: 1997.

LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. 34. ed. São Paulo: FCC, 2002. p. 225-242.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MARCELLO, F. A. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul/dez. 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARITAIN, J. **Por um humanismo cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.

MARTÍNEZ, R. Estereótipos de gênero na escolha profissional. In: AGUDO, A. Os estereótipos de gênero afetam o que as meninas e os meninos escolhem como profissão no futuro. El país, Madri, 04 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/10/actualidad/1528661907_969674.html. Acesso em dez. 2020.

MCCANN, H. *et al.* **O livro do feminismo**. Rio de Janeiro: Globo, 2019.

MCLAREN, P. **Paulo Freire: a critical encounter**. New York: Rotledge, 1994.

MELO, A. de J. **Mudanças e/ou permanência: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14165>. Acesso em 16 abr. 2017.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) - Uma proposta para aprender e ensinar línguas no diálogo entre culturas**. 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430?mode=full>. Acesso em 14 fev. 2018.

MENDES, E. **Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e escrita**. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 167-180, jul. 2008a.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008b. p. 57-77.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Ed.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 16 set. 2020.

MENDES, E. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, out. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2020.

MESSNER, M. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, M. e MESSNER, M., **Men's lives**. New York: MacMillan Publishing Co. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 131-161.

BRASIL. Ministério da Saúde. programa Nacional de DST e AIDS. **Boletim epidemiológico**, Brasília, v. 12, n. 2, mar./mai. 1999. Disponível em: <http://www.aids.gov.br>. Acesso em 18 jan. 2020.

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

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramento escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-248.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

MOTA, F. **1º DIA 8º SELLES** – Abertura Oficial de Conferência. [Salvador]: Selles UNEB, 2020. 1 vídeo (2 h 45 min 11 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lxba7xD2jaI&t=2722s>. Acesso em 9 nov. 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, R. C. Sobre Homens da Quebrada. Machismo periférico e Masculinidades. Medium, São Paulo, 04 set. 2018. Disponível em: https://medium.com/@rafaelcristiano_26354/sobre-homens-da-quebrada-machismo-perif%C3%A9rico-e-masculinidades-cdc80a98853c. Acesso em: out. 2019.

NETO, R. B. F. Brazilian English: uma antropofagia línguo-cultural. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 2, p. 324-337, ago/dez 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/240/230>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NOBRE, M. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

NOGUEIRA, M. C. M. **Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35469/35469_1.PDF. Acesso em 10 set. 2019.

NONATO, M. N. **Narrativas afeminadas**: uma discussão sobre corpo, gênero e abjeção. In: XV ENECULT, 2019, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111594.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

NUNES, T. A.; BAPTISTA, L. M. T. R. **Uma imagem vale mais que mil palavras**: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p.138-160, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/1497/1432>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11605/1/tese%20Adelaide%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de Inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, F. A. G. Grupos em risco: a transfobia e a patologização das identidades trans como categorias de análise político-pedagógica. **Inclusiones**, v. 8, n. 3, p. 187-208, jul./set. 2021.

OLIVEIRA, M. R. G. de. Por que você não me abraça? Reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negros e negras. **Sur**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 167-179, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-megg-rayara-gomes-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PAWELS, M. **Civilisation des États-Unis**. Paris: Hachette, 1997.

PACHECO, A. C. L. **Mulher negra, afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SARDENBERG, C.; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. *In*: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. (org.). **Ensino e gênero perspectivas transversais organização**. Salvador: UFBA – NEIM, 2011. p. 33-48.

PASSOS, E.; ROCHA, N.; BARRETO, M. Gênero e educação. *In*: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. (org.). **Ensino e gênero perspectivas transversais organização**. Salvador: UFBA – NEIM, 2011. p. 49-60.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. *In*: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

POPPER, K. Notas ao capítulo 7. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Trad. Milton Amado.vol. 1. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. p. 288-294.

PORFÍRIO, L. Leitura em língua estrangeira: a importância do conhecimento prévio nas aulas de compreensão textual. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 67-84, jan/jun 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/985/699>. Acesso em 21 mar. 2020.

PRECIADO, P. O que é a contrassexualidade? *In*: HOLLANDA, H. B. de. (org.), **Pensamento feminista**. Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 411-419.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada - perspectivas para uma pedagogia crítica. *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105-135.

RANE, D. **A moda e o seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. Tradução: Cristiana Coimbra. São Paulo: Editora Senac, 2006.

RIBEIRO, D. Para além da biologia: Beauvoir e a refutação do sexismo biológico. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 506-509, 1 sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5565>. Acesso em: 29 abr. 2018.

RIBEIRO, D. Beauvoir merece mais. **Geledés**, São Paulo, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/beauvoir-merece-mais/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

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

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2018.

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

RIOS, G. **Atos de letramento crítico na vida cotidiana: possibilidades para a escola**. ResearchGate Preprint, Brasília, Próprio autor, 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.11948.21127. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334759381_Atos_de_letramento_critico_na_vida_cotidiana_possibilidades_para_a_escolaCritical_literacy_acts_in_everyday_life_possibilities_t_o_school. Acesso em 25 out. 2020.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/teses/2013-lucianarocha.pdf>. Acesso em 14 set. 2017.

SAFIOTTI, H. Violência estrutural e de gênero: mulher gosta de apanhar? *In*: BRASIL. Presidência da República e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher - Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero, construindo políticas públicas**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: A Secretaria, 2003. p. 27-38.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. de S. (org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-59.

SANTOS, F. B. Os números da violência contra mulheres no Brasil. **Exame**, São Paulo, 08 mar. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>. Acesso em 16 out. 2017.

SANTOS, O.; MUSSKOPF, A. S. Interpretação bíblica: raízes patriarcais e leituras feministas. **INTERAÇÕES**, Belo Horizonte, Brasil, v. 13, n. 24, p. 334-354, ago./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18446/14231>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SARDENBERG, C. M. B. A igualdade racial na perspectiva da interseccionalidade de gênero, raça e etnia. *In*: COSTA, A. A.; TEIXEIRA, A.; Vanin, I. (org.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: NEIM, UFBA, 2011. p. 75-88.

SARDENBERG, C. M. B. Pedagogias feministas: Uma introdução. In: VANIN, I.; GONÇALVES, T. **Caderno de textos gênero e trabalho**. Salvador; REDOR, 2006. p. 45-58.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SENA, I. O (não) lugar do “pardo”. **Medium**, São Paulo, 4 jun. 2018. Disponível em: <https://medium.com/@isabelapsena/o-n%C3%A3o-lugar-do-pardo-941b3dce6028>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SHARFF, C. Why so many young women don't call themselves feminist. **BBC**, Londres, 6 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-47006912>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SHREWSBURY, C. M. What is feminist pedagogy? **Women's Studies Quarterly**, New York, v. 15, n. 3/4, p. 6-14, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40003432>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, J. R. **O ensino-aprendizagem de Inglês à luz da interculturalidade crítica**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5952/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Josibel%20R.%20Silva.pdf>. Acesso em: 16 jun.2017.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 73-102.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 79-92.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como Língua Internacional**: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SKINNER, Q. **Hobbes e a Teoria Clássica do Riso**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

SLAVENS, C. R. The Gold Digger as Icon: Exposing Inequity in the Great Depression. **Studies in Popular Culture**, v. 28, n. 3, p. 71-92, abr. 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23416172>. Acesso em: 23 set. 2020.

SOUZA, M. I. P. de.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

TANNEN, D. Gender differences in conversational coherence: Physical alignment and topical cohesion. In: DORVAL, B. (ed.). **Conversational Organization and its development**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1990. p. 167-206.

TEDESCHI, L. A. Gênero e Interculturalidade: aproximações. In. TEDESCHI, L. A. **Leituras de Gênero e Interculturalidade**. Dourados: UFGD, 2017. p. 317-330.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Almeida, 2017.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 13 jun. 2017.

TIBURI, M. **Feminismo em Comum: Para Todas, Tode e Todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 191-202.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8444/5/Tese%20-%20Marco%20T%20c3%20balio%20de%20Urz%20c3%20aada%20Freitas%20-%202018.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

VARELLA, D. Tagarelice feminina. **Uol**, São Paulo, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/tagarelice-feminina-artigo/#:~:text=Os%20homens%2C%20convencidos%20de%20que,para%20ficarmos%20livres%20do%20falat%C3%B3rio>. Acesso em: jun. 2020.

VILHENA, V. C. **Pela voz das mulheres: uma análise da violência doméstica entre mulheres evangélicas atendidas no Núcleo de Defesa e Convivência da Mulher - Casa Sofia**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/529/1/Valeria%20Vilhena%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALLACE, C. **Critical reading in language education**. London: Palgrave Macmillan, 2003.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial'. *In*: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Gritos, gretas e semadura de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial *In*: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador : EDUFBA, 2019. p. 96-120.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quartely**, Alexandria, v. 22, n. 4, p. 575-592, dec. 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354270_Ethnography_in_ESL_Defining_the_Essentials. Acesso em: 27 abr. 2018.

WEATHERALL, A. G. **Gender, language and discourse**. London: Routledge, 2002.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Sex roles, interruptions and silences in conversations. *In*: **Language and sex: Differences and dominance**. HALEY, N.; THORNE, B. (ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1975. p. 105-129.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

WOLFF, F. Quem é bárbaro. *In*: NOVAES, A. (org.) **Civilização e Barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOOD, J.T. Gendered media: The influence of media on views of gender. *In*: WOOD, J.T. (org.) **Gendered lives: Communication, gender and culture**. Belmont: Wadsworth Publishing 1994. p. 231-244.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: Geraldi, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
LINHA: AQUISIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Caros alunos,

Gostaria de contar com a ajuda de vocês, respondendo às seguintes perguntas que serão usadas na minha pesquisa intitulada “*Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa*”.

Grato,

Professor Márcio Carvalho.

1. Qual é o seu nome?

2. Qual é a sua idade?

3. Em relação à sua identidade racial, como você se declara?

4. Onde você mora?

5. Com quem você mora?

6. Quem é o responsável pelo sustento da sua família?

7. Você trabalha/estagia? Em caso positivo, você costuma ajudar nas despesas familiares?

8. O que você faz para se divertir?

9. Você gosta de ler em Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

10. Você gosta de ler em Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

11. Você considera a leitura algo importante?

12. Você acredita que ler em Inglês é importante para fazer a prova do Enem?

13. Você pretende fazer a prova o Enem?

14. Qual carreira você gostaria de seguir?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
LINHA: AQUISIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

QUESTIONÁRIO INICIAL

Caros alunos,

Gostaria de contar com a ajuda de vocês, respondendo às seguintes perguntas que serão usadas na minha pesquisa intitulada **“Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa”**.

Grato,

Professor Márcio Carvalho

Nome: _____

1. O que você entende por “Gênero”?
2. Qual é a relação entre gênero e cultura?
3. Para você, qual é a importância de se falar sobre gênero na escola?
4. De que maneira esse tema pode ser abordado nas aulas de Inglês?
5. De que maneira a língua (Portuguesa, Inglesa etc.) pode ser usada para transformar as desigualdades de gênero?
6. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
7. Você acha que homens e mulheres são tratados da mesma forma em todos os lugares?
Em quais situações/ambientes você observa diferença no tratamento? Por qual motivo isso acontece?
8. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem?
9. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem?
Explique.
10. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique.
11. Qual é o papel do homem e da mulher na família?
12. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher? Explique.
13. Suponha que você casou e teve um casal de filhos. Quais coisas você acha importantes para serem ensinadas à sua filha? E ao seu filho? Explique.
14. Em quais situações uma mulher pode sofrer preconceito apenas pelo fato de ser mulher? E o homem, quando ele pode sofrer preconceito por ser homem?
15. Para você, qual é a relação entre violência e gênero?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
LINHA: AQUISIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

QUESTIONÁRIO FINAL

Caros alunos,

Gostaria de contar com a ajuda de vocês, respondendo às seguintes perguntas que serão usadas na minha pesquisa intitulada **“Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa”**.

Grato,

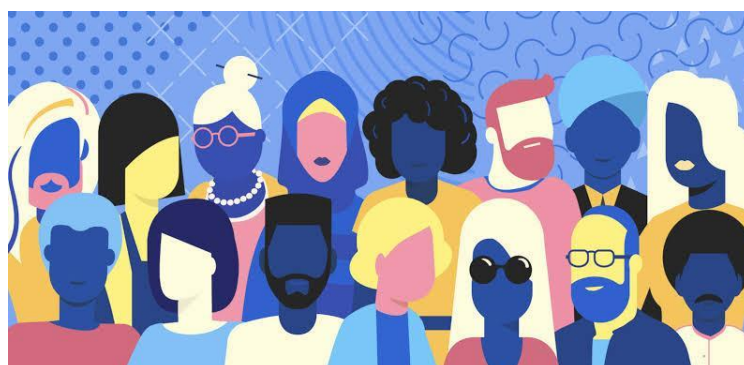
Professor Márcio Carvalho

Nome: _____

1. O que você entende por “Gênero”?
2. Qual é a relação entre gênero e cultura?
3. Para você, qual é a importância de se falar sobre gênero na escola?
4. Qual é a sua opinião sobre a forma como as questões de gênero foram trabalhadas nas aulas de Inglês?
5. Para você, o que é ser homem? O que é ser mulher?
6. Você acha que homens e mulheres são tratados da mesma forma em todos os lugares? Em quais situações/ambientes você observa diferença no tratamento? Por qual motivo isso acontece?
7. Quais atitudes você acha que fazem parte do comportamento de uma mulher? E de um homem?
8. Quais profissões você acha adequadas para uma mulher? E para um homem? Explique.
9. Quais esportes você acha adequados para uma mulher? E para um homem? Explique.
10. Qual é o papel do homem e da mulher na família?
11. Quais tarefas devem ser feitas pelo homem em casa? E pela mulher? Explique.
12. Suponha que você casou e teve um casal de filhos. Quais coisas você acha importantes para serem ensinadas à sua filha? E ao seu filho? Explique.
13. Em quais situações uma mulher pode sofrer preconceito apenas pelo fato de ser mulher? E o homem, quando ele pode sofrer preconceito por ser homem?
14. Para você, qual é a relação entre violência e gênero?

15. Escreva o que você leva para a sua vida daqui para a frente, em relação às questões de gênero.
16. Para você, como foi a experiência de ler/discutir sobre as relações de gênero nas aulas de Inglês? Cite pontos positivos e negativos.

APÊNDICE D – ATIVIDADES APLICADAS



INTERCULTURALIDADE E GÊNERO NAS AULAS DE INGLÊS

Márcio Carvalho Alonso



ATIVIDADE 1 – SEX AND GENDER

1. Quando você pensa em HOMEM e MULHER, quais palavras vêm à sua mente? Escreva-as nas colunas abaixo:

WOMAN		MAN

ATIVIDADE 2 – SEXIST LANGUAGE – PART 1

1. Quais frases você costuma ouvir sobre homens e sobre mulheres?

2. Em quais espaços vocês costumam ouvir essas frases? Quais pessoas/grupos costumam dizê-las?

3. Quais consequências essas frases podem trazer para a vida de homens e mulheres?

ATIVIDADE 3 - COGNATOS

Patriarchal Society

Definition: Patriarchal (adj.) describes a general structure in which men have power over women. Society (n.) is the entirety of relations of a community. A **patriarchal society** consists of a male-dominated power structure throughout organized society and in individual relationships. Power is related to privilege. In a system in which men have more power than women, men have some level of privilege to which women are not entitled.



The concept of patriarchy has been central to many feminist theories. It is an attempt to explain the stratification of power and privilege by gender that can be observed by many objective measures. A patriarchy, from the ancient Greek *patriarches*, was a society where power was held by and passed down through the elder males. When modern historians and sociologists describe a "patriarchal society," they mean that men hold the positions of power and have more privilege: head of the family unit, leaders of social groups, boss in the workplace and heads of government.

The term comes from *pater* or father. Father or father-figures hold the authority in a patriarchy. Traditional patriarchal societies are, usually, also patrilineal -- titles and property are inherited through male lines.

There are a lot of examples of how patriarchy influences our lives. Take a look at these 2 examples:

#1. In the Workplace: Most of us are aware of the obvious ways in which patriarchy plays out in the workplace: women make 77 cents to every man's dollar and occupy just 15% of upper management positions and less than 4% of CEO positions in Fortune 500 companies. In other words, the workplace is still dominated by men.

And the higher up the corporate ladder a man climbs, the more he is expected to conform to the patriarchal expectations within the good ole' boys' club: he must commit 100% of himself to the job, refrain from outward displays of emotion, and be completely reliable at all times. In other words, he sheds his humanity and becomes the company's robot.

As a result of his commitment to this patriarchal culture, the man may become controlling and dominant when placed into a management position, thus being less sensitive to the needs of his employees and coworkers.

The woman manager, on the other hand, may feel obligated to fill the traditional female role in the workplace patriarchy — sensitive to the needs of others, more emotional, and more team-oriented. And while the gendered female role may *seem* like the most appropriate for workplace interaction in order to build teamwork and create a comfortable environment, it can have detrimental effects. Because when a woman takes on the traditional female role in corporate culture, she undermines her ability to assert control over her team and her environment. She is seen as weak and is less likely to be promoted.

#2. In Female Relationships: Sometimes women compare themselves to other women. We may be envious of another woman's great hair, awesome sense of style, high IQ, or assertiveness. If we're straight, we may even be envious that other guys pay more attention to her than they do to us.

All of this envy may make us feel bad about ourselves, so we project our own sense of insecurity outward and label the other woman as a bitch or self-absorbed. We compete with each other when we should be supporting one another. This competition among the female sex stems from a time when a woman had to focus on being as attractive as possible to find a

good husband to provide for her —during a time when most women didn't work outside the home and relied on men to support them.

Women need to stop reinforcing patriarchal mandates that require competition among each other and start forming relationships that build each other up instead of tearing each other down.

Available at: <https://everydayfeminism.com/2013/05/patriarchy-and-how-it-shows-up-for-everyone/>

Parte 1

1. Retire do texto 10 exemplos de palavras idênticas ou parecidas com o Português.

2. Retire do texto 5 exemplos de palavras não cognatas que você já conhecia.

3. Observando o contexto, descubra o significado das palavras sublinhadas:

a) Traditional patriarchal societies are, usually, also patrilineal -- titles and property are inherited through male lines. _____.

b) We may be envious of another woman's great hair, awesome sense of style, high IQ, or assertiveness. _____.

c) If we're straight, we may even be envious that other guys pay more attention to her than they do to us. _____.

Parte 2

1. Sobre o que fala o texto?

2. Em que consiste uma sociedade patriarcal?

3. Explique de que maneira o patriarcado afeta nossas vidas nos seguintes campos:

a) Locais de trabalho.

b) Relações entre as mulheres.

4. No fim do texto há uma sugestão a ser seguida pelas mulheres. Que sugestão é essa? Você concorda com ela? Justifique sua resposta.

5. Você consegue pensar em outros aspectos de nossa vida que são afetados pelo patriarcado? Exemplifique.

ATIVIDADE 4 – ASSOCIAÇÃO ENTRE VÍDEO E TEXTO

If I Were A Boy (Beyoncé)

Written by BC Jean

If I were a boy even just for a day
I'd roll out of bed in the morning
And throw on what I wanted
And go drink beer with the guys
And chase after girls
I'd kick it with who I wanted
And I'd never get confronted for it
'Cause they'd **stick up for me**

*If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man
I'd listen to her
'Cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
'Cause he's **taking you for granted**
And everything you had got destroyed*

If I were a boy
I would turn off my phone
Tell everyone it's broken
So they'd think that I was sleeping alone
I'd **put myself first**
And make the rules as I go
'Cause I know that she'd be faithful
Waiting for me to come home, to come home
(Chorus)

It's a little too late for you to come back
Say it's just a mistake
Think I'd forgive you like that
If you thought I would wait for you
You thought wrong
But you're just a boy
You don't understand, you don't understand, oh
How it feels to love a girl
Someday you'll wish you were a better man
You don't listen to her
You don't care how it hurts
Until you lose the one you wanted
'Cause you're taking her for granted
And everything you had got destroyed
But you're just a boy...

1. A partir das cenas que você viu no clipe, elabore hipóteses para o conteúdo da letra da música.

2. Qual é a ideia principal da letra da música?

3. De acordo com a letra da música, em quais aspectos o comportamento do homem é diferente do comportamento da mulher?

4. Você concorda com isso? Explique.

5. Liste algumas coisas que ela faria “If she was a boy”.

6. Tente descrever o significado das expressões em negrito.

7. Observe os seguintes versos e responda às questões:

[...]Drink beer with the guys /And chase after girls I'd kick it with who I wanted /

And I'd never get confronted for it / Cause they'd stick up for me

a) Qual é o sentido da expressão “*never get confronted*”? A quem ela se refere? Por qual razão isso acontece?

b) Se o comportamento descrito nesses versos fosse referente ao gênero oposto, o que aconteceria? Por qual razão?

8. De que maneira o videoclipe e a letra da música “*If I were a boy*” estão relacionados ao 1º vídeo da aula de hoje (*Gender Roles*)?

9. De que maneira você pode agir para desconstruir algumas das situações exemplificadas no vídeo?

ATIVIDADE 5 – SEXIST LANGUAGE – PART II

48 THINGS WOMEN HEAR IN A LIFETIME

- Don't be so bossy!
- Your dad will have to chase the boys away when you're older...
- You look so pretty!
- He picks on you, because he likes you!
- I need to wax your eyebrows!
- Don't wait at the school, you won't distract the boys.
- Do you like video games? The boys must love that!
- Don't be a slut!
- No guy wants to have sex with a virgin.
- How much did you have to drink that night?
- What were you wearing that night?
- Why are you getting so emotional?
- Stop being such an attention whore!
- Don't be so bitchy!
- Stop being so dramatic!
- It must be that time of the month...
- You would be really pretty if you just made an effort...
- You'd be much prettier if you smiled...
- You're so exotic, where are you from?
- Nice rack! I was just trying to give you a compliment!
- You don't wanna go out with me? You're ugly anyway.
- Is that all you're going to eat?
- You eat a lot for a girl!
- You drink whiskey?
- You like football?
- Your drive is kind of intimidating...
- What war on reproductive rights...
- Can women have it all?
- Are you like... a feminist?
- Oh, you travel alone? Is like an Eat, Pray, love thing?
- Always a bridesmaid, never a braid...
- You don't want kids? Aren't you worried you won't be fulfilled?
- Your biological clock is ticking...
- You're not taking your husband's last name?
- You don't even look like you had a baby!
- Are you planning on working after the baby is born?
- You'd be so bored at home!
- You're going to let someone else raise your kids when you go back to work?
- Does your husband mind that you make more money than him?
- Your husband cooks dinner? You really have him well-trained!
- You're dating a younger man? You're such a cougar!
- He traded her in for a younger model.
- You should feel grateful, you were kept called!
- Do you feel fulfilled that you were just a stay-at-home mom?

- Isn't that outfit a little young for you?
- You still wear makeup? How adorable!
- You must have been beautiful when you were younger!

Adapted from: https://www.youtube.com/watch?v=9yMFw_vWboE&t=4s

1. Escolha 10 frases acima e classifique-as de acordo com o assunto/área da vida de uma mulher ao/à qual elas se referem. Acrescente outra(s) categoria(s) se julgar necessário:

Assédio

Tarefas domésticas

Padrões de beleza

Relacionamentos

Trabalho

2. Reflita sobre as frases acima e responda às questões abaixo. Observe que há uma pergunta só para as mulheres e outra só para os homens:

a) Mulheres - Como você se sentiu ao ouvir esses comentários, ou como acha que as mulheres se sentem, caso você nunca tenha ouvido?

b) Homens - Você acha importante evitar fazer comentários como esses? Por qual razão?

ATIVIDADE 6 – SKIMMING/SCANNING

MANTERRUPTING

Kanye West takes the microphone from Taylor Swift and speaks onstage during the 2009 MTV Video Music Awards on Sept. 13, 2009



About

Maninterrupting is an Internet slang term used to describe an unwarranted interruption of a woman by a male colleague in workplace environment. The neologism rose to online prominence after it became widely embraced by feminist bloggers and critics of Donald Trump during the 2016 United States Presidential Election debates in September 2016.

Origin

The term “maninterrupting” was coined by writer Jessica Bennett in a TIME magazine article titled “How Not to Be ‘Maninterrupted’ in Meetings” published on January 14th, 2015. In the article, Bennett coined the terms “maninterrupting”, a portmanteau of *man* and *interrupting*, and “bropropriating”, a portmanteau of *bro* and *appropriating*, which are respectively defined as “unnecessary interruption of a woman by a man” and “taking a woman’s idea and taking credit for it” in workplace settings.

Spread

Throughout January 2015, the phenomenon of “maninterrupting” was reported on by a number of other news outlets, with many articles offering additional advices on how to deal with such behaviors. On January 16th, 2016, the first Urban Dictionary entry for the term was submitted by user *FeministMiss*, defined as the following: “Maninterrupting: a sexist display of male ‘dominance’. A trait that has not yet been lost despite decades of evolution. When men interrupt women because they ‘believe’ that what they have to say is somehow more important”.

On September 22nd, Glamour Magazine ran an article titled “Yup, Science Confirms ‘Maninterrupting’ Is Real”, which further delves into the history and depth of the phenomenon as an everyday example of workplace sexism in modern societies, citing various gender studies published between 1975 and 2014.

2016 United States Elections Debates

In late September 2016, during the first round of the United States presidential debate between Hillary Clinton and Donald Trump, several news outlets and commentators criticized the Republican presidential candidate's repeated interruption of Clinton's responses as a textbook example of “maninterrupting” in action.

1. Sobre o quê fala o texto?

2. Por qual razão a imagem de Kanye West e Taylor Swift foi utilizada para ilustrar esse texto?

3. Encontre 10 exemplos de palavras cognatas.

4. De acordo com o texto, o que significa “*manterrupting*”?

5. Como esse termo foi originado?

6. Outro termo foi cunhado na mesma oportunidade. Que termo foi esse? O que ele significa?

7. Cite quais informações estão relacionadas às seguintes datas:

a) January 2015

b) January 16th, 2016

c) September 22nd

8. Qual é a relação entre *manterrupting* os debates eleitorais de 2016, nos EUA?

9. Você consegue associar o tema discutido no texto a alguma situação recente em seu país?

Qual?

10. Reflita um pouco sobre o tópico do texto e responda:

a) Você identifica situações de *manterrupting* em seu cotidiano? Exemplifique

b) Para os **homens** - Como os homens devem agir para acabar com o *manterrupting*?

c) Para as **mulheres** – Como vocês podem reagir ao *manterrupting*?

ATIVIDADE 7 – CONHECIMENTO PRÉVIO

1. Você irá ler um texto cujo título é “*Domestic Violence and abuse*”. Antes da leitura, reflita sobre o que você já sabe acerca desse assunto e escreva abaixo:

2. Leia o texto e verifique se ele traz algo que você não mencionou na questão anterior.

Domestic Violence and abuse



Intimate partner violence, or domestic violence, can be difficult to see if it starts little by little, if your partner says they love you, or if they support you financially. Domestic violence can include forced sex, physical abuse, and emotional abuse, such as cruel words or threats. It can happen between married people, to a couple who lives together or apart, or to a same-sex couple. Abuse is never OK.

a) How do I know whether I’m being abused?

You may be experiencing domestic violence if your partner:

- Controls what you’re doing
- Checks your phone, email, or social networks without your permission
- Forces you to have sex when you don’t want to
- Controls your birth control or insists that you get pregnant
- Decides what you wear or eat or how you spend money
- Prevents or discourages you from going to work or school or seeing your family or friends
- Humiliates you on purpose in front of others
- Unfairly accuses you of being unfaithful
- Destroys your things
- Threatens to hurt you, your children, other loved ones, or your pets
- Hurts you physically (e.g., hitting, beating, punching, pushing, kicking), including with a weapon
- Blames you for his or her violent outbursts
- Threatens to hurt herself or himself because of being upset with you
- Threatens to report you to the authorities for imagined crimes
- Says things like, “If I can’t have you, then no one can”

b) What can I do if I’m being abused?

Your safety is the most important concern. **If you are in immediate danger, call 911.**

If you are not in immediate danger, consider these options:

- **Get medical care.** If you have been injured or sexually assaulted, go to a local hospital emergency room or urgent care center.
- **Call a helpline for free, anonymous help.** Call the National Domestic Violence Hotline (link is external) at 800-799-SAFE (7233) or 800-787-3224 (TDD).

- **Make a safety plan to leave.** Domestic violence usually does not get better. Think about a safe place for you to go and other things you will need. Staff can help you plan.
- **Save the evidence.** Keep evidence of abuse, such as pictures of your injuries or threatening emails or texts, in a safe place the abuser cannot get to.
- **Find out where to get help in your community.** Look up local resources of local places to get help.
- **Talk to someone.** Reach out to someone you trust. This might be a family member, a friend, a co-worker, or a spiritual leader. Look for ways to get emotional help, like a support group or mental health professional.
- **Look into a restraining order.** Consider getting a protection order.

If you are the victim of domestic violence, know that you are not alone. There are people who want to help you and who are trained to respond. See our page on leaving an abusive relationship for tips on what to do and where to go.

c) What can happen if I don't get help?

Domestic violence often results in physical and emotional injuries. It can also lead to other health problems, reproductive health challenges, mental health conditions such as depression, and suicide. Women affected by intimate partner violence are also more likely to use drugs or alcohol to cope.

Domestic violence can even end in death. Women who live in a home with guns are five times more likely to be killed.¹ More than half of women murdered with guns are killed by intimate partners.

Available at: <https://www.womenshealth.gov/relationships-and-safety/domestic-violence/signs-domestic-violence>.

3. Segundo a autora, o que está incluído no conceito de violência doméstica? Com quem essas coisas podem acontecer?

4. Relacione os tópicos com as informações que são trazidas neles

- a) () o que fazer quando se está sofrendo abuso.
- b) () o que pode acontecer se a pessoa que sofre abuso não procurar ajuda.
- c) () itens que ajudam a pessoa a identificar se está sofrendo abuso.

5. Cite aspectos que caracterizam uma situação de abuso/violência doméstica.

6. O que uma pessoa que está passando por este tipo de situação deve fazer?

7. Em sua opinião, quais as causas da violência doméstica?

8. O que você pode fazer para ajudar a combater este problema?

9. De acordo com o texto, o que pode acontecer se as vítimas não procurarem ajuda?

ATIVIDADE 8 – INFERÊNCIA CONTEXTUAL

Toxic masculinity



Toxic masculinity is one of the ways in which Patriarchy is **harmful** to men. It's a social science term that describes narrow repressive type of ideas about the male gender role, that defines masculinity as exaggerated masculine traits like being violent, unemotional, sexually aggressive, and so forth. Also suggests that men who act too emotional or maybe aren't violent enough or don't do all of the things that "real men" do, can get their "man card" taken away.

Examples

- The pervasive idea of male-female interactions as competition, not cooperation;
- The pervasive idea that men cannot truly understand women, and vice versa, and following, that no true companionship can be had between different sexes;
- The expectation that Real Men are strong, and that showing emotion is incompatible with being strong. Anger is either framed as the exception to the rule, or as not an emotion;
- Relatedly, the idea that a Real Man cannot be a victim of abuse, or that talking about it is **shameful**;
- Men are just like that: the expectation that Real Men are keenly interested in sex, want to have sex, and are **ready** to have sex most if not all times;
- The idea that Real Men should be prepared to be violent, even when it is not called for: for example: a common response to women's tales of experiencing street **harassment** is for a man who's listening to say, "If I was there, I would have punched [the harasser]." This is problematic .
- Though not reinforced much in fictional media, in real life it is widely expected that a man would abandon his **pregnant** girlfriend, being incapable and/or unwilling to take responsibility, feeling little to no attachment to an unborn child, and expecting pregnancy and motherhood to not only change but ruin the girlfriend and the relationship.
- The myth that men are not interested in parenting, and are inherently unsuited to be single parents.
 - discourages men from becoming involved in the lives of their children.
 - encourages household inequality, which hurts all involved.
 - assumes that in case of divorce, children will go with their mothers, instead of examining each situation individually.
- Emasculation: the idea that there is a range of feminine interests and activities a Real Man would not hold, and that disprove a man's masculinity regardless of his other actions:
 - interest in one's personal looks, cosmetics, dressing up, fashion;
 - being emotional, expressing emotion, crying;
 - appreciating "frivolous" things such as sugary "girly" drinks, romantic styles, cute animal videos, romcom flicks;
 - understanding women, being sympathetic;
 - being silly;
 - needing help, not-knowing.

Adapted from:

<https://jasminechantel.medium.com/toxic-masculinity-mens-rights-and-the-not-all-men-argument-3f5c66147edf>.

https://geekfeminism.wikia.org/wiki/Toxic_masculinity.

1. O que é masculinidade tóxica? A quem esse conceito se refere?

2. Observe o trecho a seguir:

*“Also suggests that men who act too emotional or maybe aren’t violent enough or don’t do all of the things that “real men” do, can get their “**man card**” taken away.”*

Como você explica a expressão “**man card**”?

3. A partir do contexto, tente deduzir o significado das palavras que aparecem em negrito no texto, e escreva abaixo:

4. Cite 10 exemplos que ilustram os efeitos da masculinidade tóxica na sociedade, de acordo com o texto:

5. Como a autora define o termo “*Emasculation*”? Cite exemplos:

6. O que você pensa a respeito da masculinidade tóxica? Concorda com a existência dela? Justifique sua resposta.

7. Alguma vez você já se sentiu vítima, ou observou alguém ser vítima da masculinidade tóxica? Explique.

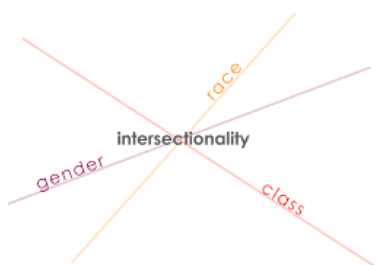
Em caso negativo, escreva em quais circunstâncias alguém pode ser vítima disso.

8. De que maneira a masculinidade tóxica está associada aos estereótipos de gênero?

9. De que maneira podemos desconstruir a masculinidade tóxica?

ATIVIDADE 9 - INTERSECTIONALITY

TEXT 1 – What is interseccionality?



Intersectionality is a framework for conceptualizing a person, group of people, or social problem as affected by a number of discriminations and disadvantages. It takes into account people's overlapping identities and experiences in order to understand the complexity of prejudices they face. In other words, intersectional theory asserts that people are often disadvantaged by multiple sources of oppression: their race, class, gender identity, sexual orientation, religion, and other identity markers. Intersectionality recognizes that identity markers (e.g. "female" and "black") do not exist independently of each other, and that each informs the others, often creating a complex convergence of oppression. For instance, a black man and a white woman make \$0.74 and \$0.78 to a white man's dollar, respectively. Black women, faced with multiple forms of oppression, only make \$0.64. Understanding intersectionality is essential to combating the interwoven prejudices people face in their daily lives.

<https://www.ywboston.org/2017/03/what-is-intersectionality-and-what-does-it-have-to-do-with-me/>

TEXT 2

AIN'T I A WOMAN?

By Sojourner Truth
Delivered 1851 at the Women's Convention in Akron, Ohio

Well, children, where there is so much racket there must be something out of kilter. I think that 'twixt the negroes of the South and the women at the North, all talking about rights, the white men will be in a fix pretty soon. But what's all this here talking about?

That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother's grief, none but Jesus heard me! And ain't I a woman?

Then they talk about this thing in the head; what's this they call it? [member of audience whispers, "intellect"] That's it, honey. What's that got to do with women's rights or negroes' rights? If my cup won't hold but a pint, and yours holds a quart, wouldn't you be mean not to let me have my little half measure full?

Then that little man in black there, he says women can't have as much rights as men, 'cause Christ wasn't a woman! Where did your Christ come from? Where did your Christ come from? From God and a woman! Man had nothing to do with Him.

If the first woman God ever made was strong enough to turn the world upside down all alone, these women together ought to be able to turn it back, and get it right side up again! And now they is asking to do it, the men better let them.

Obliged to you for hearing me, and now old Sojourner ain't got nothing more to say.

Available at: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp>.

1. A partir dos vídeos e dos textos, escreva o que você entendeu a respeito do conceito de interseccionalidade e explique por qual razão ele é importante.

2. De que maneira Sojourner Truth se relaciona ao conceito de interseccionalidade?

3. Traduza a pergunta “*Ain’t I a woman?*” e explique por qual razão Sojourner Truth a faz durante repetidas vezes em seu discurso.

4. De que maneira a experiência de vida de Sojourner Truth se diferenciava da experiência de outras mulheres da época?

5. De que maneira o conceito de interseccionalidade pode modificar a forma como enxergamos o outro ao nosso redor e nossa forma de lidar com esse outro?

6. Você tem alguma experiência pessoal ou de conhecido que tenha a ver com o assunto tratado?

ATIVIDADE 10 - GIRLPOWER

That's my Girl (Fifth Harmony)



Who's been working so damn hard
 You got that head on overload?
 Got yourself this flawless body
 Aching now from head to toe
 Ain't nothing, ain't nothing
 All my ladies 'round the world
 Ain't nothing, ain't nothing
 Good girls better get bad
 You've been down before
 You got up before
 You'll be good to go, good to go
 Destiny said it: You got to get up and get it
 Get mad independent and don't you ever forget it
 Got some dirt on your shoulder, then let me brush
 it off for ya
 If you're feeling me, put your five high
 That's my girl, That's my girl
 That's my girl, That's my girl
 Get up, what you waiting for?
 That's my girl, That's my girl
 Nod if you been played by every boo
 Just tryna show you off
 Thought he was the best you ever had
 Until he cut you off [...]

Bo\$\$ (Fifth Harmony)

Everyday is payday
 Swipe my card then I do the nae nae
 You're talking to a lady
 I want a Kanye-ye, not a Ray J
 So that's a no, no
 I'm a Maybach and you's a Volvo
 This convo's beat like Dre-aye
 I already know what you're trying to say, hey

You say that you a baller
 And I see you tryna holla
 But that ain't how I was brought up, next
 Working for the money
 Cuz that what my momma taught me
 So yo ass betta show me some re-spect

BO\$\$, Michelle Obama
 Purse so heavy, gettin' Oprah dollars...

C-O-N-F-I-D-E-N-T
 That's me, I'm confident
 Don't want your compliments, use common sense
 I'm on my Michelle Obama
 Shh, shut your mouth
 Boy, I think you know who run this house
 I ain't thirsty for no bae
 'Cause I already know what you're trying to say,
 hey
 You say that you a baller
 And I see you tryna holla [...]



1. Qual/quais temática(s) é/são abordada(s)
 nas letras das músicas e em seus videoclipes?

2. De que maneira as letras das duas músicas se conectam?

3. Os seguintes versos foram retirados das letras das músicas que ouvimos. A quais situações vivenciadas por mulheres eles se referem? Qual é a sua opinião sobre eles?

*“Nod if you been played by every boo
Just tryna show you off
Thought he was the best you ever had
Until he cut you off”*

*“You say that you a baller
And I see you tryna holla
But that ain't how I was brought up, next”*

*“Working for the money 'cause that's what my momma taught me
So yo ass better show me some re-spect”*

elegant and powerful way. Also, when men are acting on a television commercial, they are usually performing activities such as playing sports, driving around girls, repairing cars, drinking, relaxing, and having fun. Also, when a man is promoting on an advertisement, they usually speak about the product and do not use it. They seem to be the beneficiary of the product or service, typically performed by women.

Adapted from: https://en.wikipedia.org/wiki/Media_and_gender.

1. De que maneira mulheres e homens são representados na mídia?

2. Você se sente representada (o) pelas mulheres e homens que figuram na mídia? Explique.

3. De que maneira podemos agir para desconstruir a forma como mulheres e homens são representados na mídia?

ATIVIDADE 12 – IDENTITY AND DIFFERENCE

TEXTO 1

Take One

Paul: What about a delicate man? Is He still a man?

Peter: He's a fagot

Take Two

Peter: Football is not for women!

Paul: Why?

Peter: Women are so fussy!

Charles: Yeah! They fall down, and get worried about their nails...

TEXTO 2



“Teach her about difference. Make difference ordinary. Make difference normal. Teach her not to attach value to difference. And the reason for this is not to be fair or to be nice but merely to be human and practical. Because difference is the reality of our world. And by teaching her about difference, you are equipping her to survive in a diverse world.

She must know and understand that people walk different paths in the world and that as long as those paths do no harm to others, they are valid paths that she must respect. Teach her that we do not know – we cannot know – everything about life. Both religion and science have spaces for the things we do not know, and it is enough to make peace with that.

Teach her never to universalize her own standards or experiences. Teach her that her standards are for her alone, and not for other people.

This is the only necessary form of humility: the realization that difference is normal.

Tell her that some people are homosexual and some are not. A child has two parents or two mothers because that's how some people do it. Tell her that some people go to the mosque, some to the church, some to other places of worship, and some still do not attend any worship, because that's how it is for some people.”

Chimamanda Ngozi Adichie, Dear Ijeawele, or a Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions.

1. Expresse sua opinião acerca dos dois textos.

2. Os textos falam sobre **diferenças**. Quais tipos de diferença foram mencionados em cada um deles?

3. De que maneira você lida com as diferenças que identificam as pessoas ao seu redor?

4. De que maneira a sociedade em geral lida com as diferenças? Como podemos agir para que a forma como as diferenças são vistas pela sociedade possam ser modificadas?

ATIVIDADE 13 – IDENTITY AND DIFFERENCE

Leia os textos abaixo, expresse sua opinião acerca deles, depois estabeleça um paralelo entre os dois.

TEXTO 1

No diálogo a seguir, professor e estudantes falam sobre termos que estariam relacionados a homens e mulheres.

Pedro - Todos aceitam uma mulher pegadora?

Mateus – Depende...

Henrique – Eu não pego mulher puta

Pedro – O que é uma mulher puta?

Elias – Isso aí. Pegadora

Pedro – E o que é um homem puto?

Mariah – Que pega tudo.

Henrique – Homem puto é que pega vários homens, mulherengo é que pega várias mulheres.

Pedro – Observe, Se uma mulher pega vários homens, chamam ela de quê?

Joice – Galinha

Pedro – De galinha, de puta, etc.

Pedro – Vocês acham que as pessoas enxergam os homens que pegam várias mulheres como algo positivo ou negativo?

Todos – Positivo

Pedro – E as mulheres que pegam vários homens?

Todos – Negativo.

Joice – É machismo.

Lucas – Eu acho que a mulher tem que se preservar.

(...)

TEXTO 2



ATIVIDADE 14 – WOMAN'S WORLD

Woman's World (By Little Mix)

Every day she tells her daughter
 Baby, you're not just a pretty face
 She says: You gotta work much harder
 Than every single man, that's just the way
 But she goes to the same job every day
 She's overworked and underpaid
 Just 'cause the way her body's made
 Ain't that insane?



If you never been told how you gotta be
 What you gotta wear, how you gotta speak
 If you never shouted to be heard
 You ain't lived in a woman's world
 And if you can't see that it's gonna change
 Only want the body and not the brains
 If you think that's the way it works
 You ain't lived in a woman's world, no



Try living, try, try living, Try living, try, try living
 Try living in a woman's world

Every night she tells her daughter
 Don't you know a change is gonna come?
 There's a whisper in the water
 And I know the tide is gonna turn, no, no, no
 But she goes to the same job every day
 She's overworked and underpaid
 Just 'cause the way her body's made
 Ain't that insane?

1. Analise a letra da música e escreva como você acha que é o mundo das mulheres. Como é viver neste mundo?

ANEXO A – Imagens utilizadas na Aula 14



It's nice to have a girl around the house.

Though she was a tiger lady, our hero didn't have to fire a shot to floor her. After one look at his **Mr. Leggs** slacks, she was ready to have him walk all over her. Their middle fingering soothes the savage heart! If you'd like your own doll-to-

kill carpeting, hunt up a pair of these he-man **Mr. Leggs** slacks. Such as our new automatic wash-wear blend of 85% "Dacron"™ and 15% rayon—incomparably wrinkle-resistant. About \$12.99 at plush-carpeted stores.

Dacron for Part

Get yourself a new pair of **Mr. Leggs**

PHILIPSON COMPANY, 1700 Avenue of the Americas, New York 10, N. Y.

Though she was a tiger lady, our hero didn't have to fire a shot to floor her. After one look at **Mr. Leggs** slacks, she was ready to have him walk all over her.

The Chef does everything but cook - that's what wives are for!

I'm giving my wife a **Kenwood Chef**



ANEXO B – Link de acesso aos vídeos utilizados nas aulas

<https://drive.google.com/drive/folders/1NN9T0Q7ND-b14HoNI-Jx-dTR0GDH3ED?usp=sharing>