

# QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Helen Cristina Dias da Silva Lemes \*  
Hélvio Frank \*\*

**Resumo:** Pautado nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada crítica e nos estudos de gênero, o presente artigo tem por objetivo vislumbrar a perspectiva crítica de educação linguística como proposta para se trabalhar, em sala de aula de línguas, questões de desigualdade de gênero relacionadas à mulher em contexto social brasileiro. A pesquisa-ação foi desenvolvida durante três aulas de língua portuguesa, elaboradas em formato de sequência didática, organizada em cinco momentos específicos de problematização e reflexão. Participaram do estudo 22 estudantes de uma turma do 8º ano de ensino fundamental II de uma escola da rede privada de ensino situada em Goiânia – Goiás, e a professora autora deste texto. Compõem o material empírico da pesquisa o questionário escrito, com perguntas abertas, aplicado aos discentes e a gravação das interações ocorridas durante as aulas. Os resultados sinalizam o reconhecimento discente quanto à relevância de se trabalhar com temas críticos em aulas de língua, os quais, no caso da desigualdade de gênero, propiciou reflexão e ressignificações sobre condição da mulher em sociedade.

**Palavras-chave:** Educação linguística. Crítica. Gênero. Mulheres.

## GENDER ISSUES IN THE CLASSROOM FROM A CRITICAL LANGUAGE EDUCATION

**Abstract:** Based on the theoretical assumptions of critical Applied Linguistics and gender studies, this paper aims to present the critical language education as a perspective to deal with gender social inequality issues in language classroom in Brazilian social context. The action-research was developed during three Portuguese language classes, elaborated in a didactic sequence format, organized in five specific moments of problematization and reflection. Twenty-two elementary school students from a private institution in Goiânia – state of Goiás – were participants together with female author of this paper as teacher. The empirical material is composed of questionnaire with open questions, applied to students and audio recording of interactions that occurred during the classes. The results indicate that students recognize the relevance of working with critical themes in language classes, which, in context of gender inequality, provided reflection and ressignifications on the condition of women in society.

**Keywords:** Language education. Criticism. Gender. Women.

## Introdução

A escola, se não o é, deveria se constituir como lugar cultural destinado à emancipação, à autonomia (FREIRE, 2003) e à cidadania de alunxs e professorxs que ali, juntxs, co-constroem conhecimentos. Para isso, conforme salienta Freitas (2013), é necessária atenção ao fato de que, durante as relações sociais desenvolvidas, movidas por diversos letramentos, diariamente construímos identidades. Na medida em que essa percepção vem à tona, o processo de aprender necessita ultrapassar a dimensão técnica de ensino e atingir dimensões políticas

(CANDAU, 2013) pautadas no ideário de educação ética, justa e igualitária.

Um tema crítico muito partilhado entre jovens, em suas relações cotidianas, e muitas vezes negligenciado – ou neutralizado – por docentes, são as relações de gênero. Durante as interações e negociações em sala de aula de qualquer disciplina, a desigualdade de gênero aparece em diversas interpelações e situações sob forma de re/ações entre opressorx e oprimidx. Nesse sentido, torna-se relevante falar de gênero e suas interseccionalidades (AKOTIRENE, 2019) que esbarram em condições de raça, classe social, sexualidade etc.

Estudos provenientes da pedagogia crítica (FREIRE, 2003; GIROUX, 1997) e da Linguística Aplicada crítica, abordados por Pennycook (1994), propõem certas reflexões sobre o ensino/aprendizagem de línguas, corroborando a urgência de uma educação linguística crítica com a premissa do potencial da linguagem em termos de ação no mundo social (FAIRCLOUGH, 2001). Essas pesquisas têm por orientação formar cidadãxs politizadxs, críticxs do saber produzido, militantes e inconformadxs com as causas injustas, opressoras e que provocam sofrimento humano (MOITA LOPES, 2002). Concentrados no ideal de mudança social, esses trabalhos visam ao fortalecimento (*empowerment*) das minorias sociais em desvantagem.

Com base nessas inquietações, e amparadxs pela Linguística Aplicada crítica (DUBOC, 2012; MOITA LOPES, 2006; MONTE MÓR, 2013; OLIVEIRA, 2014; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2012; PESSOA, 2014; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2013) e pelos estudos de gênero (BUTLER, 2003; LOURO, 1997; SCOTT, 1995), neste texto problematizamos a educação linguística crítica com foco no tema da desigualdade social de gênero, a partir da implementação de uma pesquisa-ação realizada em sala de aula de língua portuguesa, conduzida com adolescentes de uma escola particular.

Nas próximas seções, contextualizamos o estudo desenvolvido em campo, em seguida problematizamos as desigualdades produzidas em torno do gênero feminino e, por fim, apresentamos a educação linguística crítica como perspectiva plausível ao aliar o ensino da língua portuguesa com a emancipação social dxs aprendizes.

### **Contextualizando o estudo**

Este trabalho se pauta no paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), na tentativa de discutirmos questões relacionadas à desigualdade de gênero. Tem como método a pesquisa-ação, segundo a qual:

[...] pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador. (FONSECA, 2002, p. 34, 35).

Para isso, foram desenvolvidas três aulas de língua portuguesa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, ministradas pela professora autora deste texto, no contexto da rede privada de ensino na cidade de Goiânia – Goiás. Participaram da ação 22 estudantes, sendo 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Primando pelo compromisso ético da pesquisa, esses participantes assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e adotaram pseudônimos, a fim de garantirem o anonimato nas informações prestadas.

A ação em campo teve, por objetivo, promover, a partir da implementação da educação linguística crítica, uma perspectiva questionadora e problematizadora (PENNYCOOK, 2001) das experiências e práticas sociais vivenciadas pelos alunos, relacionada à temática da desigualdade de gênero. Utilizamos textos para análise linguística sob o pretexto de relacioná-los com práticas discursivas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

A elaboração dos planos se deu por intermédio da confecção de uma sequência didática programada para três aulas divididas em cinco momentos. Cada momento serviu como critério para a disposição de análise deste texto. As dinâmicas foram baseadas na proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade Ser-Tão, vinculado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, o qual tem produzido conhecimento e compartilhado atividades educativas e formadoras voltadas à promoção da equidade de gênero e à garantia dos direitos sexuais.

Durante a execução das aulas, buscamos motivar e oportunizar situações para interação e discussão sobre como xs alunxs percebem as relações de gênero, bem como promover relatos de experiências relativos ao preconceito e discriminação vivenciados. Esses momentos de interação foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Para informar este texto, selecionamos apenas os recortes que d/enunciam relatos inerentes às questões de gênero sobre a condição da mulher em sociedade. Para facilitar a compreensão leitora, os relatos captados em interação oral foram transpostos para a norma culta da língua portuguesa escrita, conservando-se o léxico mobilizado por quem o verbalizou. Aplicamos, ainda, um questionário, com o intuito de analisar as in/viabilidades afirmadas pelxs estudantes quanto à proposta de educação linguística crítica implementada.

### **As desigualdades em torno do gênero feminino**

No primeiro momento da sequência didática, uma das dinâmicas propostas consistiu na interpretação e observação de imagens, como painéis, tesoura, computador, martelo, com o propósito de relacioná-las às profissões masculinas e femininas. Constatamos que a compreensão dxs alunxs se deu impregnada de “ajustes sociais” em torno do gênero e, com isso, foi continuada a aula, visando perceber o “lugar da mulher” e “lugar do homem”.

Em meio às interações, observamos que a maioria dxs alunxs relacionou as imagens de tesoura, painéis e itens de beleza a mulheres, ao passo que as imagens de martelo, capacete do corpo de bombeiros e computador foram atribuídas a homens. Sobre o fato ocorrido, confirmamos a existência de concepções bastante naturalizadas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher em nossa sociedade. Essas definições essencializam e cristalizam os significados no que tange à constituição do masculino e do feminino, impedindo outras possibilidades de construção e de maneiras de ser estabelecidas nas práticas sociais.

Em outro momento, colocamos algumas imagens de brinquedos: bola, boneca, urso, carrinho, pistola de água etc. A pergunta direcionada axs alunxs foi: “Quais desses brinquedos são para meninas?”. Mais uma vez, pudemos observar a perpetuação de conceitos relacionados ao corpo feminino e ao corpo masculino, o que nos fez depreender que as acepções cotejadas correspondem a construções sociais

e históricas passíveis de problematização sob uma perspectiva crítica de educação linguística (FRANK, 2014).

No último desafio do momento, apresentamos a seguinte questão: “Com quantas dessas frases você concorda?”. Havia a seguinte disposição de itens:

- A – “Se ela saiu com essa saia na rua, é por que queria ser assediada, não é mesmo?”
- B – “Mulheres são muito emotivas, por isso perdem a razão mais facilmente”;
- C – “Mulher no volante, perigo constante”;
- D – “A única coisa que mulher sabe pilotar bem é o fogão”;
- E – “Você é menina, não pode jogar futebol”;
- F – “Não tem problema a mulher trabalhar fora, desde que não atrapalhe nas tarefas domésticas”.

As respostas foram as mais variadas. No entanto, os significados referentes aos itens “A” e “C” foram os que mais geraram discussões, com base nos seguintes comentários:

[1] Lá em casa todo mundo dirige mal [...], minha mãe, minha tia, minha avó, tipo, ninguém sabe dirigir direito, tipo, estacionar direito. ‘Véi’, minha mãe já bateu o carro umas dez vezes (risos), é sério. Meu pai mesmo já falou que eu também vou dirigir mal. (Bianca, 13 anos, áudio da aula 1).

[2] É mesmo professora, mulher não sabe dirigir. Se soubesse, tinha mulher dirigindo em fórmula 1 (risos). Você pode ver que a maioria dos acidentes tem mulher no meio. Lá em casa, mesmo, quem dirige é só meu pai, porque minha mãe já deu PT em dois carros. (Marcos, 13 anos, áudio da aula 1).

[3] Mas para quê vestir roupa curta? [Mulheres] têm que dar o respeito para serem respeitadas! Tipo, ninguém vai assediar a menina, se ela estiver bem vestida. Tem menina que gosta de aparecer demais (...). Nessa sala, mesmo, tem um monte (vaías). ‘Véi’, podem vaiar, eu não ligo para o que vocês pensam, não. Ficam aí se fazendo de santinhas. (André, 14 anos, áudio da aula 1).

Nos dois primeiros excertos, observamos que existe uma relação de poder que está relacionada não apenas às famílias com as quais esses(as) jovens convivem, mas estabelecida em uma sociedade altamente hétero-patriarcal e hierarquizada, uma vez que a naturalização de falas, hábitos e valores reverberam tais concepções. A aluna Bianca já prevê que será uma péssima motorista, estigma que se confirma pela “profecia” do pai. Já o estudante Marcos relativiza uma ordem discursiva instituída: a inexistência de mulheres pilotos em fórmula 1. O princípio de iterabilidade desse fato corrobora coerência para a legitimação daquilo que o aluno volta a significar ao dizer

e, logo, se ancora no discurso machista hegemônico em relação às semânticas estabelecidas pelo par mulher e direção automobilística: “mulher no volante, perigo constante”. Para Louro (2000, 2003), essas relações estão intrinsecamente ligadas às construções de identidade que vão se formando durante toda a vida das pessoas e são estabelecidas entre a criança e aqueles com quem convive.

Por sua vez, a fala de André nos traz uma questão alarmante, que há algum tempo tem sido discutida e tem sido utilizada, inclusive, para justificar situações de violência: como meninas e meninos devem se comportar e, até mesmo, como devem se vestir. Normas e condutas são ensinadas e geralmente aceitas pelas instituições sociais, familiares e escolares como critérios indicadores de práticas que pode(ria)m ou deve(ria)m ser desempenhadas por homens e mulheres na sociedade. Assim, mulheres não poderiam ou não deveriam mostrar o seu corpo, ainda que constantemente objetificadas nos discursos, pois isso denotaria promiscuidade e condição para serem assediadas. É como se uma simples vestimenta performasse um “sim” ao ato de violência física ou simbólica instaurado.

No segundo momento da sequência didática, xs alunxs assistiram ao curta-metragem “Acorda, Raimundo... Acorda”, com o objetivo de ampliar a discussão e questionar se existe, de fato, a naturalização do “lugar de homem” e do “lugar de mulher”. A projeção do filme suscitou, ainda, questionamentos sobre relações de gênero e sobre o posicionamento da mulher perante a sociedade e família.

Em síntese, a trama projetada desperta atenção por conta do seguinte enredo: o personagem Raimundo acorda com os papéis familiares e civis “invertidos”. A esposa, Marta, assume o papel de trabalhar para constituir a renda da família, enquanto o marido cuida do lar e dxs filhxs. Essa inversão torna-se evidente a partir do momento em que Raimundo enfrenta situações habituais, rotuladas como tarefas femininas: cuidar dos filhos, lavar, passar, ser submisso e dependente financeiramente. O curta-metragem traz uma reflexão pertinente e atual aos dias de hoje, possibilitando questionamentos sobre as ideologias tomadas como normais e, exatamente pela conformação, tão arraigadas em sociedade.

Quando interpeladxs, xs estudantes tiveram as mais variadas reações em relação ao filme. Algunxs acharam graça, algumas meninas acharam um absurdo o modo como a esposa era tratada, e poucxs concordaram que o papel de cuidar da

casa é exclusivo da mulher e que compete apenas ao homem o sustento financeiro. Algumas das falas registradas durante a aula exemplificam tais reações.

[4] Não acho que as tarefas domésticas sejam papel só da mulher. Lá em casa, minha mãe precisou trabalhar fora, meu pai nem questionou. Na mesma hora, ele resolveu contratar uma diarista. Minha mãe, então, teve a ideia de contratar um faxineiro, pois ela não queria outra mulher lá em casa (risos). Demorou um pouco, mas ela achou [...] Ele fazia almoço, arrumava a casa. Ficou lá em casa um tempão, até minha mãe não precisar mais trabalhar. Mas eu acho que ele era gay (risos). (Luís, 13 anos, áudio da aula 2).

[5] Na minha casa, quem trabalha fora é só minha mãe, meu pai trabalha em casa (...) só que quem arruma a casa e esquenta o almoço que minha mãe deixa pronto sou eu. Meu pai não lava nem as louças e, se minha mãe reclama, ele acha ruim e os dois brigam [...] Se minha mãe parar de trabalhar, a gente não vive direito, porque é o salário da minha mãe que sustenta a casa. (Beatriz, 13 anos, áudio da aula 2).

[6] Na minha casa, professora, eu tenho que fazer tudo sozinha. Eu tenho dois irmãos, mais velhos. Eles não fazem nada, não lavam nem o copo que bebem água. Quem arruma a casa é só eu e minha mãe [...] Ah, eles levam o lixo para fora e dão comida para o cachorro. Só isso. (Bárbara, 12 anos, áudio da aula 2).

[7] Professora, depois que minha mãe morreu, quem faz tudo na minha casa sou eu. Só não faço o almoço, porque não dou conta [...] Meu pai não está nem aí, e ainda briga comigo se ele chegar do trabalho e tiver alguma coisa bagunçada. Eu já falei para minha avó, só que ela diz que meu pai está certo. Se não, quem é que vai me sustentar? (Vitória, 13 anos, áudio da aula 2).

Mesmo com as conquistas das mulheres e do movimento feminista, ainda persiste uma visão conservadora e hétero-patriarcal acerca dos papéis sociais desempenhados pelas mulheres no contexto investigado. Isso se confirma, também, com os estudos realizados por Araújo e Scalón (2005), as quais chegaram à conclusão de que a maior parte do trabalho doméstico continua sendo uma atribuição majoritariamente feminina. Para as pesquisadoras, o fato de as mulheres terem se ingressado no mercado de trabalho não contribuiu para uma divisão mais igualitária em relação à distribuição dos trabalhos domésticos, o que corrobora a narrativa da aluna Beatriz. Ou seja, continuamos a ver mulheres em dupla ou tripla jornada de trabalho, assumindo tarefas dentro e fora e de casa.

Quanto às falas de Bárbara e Vitória, notamos que a divisão das tarefas domésticas é desigual e sobrecarrega as meninas, que, por sua vez, assumem os afazeres em detrimento de outros parentes do sexo masculino, sejam irmãos ou pais.

Isso reverbera os estudos de socialização de gênero no âmbito familiar, como os de Biasoli-Alves (2000) e Trindade (2005). Para a autora e o autor, mesmo com as indiscutíveis mudanças nos processos de socialização da menina no Brasil, entre o final do século XIX e a década de 90 do século XX, em alguns aspectos, permanece a divisão tradicional de papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. No processo educacional, meninas são preparadas para terem uma vida profissional ao mesmo tempo em que recaem sobre elas as responsabilidades com os afazeres domésticos e as atividades de cuidados e asseios do lar. Quanto aos meninos, continuam sendo preparados para exercer altos cargos e dominar espaços. Infelizmente, houve pouca mudança nesse sentido de também prepará-los para dividir as tarefas de casa. Em geral, pais e familiares, ao descobrirem o sexo da criança, organizam todo o espaço físico e as possíveis atribuições de características que a criança vai ter com base nessa dicotomia. Até mesmo as cores são separadas: azul para os meninos e rosa para as meninas. Mais tarde, vão definir também as atribuições de papéis sociais e atividades diferentes para cada sexo, circunstância que socialmente fortalece as diferenças entre os sexos (SANTI, 2000; TRINDADE, 2005), e, a nosso ver, legitimam desigualdades.

A fala de Luís também nos aponta para o questionamento de a profissão doméstica, ou o campo semântico 'do lar', estar atrelada às mulheres. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, mulheres trabalham 20,9 horas por semana em afazeres domésticos e no cuidado de pessoas, o que corresponde a quase o dobro das 10,8 horas destinadas a homens. Entre os 88,2 milhões de mulheres de 14 anos ou mais, 92,6% delas fizeram as duas atividades no ano de 2018. Os dados mostram que 6,137 milhões de pessoas trabalhavam como empregadas domésticas até maio de 2018, sob vínculos formais e informais, diários ou mensais e que, desse índice, 92% correspondem a mulheres.

Legitimando a estatística, torna-se remota a chance de encontrarmos um homem que exerça a atividade doméstica como profissão, o que leva à associação das pessoas que exercem tal ofício a atributos femininos. Apesar de não ser foco deste texto, discutir gênero a partir de identidades múltiplas, não binárias e trans, dispondo-nos desses dados, talvez pudesse ajudar a refletir sobre o fato de xs alunxs pré-julgarem como sendo homoafetiva a sexualidade do profissional que trabalhou em



sua casa. Por essas e outras razões, a responsabilidade feminina às tarefas domésticas continua naturalizada, independentemente de qual seja a situação ou posição ocupada pela mulher na família, se trabalha fora ou se se mantém em casa.

No terceiro momento, buscamos evidenciar a maneira como as relações de gênero são historicamente construídas. Para isso, apresentamos, em sala de aula, vários exemplos de propagandas sexistas desde a década de 1950 aos dias atuais:

Figura 1- “Mostre para ela que o mundo é dos homens”, Gravatas Van Heusen - Anos 50



Fonte: Designerdealuguel, 2018.

Figura 2 - “O chef (a bateadeira) faz tudo, menos cozinhar. É pra isso que existem as esposas.” Batedeira Kenwood Chef - 1961.



Fonte: Propagandas Históricas, 2018.

Figura 3 - Propaganda de produto de limpeza – 2014



Fonte: Quasepublicitários, 2018.

Figura 4 - Propaganda do Ministério da Justiça “Bebeu perdeu”



Fonte: Exame, 2018.

Nos exemplos textuais, tanto nos retirados do contexto histórico do século passado quanto na contemporaneidade, é possível observar que os meios de comunicação têm contribuído veementemente para perpetuar estereótipos sexistas,

mostrando explicita ou veladamente como as mulheres são conformadas a serem submissas aos homens. Esse estereótipo se atrela ao conceito de “objetificação”, que, segundo Heldman (2012), teve início na década de 1970. Para a autora, o conceito consiste em analisar alguém no nível de um objeto, não levando em consideração seus atributos emocionais e psicológicos. O anúncio de gravatas Van Heusen, por exemplo, apresenta uma mulher ajoelhada em frente ao homem, denotando subordinação, significado semiótico e performativo esse que se reforça com a materialidade do enunciado: “Mostre a ela que o mundo é dos homens”.

Ao analisar algumas das imagens, xs alunxs tiveram reações variadas. No entanto, a propaganda do Ministério da Justiça, veiculada no ano de 2014, foi a que mais gerou polêmica. Na tentativa de combater o consumo excessivo de álcool por parte de crianças e adolescentes, produziram um anúncio extremamente machista, que sugere a culpabilização da mulher nas situações em que é vítima de atos praticados sem o próprio consentimento, desde a divulgação de vídeos íntimos até um estupro. A forma como a imagem é vinculada à frase do anúncio insinua que mulheres que bebem assumem o risco de sofrer abuso sexual, ou talvez até desejem. Por isso, não têm direito a nenhum tipo de proteção, sendo consideradas a principais culpadas pela agressão que sofrem.

O que se sabe sobre o referido anúncio veiculado na “Revista Exame” é que, de fato, a repercussão foi bastante negativa, tanto que o órgão responsável pela propaganda a retirou de circulação e pediu desculpas ao público em sua página de rede social. Vejamos os principais comentários dxs estudantes sobre o contexto e o texto da propaganda do Ministério da Justiça:

[8] Essa propaganda é ridícula. Quer dizer, então, que é só a mulher que bebe? E se ela beber, tudo que acontecer com ela é culpa apenas dela? (Luana, 13 anos, áudio da aula 2)

[9] Eu acho que a propaganda está certa. Acho que eles queriam chocar os jovens e conseguiram. Tanto homem quanto mulher não tem que beber, como se não houvesse amanhã [...] Depois, não podem reclamar se alguma coisa de ruim lhes acontecer [...] E mulher não tem que beber até cair no chão, não (vaidas das alunas). (André, 14 anos, áudio da aula 2)

[10] Não acho que a propaganda esteja de todo errada, professora. Eles queriam chamar a atenção dos jovens para uma coisa que tem acontecido. Tipo, se você beber com moderação, nada disso vai acontecer. E claro? As meninas são o alvo

mais fraco nesse tipo de situação. Por isso, [há o fato de se] ter colocado a menina na foto. Mas poderia ser um homem também. (Lorenzo, 13 anos, áudio da aula 2)

[11] 'Véi', sem beber já tem menina que manda "nudes". Imagina quando bebe? Lembra a Lorena do ano passado? Todo mundo tinha a foto dela no celular, ela teve até que sair da escola (risos). (Marcos, 13 anos, áudio da aula 2)

Ao refletirmos sobre as falas anteriores, é possível perceber que existe, majoritariamente, um posicionamento conservador, e até mesmo machista e misógeno, por parte dxs alunxs. Gostaríamos de pensar que as falas estariam sendo feitas apenas para chamar a atenção dxs demais colegas em sala presentes no ato da interação. Todavia, essa construção, ainda que em tom de deboche, de paródia, acontece desde cedo, dentro e fora de casa e, muitas vezes, se perpetua até a idade adulta.

O fato é que as pessoas exprimem as respectivas opiniões com base em sua formação, provenientes de contextos familiar, midiático ou institucionalizados, das quais fazem parte. Todavia, nem sempre fazem uma crítica sobre as próprias convicções instauradas, posições e, apesar de se considerarem isentxs de preconceitos, acham naturais determinadas desigualdades. Assim sendo, é necessário, por intermédio da educação linguística crítica, questionar os rótulos que aprisionam e engessam as pessoas, sobretudo as mulheres, pois concepções como essas reforçam práticas sociais e discursivas de discriminação, exclusão e violência (FAIRCLOUGH, 2001).

O quarto momento da sequência didática se constituiu da promoção de vozes em sala, a fim de criarmos repertórios para o problema da desigualdade de gênero. Assim, questionamos se era possível mudar "a ordem das coisas", ou seja, se era possível acabar com as desigualdades e preconceitos sobre a mulher, ou, ao menos, amenizá-los. Após minutos de silêncio, foram feitas algumas manifestações:

[12] Eu acredito que sim, professora. Só o fato de estarmos, aqui, discutindo sobre esse assunto já é uma maneira de mudar as coisas [...] Tipo, talvez nem todo mundo vai mudar, mas já é uma maneira de começar. (Beatriz, 13 anos, áudio da aula 3).

[13] Acho que as coisas, professora, podem mudar, começando por nós mesmas. Tipo, se unirmos mais, defender umas às outras, não brigar, tipo, sermos mais amigas [...] Porque tem gente aqui na sala que faz *bullying* com a outra por conta de nada. (Lara, 12 anos, áudio da aula 3).

[14] Tipo, eu acho que nós mesmos podemos começar mudando pela gente. Respeitar mais as meninas. Minha mãe sempre fala para eu pensar como se fosse com minha irmã, minha prima ou ela mesma, se eu iria gostar que fizessem. Então, eu sempre penso dessa forma, igual o “trem” que aconteceu com a Lorena no ano passado: eu recebi a foto e apaguei, porque fiquei pensando: se fosse a minha irmã? (Igor, 13 anos, áudio da aula 3).

Ouvir esses e outros argumentos, faz-nos acreditar que ainda há esperança; que podemos encontrar caminhos para soluções e fazer com que jovens estudantes possam refletir sobre suas ações e linguagem e sobre o quanto elas operam em interpretações alheias. Dessa forma, realizamos um exercício para pensarmos a respeito de algumas práticas discursivas que circulam cotidianamente em nossa vida social e que, se não as problematizarmos, estaremos contribuindo para reforçá-las. Exemplos dessas práticas estão expressos nos seguintes enunciados<sup>1</sup> distribuídos aos alunos:

- 1) Por serem mais fortes, meninos podem ter acesso e permanência a algumas modalidades esportivas às quais meninas não podem.
- 2) As roupas falam muito sobre quem somos, por isso a importância de as meninas não vestirem roupas curtas para não serem assediadas.
- 3) Meninas e mulheres devem estar sempre bonitas; para tanto, devem aderir a um ritual de beleza, tais como dieta, cirurgias estéticas, alisamento do cabelo e práticas esportivas.
- 4) Meninas fazem balé e meninos jogam futebol.

Problematizar determinados textos-enunciados fez com que os alunos pudessem refletir não apenas sobre aqueles dispostos, mas sobre outras inúmeras interdiscursividades que os atravessam, materializadas em práticas discursivas com as quais nos deparamos diariamente, nos quais as diversidades de gêneros e as sexualidades não são respeitadas, tampouco existidas em convivências.

Após essa reflexão e problematização, realizamos o quinto e último momento da sequência didática proposta para as três aulas: a aplicação do questionário, com a finalidade de identificar a percepção dos alunos acerca das desigualdades de gênero em torno da mulher e, ainda, sabermos se alcançamos o objetivo da pesquisa-ação: promover uma educação linguística crítica com foco em questões de gênero. Esse último momento será tratado na próxima seção.

## **A educação linguística crítica como problematizadora de textos e de práticas discursivas e sociais**

A perspectiva de educação linguística crítica implementada, focalizando o tema da desigualdade de gênero, permitiu adentrar à sala de aula ricos momentos de reflexão coletiva e de posicionamentos, expandindo perspectivas. Considerando a ação potencial de mudança e transformação assumida pela linguagem (FAIRCLOUGH, 2001), acreditamos que os momentos serviram para ressignificações individuais a serem instauradas sob um lento processo de ruptura paradigmática e histórica em que vivemos. Houve, pelo menos, novas possibilidades de se ver a questão, talvez anteriormente negligenciadas ou não contempladas.

Questionar discursos e, por tabela, nos inconformarmos com as nulidades presentes nas práticas discursivas e sociais que seguem uma normalização histórica e colonizadora é desafiador. Entretanto, é urgente, especialmente em se tratando de gênero. Isso corrobora o pensamento de Moraes (1996), para quem a voz dx aprendiz é que x torna umx cidadãx preparadx para transformar a sociedade.

Faz parte da educação linguística sob perspectiva crítica engajar x alunx em atividades que d/enunciem a inteligibilidade das relações sociais ou problematizem questões sociais que se concretizam por intermédio da linguagem como veiculadora de práticas discursiva e social, a fim de desenvolver o pensamento (auto)crítico. Foi com base nessa premissa que desenvolvemos o planejamento das aulas e buscamos o enlace teórico contemplado nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b) e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004, 2005), a respeito da obrigatoriedade de educar para a pluralidade cultural, diversidade e relações étnico-raciais.

De semelhante modo, recorreremos à Resolução n. 07 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2014, publicada pelo Diário Oficial da União, que apresenta, em seu artigo 16, o seguinte texto:

Art. 16 - Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e

do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, **que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.** (BRASIL, 2010, seção 1, p. 34, grifo nosso).

Todas essas orientações reforçam a necessidade de abordarmos determinadas temáticas em sala, uma vez que discutir as desigualdades de gênero entre homens e mulheres – cis e trans, homo, bi ou heterossexuais – entre outros enquadramentos possíveis – é trazer à tona discussões significativas para desconstruir uma cultura cis-hétero-patriarcal, historicamente permeada de preconceitos e crenças colonizadoras, a qual trata, de modo marginalizado, as pessoas em função de seu gênero.

Para tanto, orientamo-nos pela criticidade da educação linguística (MONTE MÓR, 2007, 2009), mais comumente perspectivada no contexto de línguas estrangeiras, para salientarmos sobre a possibilidade de se fazer esse trabalho em língua portuguesa no contexto de Linguística Aplicada brasileira. Diz respeito a uma atitude política e ética no sentido de abrir a reflexão para as práticas sociais desenvolvidas pelos alunxs. Para essa autora e para Street (1984), é importante desenvolver a percepção crítica, pois essa perspectiva contribui para a reconstrução de identidades, subjetividades, narrativas, relações de poder e realidades na esfera social. Ela pode ser acionada na medida em que há o trabalho de exploração de um texto, usando perguntas e apresentando possibilidades e situações que envolvam reflexões, de forma a contribuir para a ampliação dos repertórios de reflexão social, das práticas de autoria e de sentidos construídos pelas pessoas envolvidas.

Para Duboc (2011), é por meio da linguagem que x professorx pode negociar a construção de sentido com discentes, principalmente no que concerne às questões sociais, culturais e ideológicas. Para Pennycook (2001, 2006) e Moita Lopes (2006), essa prática docente deve vir cercada de atitude ética e questionadora das categorias essencializadas da sociedade, comprometendo-se com tópicos, como gênero, sexualidade, desigualdades, raça, classe, etc., visando à transformação social. No mundo em que vivemos, em que as diferenças se escancaram e, por consequência, aumentam as desigualdades sociais, é urgente contemplar x mais frágil, x vulnerável, x historicamente marginalizadx e silenciadx em sociedade (MOITA LOPES, 2002).

Diante dos modelos que temos hoje, por ainda se reproduzirem padrões de gênero e sexualidade hegemônicos, causadores de opressão alheia, como defende Louro (2003), a escola precisa ser espaço de resistência, de acolhida e de apresentação do múltiplo, caso tenha professores dispostos a agir e mudar. Um caminho seria problematizar linguisticamente o que é visto como natural em nosso cotidiano, de maneira a desestabilizar visões etnocêntricas e que não consideram a pluralidade e a relatividade das verdades construídas.

As perguntas presentes no questionário aplicado a discentes foram: 1) As aulas de língua portuguesa contemplando a questão de gênero te ajudou ou não a refletir sobre a condição da mulher em nossa sociedade? Explique.; 2) Qual a diferença das nossas aulas com as aulas que foram ministradas nesta semana? 3) Você gostaria ou não que tivéssemos mais aulas dessa forma? Foram algumas das respostas:

[15] Eu já tinha participado de uma palestra sobre a mulher na nossa sociedade, então eu já sabia um pouco sobre isso, mas hoje foi diferente: falamos e fomos ouvidos, me fez ter mais conhecimento sobre respeito. (Questionário, Luís).

[16] Ao ouvir alguns colegas, percebi que muitos ainda são preconceituosos. Então, discutir essa questão foi muito importante. (Questionário, Lorenzo).

[19] Sim, acho bem interessante um diálogo sobre coisas que acontecem na sociedade, principalmente sobre o respeito. Na próxima aula, a senhora podia falar sobre racismo, por exemplo, porque me sinto muitas vezes excluída. (Questionário, Gabriela).

[20] Acho que se tivéssemos essa aula no ano passado, a Lorena não tinha sofrido *bullying* e não tinha saído da escola. (Questionário, Beatriz).



[20] Pudemos expor nossa opinião livremente e fez a gente repensar a questão da mulher. Quem sabe assim poderemos mudar a sociedade futuramente. (Questionário, Bárbara).

As respostas positivas se sobressaíram e nos foram significativas por apresentar a oportunidade de mudança e reflexão a respeito da condição da mulher em sociedade. Destacamos que a educação linguística crítica não significou a retirada do conteúdo técnico de ensino de língua portuguesa, tornando-se uma aula de sociologia ou coisa parecida. Pelo contrário, a sequência didática foi planejada exatamente conciliando o conteúdo linguístico da matriz curricular com a educação crítica proposta por meio de textos, cujo conteúdo incidia na temática sobre gênero. Assim, verificamos que a aprendizagem durante aulas de língua portuguesa tornou-se mais atrativa quando trabalhamos com temáticas voltadas à realidade discente; ultrapassou, portanto, a abrangência apenas da descrição sintática de elementos. Notamos, também, que xs alunxs anseiam por mais aulas críticas, pois, dessa forma, sentem-se reconhecidos e contemplados em suas demandas diárias, verdadeiramente educadxs (FREIRE, 2003).

Do mesmo jeito que o que está posto hoje foi efetivado por ações de linguagem, a minimização das desigualdades sociais em torno da mulher e de outras identidades de gênero, assim como a busca pelo respeito empático e pela convivência solidária ao diferente, é uma condição transgressiva que tem na linguagem o potencial para apresentar outras formas de se ver o mundo e, com isso, garantir novas práticas sociais. Mediação docente se faz com linguagem e isso envolve criticidade.

### **Considerações finais**

Uma das precursoras dos estudos de gênero, Simone de Beauvoir, defende que a sociedade é quem define os modos pelos quais as mulheres devem se comportar para se tornarem mulheres. O machismo estrutural, que transforma as diferenças em desigualdades entre mulheres e homens, por intermédio da classificação binária, e restringe a participação das mulheres no mundo do trabalho, do esporte e de tantas outras atividades, se manifesta cultural e discursivamente. Desse modo, devemos lutar para não naturalizarmos determinadas linguagens reproduzidas historicamente sobre a mulher. Na condição de docentes de línguas,

podemos começar essa luta em sala de aula por meio da educação linguística crítica, não impositiva, mas impreterivelmente questionadora das condições postas e normalizadas. Devemos, pois, suspeitar sempre!

Ainda que a escola tenha se incumbido de separar e segregar as pessoas, trazendo distintas e evidentes divisões (LOURO, 2003), é urgente que ela, por meio da ação docente, reconheça a diferença e a pluralidade de valores, assim como não opere para hierarquizar corpos, como historicamente o fez. Assim como Freire (2003), acreditamos que, para educar pessoas críticas, precisamos de processos pedagógicos que reconheçam as diferenças, de mediações que apostem na heterogeneidade constitutiva da sociedade e que promovam as vozes de todos. Apenas assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto professorxs de línguas, o nosso conteúdo é objeto, mas também é prática, ação. Então, façamos!

## Notas

\* Helen Cristina Dias da Silva Lemes é aluna regular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás. Docente de Língua Portuguesa no Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). E-mail: hellen.dias@unialfa.com.br

\*\* Hélio Frank é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, professor efetivo na Universidade Estadual de Goiás, onde atua na área de formação de professores de línguas do Departamento de Letras (Português/Inglês), nos programas de stricto sensu PPGIELT (Anápolis), POSLLI (Goiás) e na direção educacional do Campus Itapuranga. E-mail: helviofrank@hotmail.com

<sup>1</sup> Parte das reflexões aqui desenvolvidas integram o plano de aula que foi desenvolvido com base no grupo “Ser-Tão”.

## Referências

ACORDA, Raimundo... Acorda! Direção: Alfredo Alves. Produção de Lucia Romano; Mariangela Furtado. [S. l.]: CETA - IBASE ISER VIDEO, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>>. Acesso em: out. 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Intersseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAUJO, Clara Maria de Oliveira; SCALON, Maria Celi Ramos da Cruz. **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BIASOLI-ALVES, Zelia Maria. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, set/dez., v.16, n.º 3, p.233-239, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês. **Revista X**, v. 1, p.19-32, 2011.

DESIGNERDEALUGUEL. **Designer de aluguel**. Disponível em: <<http://www.designerdealuguel.com.br/anuncios-extremamente-sexistas/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

EXAME. Revista Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/propaganda-do-ministerio-da-justica-em-fotos?p=15>>. Acesso em: dez. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANK, Hélvio. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, PUC/RJ, v. 19, p. 31-47, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

HELDMAN, Caroline. **Sexual Objectification, Part 1: what is it?** Disponível em: <<https://drcarolineheldman.com/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/>> Acesso em: 11 nov. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. **Pesquisa mensal de emprego: mulher no mercado de trabalho: Perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Mulher\\_Merca\\_do\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Merca_do_Trabalho_Perg_Resp.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

MORAES, Márcia. **Bilingual Education**. New York: State University of New York Press, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

\_\_\_\_\_. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacies: Theory and Practices**. v. 1 n. 1, p. 41-51, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PROPAGANDASHISTORICAS. **Propagandas históricas**. Disponível em: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/batedeira-kenwood-chef-esposas-1961.html>> Acesso em: 11 set. 2018.

QUASEPUBLICITARIOS. **Quase publicitários**. Disponível em: <<http://quasepublicitarios.wordpress.com/2010/06/23/anuncios-domr.musculo/>>. Acesso em: 11 set. 2018.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRINDADE, Zeidi Araújo. Masculinidades, Práticas Educativas e Risco Social. **Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento e X Encontro Nacional PROCAD - Psicologia/CAPES: Violência e Desenvolvimento Humano**. Textos Completos, 2005. p. 123-127.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51., p. 77-98, 2013.

Recebido em: fevereiro de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.