

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

Gênero sob uma perspectiva decolonial
de educação linguística crítica

Juliane Prestes Meotti

Anápolis-GO

2020

JULIANE PRESTES MEOTTI

**Gênero sob uma perspectiva decolonial de educação
linguística crítica**

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

Área de concentração: Processos Educativos,
Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira

Anápolis-GO

2020

**GÊNERO SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestra pelo programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 15 de maio de 2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)
Orientador

Prof. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás –
PPGIELT/UEG)
Membro interno

Prof. Dra. Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Prof. Dr. Marco Túlio de Urzêda Freitas (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis- GO, 15 de maio de 2020



Para Soledad, a criança mais curiosa que já conheci.

AGRADECIMENTOS

A todas **entidades espirituais** que me concederam proteção, força e sabedoria ao longo das viagens, do processo de pesquisa e de escrita desta dissertação.

Ao meu filho, **Gabriel Meotti Amato**, por ter sido tão compreensivo durante as minhas ausências. Os sábios conselhos e o cafezinho, que com muito amor me oferecia, fez com que esta etapa de nossas vidas ficasse mais leve e divertida.

Ao meu namorado, **Eric Reis Tostes**, que apesar de todas as adversidades, me apoiou. O seu companheirismo e a sua cumplicidade foram, na maior parte do tempo, alento para mim. Sei que, muitas vezes, fiquei distante e sem tempo para nós e para a nossa relação. A vida é assim para quem tem que conciliar os estudos com outros afazeres. Obrigada, meu amor.

À minha irmã do coração, **Lúcia Costa**, por ter me apoiado e partilhado comigo este momento tão incrível. Serei eternamente grata, irmã.

À minha mãe, **Salete Prestes**, e ao meu pai, **Edemar Meotti**, por serem exemplos de perseverança e que, mesmo sem entender o que é “esse tal de mestrado”, me ajudaram como puderam.

Ao meu irmão, **Guilherme Prestes Meotti**, e a sua filha, **Agla Yasmim**, por terem acompanhado, mesmo à distância, os sabores e os dissabores da vida acadêmica.

As pessoas incríveis que conheci no mestrado, especialmente @s colegas de turma: Ivane, Thiago e Gabi. Nossas discussões e problematizações foram extremamente significativas e contribuíram com o meu desenvolvimento em diversos âmbitos. Obrigada por compartilharem comigo suas histórias e conhecimentos. Agradeço à **Camila Capparelli** pela parceria acadêmica, pela paciência em nossas longas madrugadas de estudo e por suas valiosas contribuições.

Aos amigos **Vinnie** e **Arkymendes** pelo acolhimento durante a minha estadia em Anápolis e ao amigo **Fred** por compartilhar seus conhecimentos linguísticos nas horas mais inusitadas, porque minhas dúvidas desconhecem o que é horário comercial.

Ao meu orientador **Hélvio Frank de Oliveira**, pela confiança, cumplicidade e parceria acadêmica. Sua trajetória e comprometimento com os estudos linguísticos são exemplos valiosos! Muito obrigada pelas sugestões e pela leitura cuidadosa dos meus textos. Sinto um carinho e um orgulho muito grande em ser sua orientanda. Tenho certeza que essa parceria não se encerra aqui, ainda temos muitos paradigmas para (des)construirmos juntos.

À professora **Rosane Rocha Pessoa**, por ter disponibilizado seu tempo e contribuído com este texto, fazendo observações cuidadosas sobre cada um dos aspectos suscitados por este trabalho. Além disso, agradeço pela receptividade no grupo de pesquisa **Transição** e por todos os ensinamentos via texto ou convivência.

À professora **Viviane Silvestre**, a quem carinhosamente chamamos de Vivi, por ter sido tão gentil durante as aulas e por ter contribuído com este estudo. Seu olhar e postura decolonial abriram novos horizontes para o desenvolvimento deste estudo e contribuíram significativamente para a minha práxis pedagógica.

Ao professor **Marco Túlio**, pela amizade e pela gentileza com que compartilha seus conhecimentos. Nosso grupo de professor@s *queer* continua a inspirar e a (trans)formar minha existência.

Ao coordenador do programa de pós-graduação, professor **Ariovaldo Lopes Pereira** e toda a equipe da secretaria, em especial a amiga **Aurilene**, pela presteza com que sempre me ajudaram.

À CAPES/FAPEG, pelo auxílio financeiro durante a realização desta pesquisa. Com a concessão da bolsa de estudos pude participar de eventos científicos e me dedicar inteiramente a este estudo.

RESUMO

MEOTTI, Juliane Prestes. **Gênero sob uma perspectiva decolonial de educação linguística crítica**. Ano: 2020. 108 f.

Dissertação de mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-Go, 2020.

Orientador: Hélio Frank de Oliveira

Defesa: 15 de maio de 2020

Esta pesquisa tem por objetivo problematizar e expandir o debate sobre a colonialidade de gênero no contexto da educação linguística crítica com o intuito de ampliar os repertórios de reflexão/ação que possibilitem a criação de *espaços de insurgência*, desestabilizando e promovendo rupturas nas relações coloniais de gênero. O caminho escolhido para esse intento envolveu a realização de um curso intitulado *Ensino de línguas e Diversidades*, ofertado para @s acadêmic@s do curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Itapuranga. A minha vivência enquanto pesquisadora e os documentos gerados durante o curso foram convertidos em material empírico e compõem as discussões, reflexões e problematizações deste estudo. Em termos metodológicos, este estudo se insere nos ensejos decoloniais de pesquisa, marcado pelo entrecruzamento de praxiologias, compreensões metodológicas e práticas de pesquisa que resultam em estratégias críticas para identificar, interrogar e interromper a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019a). Com base no material empírico, lanço uma possibilidade de reflexão e diálogo sobre as seguintes questões: Quais reflexões surgiram a partir da problematização da colonialidade de gênero no contexto de formação universitária de educador@s lingüístic@s? Quais repertórios de reflexão/ação foram criados com base na perspectiva decolonial de gênero? As reflexões sobre tais perguntas permitem inferir que, problematizar a colonialidade de gênero no contexto de educação linguística crítica pode provocar fissuras e/ou rupturas na matriz moderna/colonial cis-heteronormativa, responsável por balizar as performances inteligíveis de gênero na modernidade/colonialidade. Nesse sentido, a compreensão da dimensão performativa da língua(gem) representou uma ruptura com as concepções tradicionalistas de língua/linguagem e abriu novas possibilidades de pensarmos a estreita relação entre língua(gem) e colonialidade de gênero.

Palavras-chave: Perspectiva decolonial de gênero. Educação linguística crítica. Formação universitária de educador@s lingüístic@s.

ABSTRACT

This research aims to problematize and expand the debate about coloniality of gender in the context of critical language education in order to broaden the repertoires of reflection / action that enable the creation of spaces of insurgency, destabilizing and promoting ruptures in colonial gender relations. The path chosen for this purpose involved the realization of a course entitled *Ensino de línguas e Diversidades*, offered to academics of the language teacher education (Letras) at the Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Itapuranga. My experience as a researcher and the documents generated during the course were converted into empirical material and comprise the discussions, reflections and problematizations of this study. In methodological terms, this study is part of the decolonial research gaps, marked by the intersection of praxiologies, methodological understandings and research practices that result in critical strategies to identify, interrogate and interrupt coloniality (MENEZES DE SOUZA, 2019a). Based on the empirical materials, I intend to reflect on the following questions: What reflections arise from the problematization of the coloniality of gender in teacher education? What repertoires of reflection / action were created based on the decolonial gender perspective? The reflections on these questions make it possible to infer that, problematizing the coloniality of gender in the context of critical language education can cause cracks and / or ruptures in the modern / colonial matrix cis-heteronormativity, responsible for guiding the intelligibility of gender performativity in modernity / coloniality. In this sense, understanding the performative dimension of language represented a rupture with traditionalist conceptions of language and opened up new possibilities of thinking about the close relationship between language and coloniality of gender.

Keywords: Decolonial gender perspective. Critical language education. Language teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Datas dos encontros, textos sugeridos e mediador@s.....	36
Quadro 2: Perfil pessoal d@s participantes.....	42
Quadro 3: Perguntas do questionário inicial.....	47
Quadro 4: Roteiro para elaboração do texto reflexivo.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ENSEJOS DECOLONIAIS DE PESQUISA	21
1.1 Insurgência linguística como prática decolonial na escrita acadêmica.....	22
1.2 Opção decolonial e leveza de pensamento	25
1.3 O desenvolvimento deste estudo.....	27
1.4 O Curso e a dinâmica dos encontros.....	29
1.5 @s participantes.....	37
1.6 Material empírico.....	45
1.6.1 Questionário de autoidentificação	46
1.6.2 Questionário inicial.....	46
1.6.3. Texto reflexivo.....	47
1.6.4 Pesquisadora mediadora	48
1.7 Dialogando com o material empírico.....	50
2 PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES COLONIAIS DE GÊNERO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	52
2.1 Colonialidade de gênero	52
2.2 Escola como espaço de (re)produção e manutenção da colonialidade	63
2.3 Língua(gem) e decolonialidade no contexto de educação linguística crítica	75
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	103
Anexo A – Folder de divulgação	103
Anexo B – Questionário de autoidentificação	104
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	105
Anexo D – Exemplo de Texto Reflexivo	108

INTRODUÇÃO

Quando nascemos, ou mesmo antes disso, ainda na barriga, nossos pais começam a nos chamar por um nome. Depois vamos ganhando coisas que “colamos” no nosso nome como se fossem etiquetas adesivas: a roupa, os brinquedos, os pais.

Com o passar do tempo, o número de coisas que nos etiquetamos vai aumentando e se modificando para o nosso carro, o diploma, a casa, o trabalho e o dinheiro. Vamos nos identificando e nos apegando a essas etiquetas e acabamos por pensar que nós somos isso: nossos brinquedos, nossa casa, nosso carro, nosso celular, nossa profissão. Só que nós não somos isso, essas coisas são apenas etiquetas, rótulos que foram colados em nós.

(FRAIZ, 2019)

O texto em epígrafe foi retirado de uma obra literária infantil, escrita e ilustrada por Valentina Fraiz (2019). No livro, a autora tenta responder a quatro perguntas existenciais feitas por sua filha, Soledad. Essa busca por respostas conduz a personagem a uma série de observações e reflexões. Uma dessas perguntas diz respeito às nossas performances identitárias. Por meio da metáfora das “etiquetas adesivas”, a autora desenvolve sua história explorando as etiquetas que colamos e que são coladas em nós e com as quais, com o passar do tempo, nos identificamos e nos apegamos até que acabamos por pensar que somos as próprias etiquetas.

Quando eu nasci, recebi “uma etiqueta” dizendo: é uma menina! Mas não foi só isso. Ela estava acompanhada de uma série de normas e padrões comportamentais que deveriam ser seguidos para que a minha identidade pudesse ser inteligível. As “etiquetas” que tornam uma pessoa inteligível são extremamente limitadas e limitadoras e, muitas vezes, são responsáveis por situações que provocam sofrimento humano. Nossas “etiquetas” não são naturais ou inatas, elas são contextual, situacional e performaticamente (re)construídas via língua(gem).

Quando iniciei meu percurso escolar, minhas “etiquetas” foram aumentando. Desde muito jovem fui “etiquetada” como uma pessoa problemática, rebelde e desobediente. Na escola, tive muita dificuldade e sempre questionava se o que estava aprendendo seria, de

fato, relevante. Tão logo aprendi a calcular a média necessária para “passar de ano” nunca mais me esforcei além dela. Fazia o mínimo necessário para cumprir com as imposições do sistema educacional e ocupava meu tempo de outras formas: fazendo muita bagunça. @s professor@s¹ me consideravam uma incógnita e sempre ofereciam uma “etiqueta” nova para colar em mim.

Aos doze anos, já havia lido muitos livros de ficção científica, minha grande paixão! Eu lia Aldous Huxley e George Orwell, mas não sabia nem a tabuada do cinco. Eu narrava episódios da era medieval e contestava fatos históricos do Brasil, mas minha professora de português não conseguia entender a minha letra quando eu fazia uma redação. Foi um período bastante tortuoso. O tempo todo eu era advertida por usar a “etiqueta” errada. Deveria “me comportar como uma menina”: aprender balé ao invés de artes marciais, falar baixo e nunca contestar, ler romances e aprender culinária. As comparações com o meu irmão, que estudava na mesma escola, eram horríveis. Diferente de mim, ele nunca se envolveu em nenhuma briga ou fora levado à diretoria ou tivera alguma nota baixa.

Com muito esforço de meu pai e de minha mãe, estudei em uma instituição privada a maior parte dos anos regulares de ensino. Era uma escola confessional, vinculada à diocese da cidade onde eu residia. Além das disciplinas obrigatórias do currículo, tínhamos a nossa disposição diversas modalidades esportivas e artísticas. Ter a oportunidade de acesso a uma educação considerada de qualidade, contato com as artes e praticar esportes não corresponde à realidade da maior parte da população brasileira, principalmente, à parcela que detém a menor renda. Por isso, reconheço que, embora com muita dificuldade, pude desfrutar de determinados privilégios.

Como eu não conseguia viver de acordo com as “etiquetas” da escola e da família, resolvi colar em mim a etiqueta da transgressão. Descobri posteriormente que transgressão não significa simplesmente oposição ou inversão de regras e padrões comportamentais:

o que ela realmente faz é interrogar implicitamente a lei, apontando não apenas os mecanismos específicos e por vezes arbitrários de poder nos quais ela reside [...], mas também a sua cumplicidade, o seu envolvimento naquilo que ela proíbe² (JERVIS, 1999, p. 4).

¹Por motivos que serão explicitados no Capítulo 1, item 1.1 *Insurgência linguística como prática decolonial na escrita acadêmica*, no decorrer desta dissertação será utilizado o ‘@’ para marcar a desinência de gênero em substantivos e adjetivos em detrimento do masculino genérico ou da marcação binária (eles/elas).

²Texto original: What it does do though, is implicitly interrogate the law, pointing not just to the specific, and frequently arbitrary, mechanisms of power on which rests [...], but also to its complicity, its involvement in what it prohibits.

Esse posicionamento transgressor tem me acompanhado por diversos momentos de minha existência. Alastair Pennycook (2006, p. 74) usa o termo *transgressivo* para se referir à “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”. Quando me ingressei no curso de licenciatura em Letras português/inglês, pude conhecer esse outro aspecto da transgressão. Tive maior acesso às obras de autor@s engajad@s no processo transformativo da sociedade e esse contato me ofereceu subsídios ou, para usar o termo de Pennycook (2006, p. 74), “instrumentos políticos e epistemológicos”, para compreender que as “etiquetas” também são responsáveis pelas condições de sofrimento humano e desigualdades. Sentia-me verdadeiramente acolhida pelo curso e pela profissão docente.

Por outro lado, na vida fora da academia, surgiam muitos conflitos. Eu era incapaz de convencer familiares, amig@s de que a “etiqueta acadêmica” pudesse ser relevante. Mesmo assim, meu interesse acadêmico e profissional não diminuiu. O ingresso na faculdade, especialização ou mestrado nunca foi pauta dos assuntos da minha família. Até mesmo nos dias de hoje, tenho dificuldades em fazer com que compreendam o meu interesse e dedicação aos estudos e às pesquisas.

As expectativas geradas em torno da criação de uma filha, no contexto familiar em que cresci, baseavam-se no matrimônio, na maternidade e nos cuidados com a casa. Esses, sim, eram os assuntos constantemente abordados, por vezes em forma de conselho, outras em forma de cobrança. Passei muitos anos me questionando sobre isso. Confesso que esses questionamentos, muitas vezes provocavam em mim revolta ou raiva. Hoje reconheço que toda essa ira me ajudou a ser quem sou. Fez com que eu me tornasse, na medida do possível, independente e autônoma, mesmo quebrando a cara várias vezes. Assim como Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2018), aprendi a relacionar as minhas vivências e a historicidade do meu corpo com os privilégios que tive, sem que esses pensamentos ofuscassem minhas subalternidades.

Essa aprendizagem se deu em um contexto muito especial, quando participei do curso de formação *Questões de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras/adicionais* (doravante QGSEL), proposto pelo professor Marco Túlio, em 2013. Na ocasião, eu e @s demais participantes, fizemos leituras e discutimos textos acadêmicos sobre questões de identidade, gênero, sexualidade, praxiologias³ *queer*,

³Assim como Urzêda-Freitas (2018), utilizo este termo para me referir à relação dialética entre os conhecimentos advindos de nossas vivências e os conhecimentos adquiridos por meio de nossa educação formal.

educação linguística e elaboramos uma proposta de ação pedagógica fundamentada nos processos de letramentos *queer*⁴. Posteriormente, os documentos gerados no curso foram convertidos em material empírico e discutidos em sua tese de doutoramento.

Certamente, a minha participação no curso QGSEL e, conseqüentemente, da tese de doutoramento realizada por Urzêda-Freitas (2018) foi uma fonte de motivação e de inspiração para a realização desta dissertação de mestrado. Discuto com mais detalhes as proximidades entre as duas pesquisas no Capítulo 1, item 1.4 *O curso e a dinâmica dos encontros*. Ter vivenciado a experiência do curso de formação supracitado foi um grande divisor de águas em minha vida. Considero que as leituras e discussões sobre as praxiologias *queer* ampliaram a minha percepção sobre as relações de poder que perpassam as relações sociais e instituições e a compreender as performances identitárias de uma maneira mais ampla e fluída. Esse processo influenciou consideravelmente minha práxis pedagógica. Passei a me distanciar de práticas tradicionalistas, voltadas à memorização e realização de exercícios repetitivos com foco exclusivamente gramatical ao compreender a centralidade da língua(gem) na percepção e (re)construção do mundo e de nós mesm@s. Sinto-me mais à vontade para dialogar e problematizar questões identitárias, que é fundamental no contexto educacional. Representa uma possibilidade de ir além dos conteúdos curriculares, tornando o processo de educação linguística contextualizado e significativo. A partir dessa vivência, conheci a “etiqueta *queer*” de estranhamento, questionamento, desconstrução e problematização.

Esse foi o meu primeiro contato formal com os estudos de gênero, sobre os quais, nunca deixei de refletir, estudar e pesquisar desde então. Em 2017, enquanto era aluna do curso de especialização em Linguagens e Educação Escolar, da Universidade Estadual de Goiás, recebi o convite do meu orientador para participar do grupo de estudos *Transição – Formação de professoras/es de língua estrangeira* – coordenado pelas professoras Rosane Pessoa (UFG) e Viviane Silvestre (UEG). As discussões do grupo versam sobre diferentes temáticas, dentre elas a decolonial. O grupo tem cerca de 40 integrantes de diferentes localidades e contextos. As leituras e discussões são sempre proveitosas. Fazer parte de um grupo tão diverso, com pessoas dispostas a compartilhar, debater e contribuir é, certamente, um privilégio dentro da academia. Ao acompanhar a atuação e as publicações d@s integrantes, percebo que tod@s el@s estão engajad@s, de alguma maneira, com o processo

⁴A tese *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente* está arquivada no repositório da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8444>. Acesso em: 06 out. 2019.

transformativo da sociedade e com a democratização do conhecimento. Com el@s, aprendi a “etiqueta da colaboração”, que sempre uso e faço questão de reverberar em outros contextos.

A metáfora das etiquetas adesivas tem sido usada para contextualizar as diferentes identidades sociais que se interseccionam e me constituem. É, também, uma maneira de situar o ponto de partida das minhas ideias e posicionamentos, o lugar de onde enuncio. Determinar o lugar epistêmico é fundamental em uma perspectiva decolonial, rompe com o mito do conhecimento científico neutro, descorporificado, objetivo e universal, construído através da premissa do desvinculamento do sujeito que fala e o conhecimento produzido (GROSFOGUEL, 2009). Para Lynn Mario Menezes de Souza (2019a), isso ajuda a trazer o corpo (ontologia) para o domínio do saber (epistemologia), evidenciando que o conhecimento produzido tem contexto social, ontológico, geográfico etc.

Os fatos narrados fazem parte da superfície visível das “etiquetas” e servem para revelar algumas motivações que levaram à escolha do tema desta pesquisa: *gênero sob uma perspectiva decolonial de educação linguística crítica*. Discutir essa temática no contexto político atual torna-se imprescindível por diversos motivos. Muitas situações de desigualdade e de sofrimento humano decorrem das relações assimétricas de gênero. Tais situações incidem sobre os aspectos mais cotidianos da sociedade como, por exemplo, quem pode ou deve realizar determinadas funções e tarefas. Ao mesmo tempo, também são responsáveis por situações que causam risco de morte e violência extrema, como a violência doméstica, que vitima na maioria das vezes as mulheres, e a intolerância aos grupos minorizados por suas orientações sexuais e pessoas não conformes à identidade cisgênera⁵.

Outro ponto que torna essa discussão ainda mais pertinente é a emergência de discussões que não correspondem às reais agendas dos estudos de gênero. Grande parte das ideias difundidas por discursos abertamente conservadores não correspondem às lutas e necessidades que são abraçadas ao abordarmos a temática de gênero no contexto escolar. O que se percebe é um empenho em despolitizar determinadas questões invocando-as para a esfera de um discurso moral de valores (MIGUEL, 2016). Estamos, inclusive, acompanhando os reflexos desses discursos nas políticas públicas educacionais. A citar, a supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* da Base Nacional Comum Curricular

⁵O termo cisgênero é um conceito usado para abarcar os indivíduos que têm suas performances de gênero correspondentes ao sexo atribuído no nascimento. Dessa forma, a cisgeneridade “está posta para as *pessoas conformes* ao seu atributo genital designado ao seu nascimento” (SUZUKI; QUINUPA, 2019, p. 2, grifo no original).

(BNCC), documento normativo que determina o conjunto de competências e aprendizagens consideradas indispensáveis na Educação Básica (BRASIL, 2017). Pessoa (2019, p. 37, grifo no original) avalia que a retirada dos termos representa um retrocesso, pois “*gênero* é um conteúdo fundamental na sala de aula, já que não há como ignorar nossos corpos e quem somos nesse contexto”.

Assim como Maria Lugones (2008) e Judith Butler (2016), considero o gênero uma das características primárias na constituição das identidades e que, por consequência, torna-se uma categoria fundante que estrutura e organiza a sociedade moderna. Reconhecer o gênero como categoria inaugurada e mantida pela modernidade/colonialidade oferece uma releitura sobre a *cadeia histórica de significados* (GOMES, 2017) mobilizada para que se torne perceptível a existência de uma representação hegemônica que estrutura as relações humanas, produzindo desigualdades nos mais diversos âmbitos da sociedade. O gênero, dentro da perspectiva hegemônica moderna/colonial, é construído pela representação de duas partes dicotômicas (masculino e feminino) e hierárquicas, as quais invisibilizam a complexidade e a pluralidade das existências humanas. Considerar o gênero como um dos aspectos da colonialidade é fundamental para a compreensão dos processos de dominação e exploração que fazem parte tanto da nossa história como do nosso cotidiano.

A construção discursiva moderna/colonial produziu uma *cadeia de convenções históricas* que inscreve repetidamente a binariedade hierárquica nas relações e estruturas de conhecimento que compõem a noção hegemônica de gênero. Essa cadeia histórica de convenções, ou cadeia histórica de significados, é compreendida como colonialidade (GOMES, 2017), responsável por inscrever as distinções hierárquicas dicotômicas entre *homens* e *mulheres*. A compreensão moderna/colonial de *homem* e *mulher* está associada a um modelo específico de corporalidade, fundamentalmente ligada a interpretações ideológicas de anatomia e fisiologia, que ocultam ambiguidades e pluralidades: corpos que são presumidamente heterossexuais. Por isso, optei por grafar os termos em itálico quando me referir a essa compreensão específica. Em meu entendimento, homens e mulheres são significações que não precisam, necessariamente, guardar correspondência com a corporalidade (GOMES, 2017).

De maneira inicial, essas discussões têm como propósito desencadear reflexões para a compreensão da performatividade de gênero em perspectiva decolonial. A visão performativa da língua(gem) sustentada e discutida ao longo deste trabalho é especialmente importante para a compreensão decolonial de gênero. Reconhecer a língua(gem) como performativa implica em considerá-la um modo de ação que não só descreve a realidade,

mas “traz à existência aquilo sobre o quê fala” (ROCHA, 2013, p. 41). Sob tal ótica, é na e pela língua(gem) que (re)construímos a nossa realidade, o mundo e também a nós mesm@s.

Por isso, as discussões feitas neste estudo contemplam a perspectiva decolonial em educação linguística crítica, enquanto *prática problematizadora* (PENNYCOOK, 2001, 2006; SILVESTRE, 2017), por considerar o papel central da língua(gem) no processo de (re)construção das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002, 2012; SILVA, 2014; HALL, 2014), uma vez que, é por meio dela que são evocadas cadeias históricas de significados fundados na colonialidade (GOMES, 2017), as quais produzem efeitos nas performatividades de gênero. Desse modo, as noções de *performatividade* e *decolonialidade* se inserem no contexto de educação linguística crítica para desestabilizar e provocar rupturas nas concepções binárias e classificações provenientes do pensamento moderno/colonial e, também, tornar visível as múltiplas formas de existência que não são incluídas nas representações hegemônicas.

Esse diálogo é pertinente às instituições escolares, pois elas foram responsáveis por estabelecer a conexão entre poder, saber e modernidade (VEIGA-NETO, 2001). Historicamente, a escola atende a um projeto de governabilidade que consiste em homogeneizar a sociedade para atender a fins específicos, sejam eles econômicos, políticos ou culturais. Todo esse processo de padronização e disciplina acaba por docilizar os sujeitos que dela fazem parte (FOUCAULT, 2014), moldando suas condutas, seus comportamentos, aquilo que pensam, adestrando e limitando corpos e mentes (VEIGA-NETO, 2000) dentro de uma perspectiva única.

Em termos foucaultianos, o corpo dócil é aquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). No contexto escolar, mecanismos disciplinares são utilizados para docilizar os corpos d@s estudantes, tais como filas e ordenação das carteiras em fileiras, divisão do espaço físico em classes, classificação e hierarquização d@s sujeit@s que compõem o ambiente escolar etc. Além disso, os currículos e os temas abordados em sala de aula também funcionam como mecanismos disciplinares, podendo evocar repertórios coloniais de sentido que constroem formas de ser e estar no mundo. Entendo que, como herança colonial, a multiplicidade e a pluralidade são invisibilizadas, ocultadas e silenciadas no e pelo processo discursivo de escolarização e, como consequência, as diversas formas de subjetividade, de espiritualidade, de cosmologias e epistemologias que compõem a existência humana não são reconhecidas como legítimas e nem mesmo possíveis.

Na medida em que buscamos compreender e reconhecer a problemática histórica e epistêmica que circunscreve o espaço escolar, surge a necessidade de questionar a forma com que ele restringe “as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo” (PENNYCOOK, 1998, p. 24). Isso justifica a opção que faço em adotar a perspectiva crítica em educação linguística, como uma práxis problematizadora e de constante questionamento, objetivando tornar visível, abrir possibilidades outras e posicionamentos outros que desafiam a concepção hegemônica como única estrutura e possibilidade de existência e de pensamento (WALSH, 2018a).

Esta pesquisa tem como principal objetivo problematizar e expandir o debate sobre a colonialidade de gênero no contexto da educação linguística crítica com o intuito de ampliar os repertórios de reflexão/ação que possibilitem a criação de *espaços de insurgência*, desestabilizando e promovendo rupturas nas relações coloniais de gênero. O caminho escolhido para esse intento envolveu a realização de um curso intitulado *Ensino de línguas e Diversidades*, ofertado para @s acadêmic@s do curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Itapuranga. Nesse contexto situado de pesquisa, lanço uma possibilidade de reflexão e diálogo sobre as seguintes questões:

- Quais reflexões surgiram a partir da problematização da colonialidade de gênero no contexto de formação universitária⁶ de educador@s linguístic@s?
- Quais repertórios de reflexão/ação foram criados com base na perspectiva decolonial de gênero?

Considerando o foco e os objetivos desta pesquisa, algumas praxiologias são mobilizadas para estabelecer diálogos com as discussões, reflexões e problematizações. Dentre elas, destaco que a decolonialidade perpassa toda a compreensão deste estudo, em especial a discutida por Walter D. Mignolo (2003, 2009, 2014, 2015, 2017), Santiago Castro-Gómez (2005, 2007), Ramón Grosfoguel (2007, 2009, 2013), Catherine Walsh (2007,

⁶ Utilizo o termo “formação universitária” para me referir ao contexto institucionalizado de formação docente, cenário em que este estudo foi realizado. A escolha desse termo parte do entendimento de que o *processo* de formação não se restringe ao espaço universitário e pode, inclusive, ter seu início muito antes do ingresso na universidade, como foi o meu caso. Considero que minhas vivências na infância – brincando de ser professora das minhas bonecas, dos animais de estimação e d@s colegas da vizinhança – e as experiências que tive enquanto discente também fazem parte desse processo de *tornar-se* docente.

2014, 2018), Viviane Silvestre (2017), Julma Borelli (2018), entre outr@s. Para dialogar com a noção de performatividade de gênero em uma perspectiva decolonial, são evocad@s autor@s como Camilla Gomes (2015, 2017), Lugones (2007, 2008), Butler (1993, 1998, 2009, 2016), Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), Luciana Rocha (2013) e Urzêda-Freitas (2012, 2018). A compreensão de educação linguística crítica parte das contribuições feitas por Pennycook (1998, 2001, 2006, 2007, 2010), Hélivio Frank de Oliveira (2013, 2018, 2019), Pessoa (2013, 2019), Menezes de Souza (2011, 2019), Clarissa Jordão (2013, 2018) e demais autor@s.

Em termos metodológicos, este estudo encontra respaldo nos pressupostos decoloniais de pesquisa – território amplo, dinâmico e em constante (re)construção dada a capacidade de reconfiguração da colonialidade (WALSH, 2014). Certamente, é um campo marcado por tensões, rupturas e até mesmo contradições. Dialogando com Urzêda-Freitas (2018, p. 51), adoto a perspectiva de *compreensão de pesquisa* ao invés de *tipo* de pesquisa. Segundo esse autor, “ao caracterizar um estudo como pertencendo a um determinado tipo, vetamos uma série de possibilidades metodológicas que poderiam enriquecê-lo como construção epistemológica”.

Em consonância com essas discussões, a compressão de pesquisa sustentada por este trabalho encontra aporte na abordagem qualitativa discutida por Norman Denzin e Yonna Lincoln (2006) para explicitar o conjunto de práticas interpretativas, materiais e recursos utilizados na realização desta pesquisa. O autor e a autora ressaltam a natureza socio-construída da realidade e, por isso, sugerem que sejam utilizadas uma variedade de recursos para garantir diferentes visibilidades ao fenômeno estudado. O material empírico⁷ discutido e problematizado neste estudo foi gerado nos encontros semanais do curso *Ensino de línguas e diversidades*, realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Itapuranga.

O percurso de um estudo decolonial tende a ser permeado por inquietações, questionamentos e problematizações, e por várias vezes busquei conforto e respaldo nas considerações feitas por Klen Plummer (2013, p.195). Para esse autor, as tensões que emergem do contexto de pesquisa não precisam necessariamente serem resolvidas, fazem parte do *sine qua non* da reflexão, pois “a pesquisa – assim como a vida – é um caso

⁷ Na esteira de Denzin e Lincoln (2018), Svend Brinkmann (2018) e Viviane Silvestre (2017) faço uso do termo “material empírico” para me referir ao que é convencionalmente definido como “dados” para estabelecer uma crítica à tradição positivista de pesquisa que sugere que os dados estão postos e devem ser “coletados” pel@s pesquisador@s. Dessa forma, enfatizo a ideia de que os materiais utilizados nas discussões e reflexões resultaram da minha ação enquanto pesquisadora, embora não tenham sido propostos somente para esse fim.

contraditório e confuso”⁸. Assumindo este cenário contraditório, que é representado pela atitude decolonial em meio ao modelo considerado tradicional de fazer pesquisa, situo este estudo em um campo híbrido, tanto praxiológico quanto metodológico. Sendo assim, não tenho a pretensão de romper de forma absoluta com o paradigma hegemônico de construção de conhecimentos, mas posicionar-me na intersecção entre o considerado tradicional e a atitude decolonial. Nesse caso, admito que me aproprio do modelo hegemônico de produção de conhecimento para realizar uma convivência estratégica, que pode ser considerada uma “cumplicidade subversiva” com o sistema (CASTRO-GOMÉZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 20).

As discussões e problematizações que compõem este trabalho estão organizadas em quatro partes. Na seção introdutória, apresentei uma visão geral deste estudo, minhas justificativas e motivações de realizá-lo, o principal objetivo que desejo alcançar e as perguntas que busco responder. No primeiro capítulo, discorro sobre os ensejos decoloniais de pesquisa e sobre as singularidades deste estudo. Apresento a opção pela leveza de pensamento (ROJO, 2006) para dialogar com as praxiologias que fundamentam este trabalho e discorro sobre as insurgências decoloniais na escrita desta dissertação. Apresento @s participantes deste estudo e as fontes geradoras do material empírico.

No segundo capítulo, discorro sobre algumas contextualizações dos aspectos históricos do colonialismo e a compreensão da colonialidade que perpassa as estruturas sociais, instituições, subjetividades e epistemologias. Essas discussões desencadeiam reflexões acerca do entendimento da performatividade de gênero em uma perspectiva decolonial. Além disso, discuto o contexto de educação linguística crítica como cenário de criação de *espaços de insurgência* que possibilitem (re)conhecer, questionar e problematizar a colonialidade de gênero com vistas a (re)criação de repertórios legítimos de existência.

Por fim, apresento as considerações transitórias de pesquisa e a possibilidade de este estudo contribuir com uma agenda transformadora e ética de educação linguística crítica.

⁸ No original: “Research – like life – is a contradictory, messy affair.”

1 ENSEJOS DECOLONIAIS DE PESQUISA

Percorrer caminhos decoloniais de pesquisa exige um exercício ético e constante de (auto)reflexão. Mignolo (2014) contextualiza que o pensamento decolonial não é uma metodologia a ser aplicada, mas uma maneira de estar no mundo. Logo, qualquer tentativa de estabelecer um *método* ou fixar definições sobre *procedimentos* é uma atitude contrária à perspectiva decolonial. Dessa maneira, pensar a pesquisa em perspectiva decolonial torna-se um instigante desafio, pois não há uma fórmula ideal, um roteiro ou algo do tipo. Os desafios propostos pelo viés decolonial são assumidos na construção e nas reflexões deste estudo como possibilidade de enxergar o mundo contemplando a multiplicidade de saberes e vivências que dele fazem parte e, ao mesmo tempo, trata-se de uma proposta altamente coerente com as demandas contemporâneas (SILVESTRE, 2017).

Assim sendo, acredito ser necessário assumir as completudes e incompletudes deste estudo, pois o tempo todo somos interpelad@s pelos paradigmas que desejamos romper. Silvestre (2017, p. 30) nos lembra que “se trata de mais de meio milênio de estabelecimento de um paradigma hegemônico de construção/validação de conhecimentos, que, a despeito de nossos desejos e esforços por mudanças, estão entranhados em nosso ser”. A meu ver, todas essas rupturas, tensões e (im)possibilidades são aspectos relevantes do processo investigativo e contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de alternativas decoloniais de produção de conhecimentos.

Como bem nos lembram María Borsani e Pablo Quintero (2014, p. 17), a decolonialidade não é lugar de calma, ao contrário, “a decolonialidade inquieta e desassossegada. Convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e a indisciplinas.”⁹ Por essas razões, este estudo se insere nos *ensejos decoloniais de pesquisa*, marcado pelo entrecruzamento praxiológico, compreensões metodológicas e práticas de pesquisa que resultam em alternativas críticas para identificar, interrogar e interromper a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019a).

Antes de atravessarmos os percursos percorridos e as especificidades deste estudo, acredito que seja pertinente explicitar alguns posicionamentos político-metodológicos que circunscrevem esta pesquisa. O primeiro deles refere-se ao conjunto de insurgências linguísticas na escrita acadêmica e o segundo discute a opção decolonial e a busca pela

⁹Texto original: “la decolonialidad inquieta y desasosiega. Invita a prácticas desobedientes, a desprendimientos y a indisciplinamientos.”

leveza de pensamento (ROJO, 2006), para dialogar com os saberes necessários que se relacionam com o propósito deste estudo.

1.1 Insurgência linguística como prática decolonial na escrita acadêmica

As escolhas lexicais mobilizadas discursivamente na escrita deste texto revelam posicionamentos políticos¹⁰ e fazem parte dos *esforços decoloniais*¹¹ (ANDREOTTI et al. 2015; SILVESTRE, 2017) que desvelam a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) presente em contextos acadêmicos. A opção em trazer para o corpo do texto as discussões sobre as insurgências linguísticas na escrita decorre da necessidade de embasar e compreender criticamente o que está sendo defendido e evidenciar quais visões sustentam as problematizações e argumentações, o que não seria suficientemente explorado por meio de notas explicativas ou de rodapé.

Na concepção de Mignolo (2015, p. 177), a decolonialidade enquanto projeto, deve se dedicar a mudar, também, os “termos” das conversas e não apenas o seu “conteúdo”. É por isso que, sob o viés decolonial, tento abrir mão das palavras que carregam as lembranças do período colonial, as quais, por sua vez, produzem e reproduzem o racismo, a homofobia e a misoginia e propagam preconceitos. Essa proposta demanda reflexividade e sensibilidade, pois não se trata de uma questão estilística ou estética, mas de reconhecer que as feridas coloniais (MIGNOLO, 2003) ainda causam dor.

O mito do conhecimento científico neutro, objetivo e universal é construído através da premissa do desvinculamento do sujeito que fala, seu lugar epistêmico e o conhecimento produzido (GROSFUGUEL, 2009). Para a ciência eurocêntrica, alcança-se a “neutralidade” quando @ sujeit@ que realiza a pesquisa distancia-se daquilo que está sendo pesquisado, ocupando um não-lugar em um âmbito não-corpóreo. Castro-Goméz (2005a) considera esse tipo de modelo epistêmico parte constitutiva da *colonialidade do saber* e o denomina como *hybris do ponto zero*. Esta visão fortaleceu e difundiu a crença da existência de um

¹⁰A meu ver, posicionar-se politicamente é trazer para o centro das discussões a noção de poder e a forma como que ele opera em todos os domínios da vida. Dessa forma, o termo aqui empregado se distancia, em certa maneira dos domínios políticos formais, como, por exemplo, estado-legislativo, governamental, partidos políticos etc. (PENNYCOOK, 2001).

¹¹O uso do termo *esforços decoloniais* (ANDREOTTI et al. 2015; SILVESTRE, 2017), neste contexto, faz parte da compreensão de que as escolhas linguísticas estrategicamente posicionadas nos textos acadêmicos também provocam fissuras/rachaduras que tornam visível a colonialidade.

conhecimento verdadeiro e universal, capaz de representar o mundo em sua totalidade e legislar sobre as formas de existência e de conhecimentos.

Uma das maneiras de romper com a colonialidade do saber é estabelecer uma ruptura com este *ponto zero*, pois sabemos que “todos conhecimentos são situados e todo conhecimento é construído”¹² (MIGNOLO, 2009, p. 2). Assim sendo, são marcados “pelo corpo e pelo espaço de sua construção” (MARRA; REZENDE, 2018, p. 181). Por isso, priorizei a escrita em primeira pessoa, deixando evidente meus posicionamentos e o lugar epistêmico que ocupo. Igualmente, os sentidos construídos representam perspectivas e possibilidades situadas sócio-historicamente, ou seja, são perpassadas por diferentes vivências das categorias identitárias de raça, gênero, classe, espiritualidade, entre outras. Busco trazer diferentes vozes, que fazem parte do Sul e do Norte global, para contribuir com as discussões; logo, também são marcadas sócio-historicamente e trazem diferentes perspectivas que contribuem com a “luta contra uma monocultura do saber” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 25).

Por essa razão, @s autor@s cidad@s de forma direta neste texto serão referenciad@s pelo nome e sobrenome na primeira vez em que forem mencionad@s. Segundo Megg Rayara de Oliveira (2017), essa opção permite a identificação do gênero e, por consequência, concede maior visibilidade às autoras, pesquisadoras e estudiosas. A conjugação dos verbos será alternada entre a primeira pessoa do singular (eu), quando se tratar de reflexões feitas por mim, e a primeira pessoa do plural (nós), quando se tratar de reflexões feitas com base em diferentes vozes (meu orientador e eu, @s participantes deste estudo e eu, autor@s que fundamentam as discussões e eu etc.), tal como fizeram Urzêda-Freitas (2012) e Ricardo de Almeida (2017) em suas dissertações de mestrado.

Há muito tempo a linguagem científica impessoal tem sido problematizada por pesquisador@s das ciências sociais e humanas; não se trata de uma originalidade deste texto. Apenas ratifico a relevância em fazer uma reflexão sobre a responsabilidade ética na produção de conhecimentos, levando em consideração as heranças coloniais que são sistematicamente reproduzidas pela universidade (LANDER, 2001). Ademais, pleiteio o incentivo para que mais pesquisador@s rompam com o mito da epistemologia neutra e universal, omissa em enunciação, corpo e localização na cartografia do poder mundial.

Para Gloria Anzaldúa (2000), a escrita pode revelar muito, inclusive medos e raivas, mas, sobretudo, força. É justamente essa força que invocamos para “o enfrentamento do

¹² Texto original: “all knowledges are situated and every knowledge is constructed.”

padrão linguístico escrito na língua”, com o propósito de “produzir, politicamente, a existência de corpos *inexistentes*” (MARRA; REZENDE, 2018, p. 182, grifo no original) por meio do uso do ‘@’, na tentativa de marcar a expressão gramatical de gênero na escrita. A ideia de enfrentamento aqui discutida pretende perturbar o que é tradicionalmente reconhecido como norma em textos escritos e aponta a profunda relação entre a língua (enquanto sistema) e questões sociopolíticas mais amplas.

Muitos recursos linguísticos são utilizados e, sobretudo, aceitos para fazer distinções dos gêneros sociais na escrita. Conforme explicam Joana Pinto e Suzana Badan (2012), falar sobre a língua(gem) significa expor as relações de poder nela imbricadas, pois assim como não há neutralidade na ciência e nem no conhecimento, não há na língua (MARRA; REZENDE, 2018). O conjunto de convenções adotadas como referente padrão na língua portuguesa indica o uso do masculino para nos expressarmos de “forma genérica” ou “neutra” em conversas formais ou informais e em documentos oficiais e não-oficiais. Daniel Marra e Tânia Rezende (2018) discutem que essa concepção genérica do masculino é o reflexo de regras socioculturais que constroem, fixam e sustentam valores e ideologias e que, de neutras, não têm absolutamente nada. A meu ver, o uso do masculino, falsamente declarado como genérico, reforça a inscrição sexista na língua(gem) e torna invisível a existência social das mulheres.

Por outro lado, entendo que a opção pelo uso escrito do masculino e do feminino ou alternados por barra (e.g. alunos e alunas, alunos/as) tende a reforçar concepções binárias fixas e hierárquicas que são permeadas por “assimetrias que extrapolam o linguístico e alcançam o social e vice-versa” (BORBA; LOPES, 2018, p. 258). Evidentemente, a inclusão dos referentes femininos problematiza o caráter sexista da linguagem e representa uma importante arena da luta feminista (HARAWAY, 2004), principalmente por articular a especificidade da condição de subordinação e opressão social das mulheres (RUBIN, 1986).

Entretanto, fazer a marcação binária do gênero social na escrita (ainda) carrega “uma série de implicações simbólicas ligadas a outras hierarquizações e definições de nossa cultura” (DA MATA; SOARES, 2017, p. 17), tal como a ideia de que o masculino é universal e o feminino é uma representação específica. Assim como Marra e Rezende (2018, p. 178), acredito que as dicotomias não devem ser ignoradas, “uma vez que elas organizam o mundo e a nossa visão sobre o mundo”. O autor e a autora sugerem que as dicotomias sejam desnaturalizadas, a fim de que visões alternativas possam emergir. É oportuno salientar que essas discussões não se inserem em um campo estritamente teórico,

mas fazem parte de uma luta social e política que busca, por meio de recursos linguísticos, evidenciar e contemplar a pluralidade das pessoas, as inúmeras formas de ser masculino e/ou feminino, de ser mulher e de ser homem: cis, trans, *queer*, alguém cujo gênero muda de tempos em tempos, alguém que não deseja pertencer a nenhum gênero, dentre outr@s.

Todas essas reflexões repercutem na escolha de uma interpretação democrática para as questões de gênero. Acredito que a opção mais amistosa à perspectiva decolonial de gênero seja o uso de símbolos como '@' e 'X', por desafiarem as relações de poder e desnaturalizarem as construções dicotômicas que circunscrevem a compreensão do gênero social refletido na escrita. Uma vez que os símbolos não representam sonoridade, “dão existência, pela escrita, a corpos que se quer inexistentes e, assim, põem em *copresença* a corpos presentes os corpos ausentes” (MARRA; REZENDE, 2018, p. 190, grifo no original). No caso específico deste texto, a escolha do '@' em detrimento do 'X' se deu pelo fato de que, este último invoca múltiplos significados que não seriam necessariamente pertinentes a este contexto, tais como quantidades indeterminadas, nome de pessoas desconhecidas, salvaguardar anonimato etc.

1.2 Opção decolonial e leveza de pensamento

À medida que este estudo foi sendo construído, diversas praxiologias foram mobilizadas, pois os estudos das relações de gênero e da educação linguística crítica correspondem a um campo transdisciplinar, convergindo-se em diversas áreas de conhecimento. Importa dizer que, neste trabalho, não tenho por finalidade construir genealogias ou fixar filiações em vertentes teóricas específicas; busco, por intermédio da leveza de pensamento (ROJO, 2006), dialogar com os saberes necessários que se relacionam com o propósito deste estudo. O diálogo transdisciplinar, com saberes advindos de múltiplos campos de conhecimentos, oferece a possibilidade de reinterpretá-los e ressignificá-los de acordo com o que se focaliza na investigação (MOITA LOPES, 2006b). Roxane Rojo (2006, p. 259) explica que, para construir essa articulação entre conhecimentos, faz-se necessária uma leveza de pensamento que seja capaz de “articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários à sua interpretação”.

Assim como Luiz Paulo da Moita Lopes (2004), acredito que uma única disciplina, ou campo de conhecimento, não pode dar conta de uma dada problemática em meio à complexidade do mundo social; por essa razão, procuro articular saberes na tentativa de

construir novos diálogos ou ressignificações que sejam pertinentes a este estudo, o que não significa cair em essencialismos ou na perspectiva do vale-tudo. Branca Fabrício (2006, p. 62) argumenta que devemos nos desprender dessa visão negativa atribuída aos campos híbridos de conhecimento e de pesquisa e “apostar na fluidez e nos entre espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea”.

A discussão sobre leveza de pensamento torna-se pertinente por dois motivos. O primeiro deles diz respeito ao principal intento deste estudo, já referido anteriormente, que é problematizar e expandir o debate sobre a colonialidade de gênero no contexto da educação linguística crítica com o intuito de criar repertórios de reflexão/ação que possibilitem desestabilização e rupturas nas relações desiguais de gênero. Diante disso, o compromisso desta pesquisa não está no campo abstrato das teorizações, que insiste em explicar e descrever conceitos ou na “aplicação” de uma determinada teoria a um determinado contexto (FABRÍCIO, 2006), mas concentra-se em uma práxis que produz conhecimentos em relação ao modo como as pessoas agem e vivenciam as práticas sociais e pode provocar mudanças relacionadas à vida política, sociocultural e histórica (MOITA LOPES, 2004).

O segundo motivo se insere na necessidade de buscar novas formas de dialogar com as praxiologias que discutem e envolvem aquilo que foi eleito como foco da pesquisa. Nesse contexto específico, a leveza de pensamento representa a maneira com que são atravessadas várias áreas de conhecimento (MOITA LOPES, 2006b) para fundamentar este trabalho. Uma vez que os estudos das relações de gênero podem produzir significados médicos, biológicos, gramaticais, literários, psicanalíticos, religiosos, históricos, filosóficos etc., que podem ser divergentes e até mesmo conflitantes entre si, torna-se importante ressaltar que cada campo do saber constrói significados de acordo com interesses e objetivos específicos, portanto, contingenciais. Mignolo (2018) nos lembra que os interesses não são necessariamente ruins em si mesmos. O que deve ser questionada é a forma com que adquirem significados de verdade universal, sem considerar diferentes interpretações possíveis a um mesmo fenômeno e, principalmente, as consequências da construção da verdade na vida cotidiana das pessoas.

Em decorrência disso, optei por não dedicar uma parte específica deste estudo às discussões teóricas, que, por vezes, tendem a fragmentar os fenômenos estudados, dividindo-os em tópicos e subtópicos, a fim de que sejam catalogados, categorizados e classificados. Esse modelo fragmentado de fazer pesquisa faz parte do cânone ocidental, que define procedimentos e funções particulares de legitimação e produção de

conhecimento, favorecendo a ideia de que o conhecimento tem hierarquias e fronteiras intransponíveis, que não podem ser transgredidas (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Na tentativa de romper com a colonialidade metodológica e epistêmica, adotei atitude semelhante à de Urzêda-Freitas (2018) em sua tese de doutoramento, no sentido de dialogar, citar e discutir os pressupostos que julgo centrais no decorrer deste trabalho quando eles emergirem.

Essa atitude decolonial implica em fazer escolhas éticas por meio do reconhecimento de que os saberes aqui produzidos são também contingenciais, parciais e localizados, atravessados por marcadores identitários de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, que podem, ou não, ser aplicados em outros contextos e que, sobretudo, estão abertos a questionamentos. O dissenso representa a abertura ao diálogo com o propósito de construir uma convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, possam ser enriquecidos (SANTOS, 2011). O confronto e o debate de ideias são sempre proveitosos para refletirmos sobre as “certezas” relacionadas aos conceitos, convergências e tensões praxiológicas, bem como para nos distanciarmos de concepções essencialistas e cristalizadas. Assumindo essa possibilidade, procuro construir com @s participantes desta pesquisa conhecimentos sobre nossas realidades, as quais, muitas vezes, são injustas e desiguais, a fim de transformá-las.

1.3 O desenvolvimento deste estudo

As reflexões feitas para a realização deste estudo sempre foram comprometidas ética e politicamente com a (trans)formação social. Observar e, muitas vezes, vivenciar as iniquidades, injustiças e desigualdades que perpassam as relações de gênero sem ao menos refletir, questionar e problematizar a natureza historicamente construída dessas relações seria uma negação hipócrita da responsabilidade social. Trazer essas discussões para o âmbito da pesquisa acadêmica é:

acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia, uma vez que, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

É fato que estamos vivenciando tempos obscuros, principalmente no que tange ao contexto educacional: sucessivos cortes e contingenciamentos dos investimentos públicos na educação, como, por exemplo, a aprovação, em 2016, da Emenda Constitucional (EC) 95, que limita os investimentos públicos nas áreas sociais à inflação por duas décadas; a

perseguição e criminalização docente, desencadeadas pelo movimento Escola Sem Partido (ESP), e a desvalorização social e profissional d@s professor@s, para citar algumas das muitas problemáticas que assolam a educação em nosso país.

Por mais que este cenário possa ser pessimista e pouco promissor, prefiro considerar que as transformações podem decorrer justamente das impossibilidades, dos limites e das crises que estamos vivenciando. Em meu entendimento, as mudanças que são necessárias no contexto educacional não virão, por hora, por incumbência das instâncias superiores que regem a educação e, por isso, devemos pensar em alternativas a partir de práticas locais e situadas, com vistas às potencialidades do cotidiano escolar. As palavras de Mary Kalantzis e Bill Cope (2012, p. 61) reforçam esse argumento quando propõem que @s educador@s sejam definidor@s de agendas e agentes de mudanças, tendo em vista que podemos “transformar nossas salas de aula e nossas escolas. Enquanto embarcamos nessas transformações, também contribuimos para a transformação da sociedade em geral”.¹³

Considerar o potencial transformativo d@s educador@s em suas práticas locais e situadas não é uma atividade messiânica ou demagógica; a meu ver, é parte da responsabilidade ética (MENEZES DE SOUZA, 2011) enquanto catalisador@s das mudanças sociais (RAJAGOPALAN, 2003). Em razão dessa possibilidade, busca-se a compreensão de que a prática de pesquisa envolve escolhas que têm impactos no mundo social e nele interferem de formas variadas (FABRÍCIO, 2006).

Saliento que as questões levantadas para este estudo correspondem a um nível de realidade que não pode ser quantificada, fazem parte de um aspecto mais profundo no “mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22). Nesse sentido, este estudo encontra aporte metodológico na abordagem qualitativa, discutida por Denzin e Lincoln (2006), para explicitar o conjunto de práticas interpretativas, materiais e recursos utilizados por mim durante sua realização.

Uwe Flick (2009) considera que a abordagem qualitativa nos estudos das relações sociais tem sua relevância assegurada devido à diversificação das esferas da vida, o que exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico dessas questões. Assim, pesquisador@s qualitativ@s devem ressaltar a natureza socialmente construída da realidade e assumir o compromisso de “estudar o mundo sempre a partir da perspectiva do indivíduo

¹³ No original: “we have the power to transform our classrooms and our schools. As we embark on these transformations, we also make our own contribution to the transformation of the broader society”.

marcado pelo gênero, situado historicamente, em interação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 389).

Considero significativo ressaltar que essas discussões também fazem parte da agenda decolonial de pesquisa (SMITH, 2013; NAME, 2017; CALDERÓN, 2017), a qual problematiza os princípios que fundamentam a produção de conhecimento científico na modernidade. Grosfoguel (2007), por meio da geopolítica do conhecimento, critica o apagamento do sujeito epistêmico, que aparece camuflado sob a égide da racionalidade universal, sem localização espacial, temporal e corporal. Castro-Goméz (2005a), como dito anteriormente, descreve a “hybris do ponto zero”, para explicar a colonialidade da produção de conhecimentos ao serem formulados por pesquisador@s supostamente neutr@s, que negam seu lugar de enunciação para legitimar a universalidade e neutralidade.

No que diz respeito ao cenário, etapas de pesquisa e geração de material empírico, este estudo não se distancia, em larga medida, dos aspectos convencionalmente adotados em pesquisas. Entretanto, pleiteio a possibilidade de ressignificar e subverter os aspectos tradicionais recorrendo a estratégias que provoquem rupturas na colonialidade. Essa reflexão, vai ao encontro das argumentações feitas por Urzêda-Freitas (2018, p. 69), quando discute a possibilidade de romper com os padrões científicos herdados a partir dos próprios padrões. Para ele, “tal rompimento pode se dar não exclusivamente da abolição ou substituição de métodos e metodologias convencionais de pesquisa, mas de uma mudança na forma como esses métodos e metodologias são concebidos e utilizados.”

A seguir, apresento e discuto as especificidades deste estudo, dialogo com as escolhas de pesquisa e contextualizo sua realização.

1.4 O Curso e a dinâmica dos encontros

O contexto de desenvolvimento deste estudo envolveu a realização de um curso intitulado *Ensino de Línguas e Diversidades* (doravante ELD) na Universidade Estadual de Goiás, situada na cidade de Itapuranga/GO. O local da pesquisa foi escolhido a partir de uma conversa com o meu orientador sobre a necessidade de discutir e problematizar questões relativas às relações de gênero no contexto de formação universitária de educador@s lingüístic@s, tendo em vista que a língua(gem) é concebida como “fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 1998, p. 46).

A proposta da realização do curso nas dependências da UEG – Unidade Universitária de Itapuranga – foi apresentada com muito zelo pelo meu orientador na reunião do colegiado. Havia uma certa preocupação e cuidado institucional quanto a promoção do curso nas dependências da universidade. Estávamos vivenciando os momentos que antecediam a corrida presidencial do ano de 2018, período marcado pela grande efervescência de debates políticos e sociais acerca das pautas identitárias no contexto escolar, sobretudo, a respeito de uma suposta doutrinação ideológica envolvendo questões de gênero. Refiro-me a propagação de falácias vinculadas à expressão “ideologia de gênero”. Tais formulações incluem argumentos absurdos, como a destruição da “família tradicional”, a legalização da pedofilia e a “imposição/ditadura” da homossexualidade. Considerando a pertinência em historicizar e democratizar as discussões relacionadas ao gênero, dada a sua estreita relação com a (re)produção de preconceitos e discriminações, a proposta foi aprovada com muito entusiasmo pelo colegiado.

O coordenador do curso de licenciatura em Letras disponibilizou a secretaria do curso para que pudesse ser feita a divulgação (Anexo A) e as inscrições. No primeiro momento, as inscrições tinham como público-alvo @s acadêmic@s do 3º e 4º anos¹⁴, que já tivessem participado das atividades do estágio supervisionado. No entanto, acadêmic@s de outros períodos manifestaram interesse pela temática e, também, pela demanda das horas complementares geradas pela participação. Fiquei feliz e entusiasmada com o grande número de interessad@s, significava a efetiva realização do curso e a possibilidade de gerar material empírico para este estudo, haja vista que essa era a minha primeira experiência no contexto de pesquisa de professor@s em formação universitária.

Ao elaborar a proposta do curso, julguei ser importante que @s participantes já tivessem vivenciado alguma experiência em sala de aula. Todavia, foi um contato explícito com a colonialidade que (ainda) habita em mim. Neste contexto em específico, limitar ou restringir a participação de acadêmic@s em um curso dessa natureza é uma forma de negar e silenciar os saberes vindos das pessoas que não poderiam fazer parte dele em decorrência dos critérios estabelecidos. Ademais, seria uma maneira de não considerar a interpretação, a legitimidade e a compreensão daquel@s que ainda não vivenciaram o contexto escolar por meio do estágio supervisionado. Por isso, o curso foi reestruturado e ofertado para tod@s

¹⁴ O curso de graduação em Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Itapuranga – é oferecido exclusivamente na modalidade de licenciatura, com dupla habilitação em língua portuguesa e em língua inglesa e respectivas literaturas. Sua integralização mínima, em regime semestral, é de 8 semestres, perfazendo a carga horária total de 2.960 horas. O período de funcionamento é noturno e dispõe-se de quarenta vagas anualmente (UEG, 2015).

@s acadêmics de Letras português/inglês da instituição que tivessem interesse em participar.

No ato de elaboração da proposta, tentei projetar caminhos que pudessem propiciar o diálogo e a problematização das relações de gênero de maneira interseccional e que, por consequência, conduzissem ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa. A escolha dos recursos, dinâmicas e possíveis fontes de material empírico foi feita com base em minha experiência enquanto discente, em especial a participação na disciplina *Ensino de línguas e Diversidades*, ministrada pelo meu orientador, Hélio Frank de Oliveira, no programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Goiás – Cora Coralina. A dinâmica dos encontros e a maneira com que ele conduz e instiga as problematizações serviram de inspiração para o desenvolvimento da proposta apresentada para @s participantes desta pesquisa.

Outra vivência fundamentalmente importante para a realização deste trabalho foi a minha participação no curso de formação *Questões de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras/adicionais*, já referido na introdução deste trabalho. O contato com as praxiologias e letramentos *queer* fez com que eu almejasse a possibilidade de desenvolver uma proposta voltada à práxis pedagógica decolonial. Contudo, reconheço que essa proposição seja um tanto quanto ousada e que esta pesquisa representa apenas os primeiros passos dados nesta direção.

Procurei seguir o caminho trilhado por Urzêda-Freitas (2018), no sentido de propor um curso de formação como cenário situado de pesquisa e que, além de contemplar as expectativas formativas de um curso desta natureza, reverberasse em contextos mais amplos da vida d@s participantes. A presente pesquisa distancia-se da realizada por ele ao ter como público-alvo exclusivamente professor@s em processo de formação universitária, isto é, acadêmics do curso de Letras português/inglês que, na maioria dos casos, ainda não atuam/atuaram como docentes. Por essa razão, o curso de aperfeiçoamento em ELD proposto por este estudo focalizou as praxiologias dos campos da língua(gem), das relações de gênero e de educação linguística crítica, de modo a contribuir com suas futuras práxis pedagógicas, não prevendo, portanto, o desenvolvimento e implantação de propostas de intervenção ou projetos por parte d@s participantes. Até mesmo porque, esta pesquisa previa um número reduzido de encontros, com curto período de duração: entre os meses de agosto e outubro do ano de 2018.

O curso envolveu atividades de leitura, discussão e produção de textos acadêmicos que exploraram de diferentes perspectivas a interseccionalidade e o aspecto relacional de gênero. A temática *Diversidades* foi inserida no curso e nas discussões como um dos recursos para questionar e problematizar a compreensão dicotômica de gênero, considerando a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades em contextos específicos (PISCITELLI, 2008). A perspectiva da diversidade adotada por este estudo enfatiza a fluidez e a multiplicidade dos marcadores identitários que operam em articulação à desigualdade de gênero (MACHADO; COSTA; DUTRA, 2018). Com isso, busco refletir e provocar a reflexão sobre o aspecto relacional que (re)produz “formas de subordinação e hierarquização, ao mesmo tempo em que expressam formas de contestação e transgressão” (ENNES; MARCON, 2014, p. 277).

Os textos escolhidos eram apenas sugestões de leitura e @s participantes foram incentivad@s a trazer outras formas de texto (imagens, propagandas, vídeos, reportagens, ilustrações etc.), bem como a optar por outras publicações e outr@s autor@s. Mesmo @s encorajando e estimulando o uso de outras fontes, os encontros versaram sobre o material sugerido. Ter priorizado textos acadêmicos como sugestão inicial de material didático-pedagógico pode representar – e representou – uma das problemáticas desta pesquisa. Com base nas teorizações sobre a *colonialidade do saber* (LANDER, 2005; SANTOS, 2007; SILVESTRE, 2017; URZÊDA-FREITAS, 2018) e em reflexões feitas após a realização do curso, acredito que esta escolha de pesquisa tenha contribuído para a manutenção do privilégio epistemológico da academia.

Na perspectiva d@s participantes essa questão não representou um ponto de tensão. Ao contrário, foi recebida de maneira bastante positiva, como pode ser observado nos seguintes excertos retirados dos *textos reflexivos*, fonte de material empírico discutida com mais detalhes no item 1.6.4 deste mesmo capítulo:

[1]

Durante o curso Ensino de Línguas e Diversidades trabalhamos com textos de grande relevância com enfoque na diversidade que puderam agregar conhecimentos de diversas formas. Levando em consideração que o curso de Letras forma possíveis professores, precisamos pensar no fato de que iremos à sala de aula e nos depararemos com questões relacionadas à diversidade de gênero. Com os textos apresentados, juntamente com as discussões, essas ideias puderam ganhar novas propriedades, nos levando a pensar em como trabalharemos esses assuntos em nossas aulas e o quanto eles são importantes para a vida social dos alunos (MARIA, TR).

Para a participante Maria, o trabalho com os textos somado às discussões agrega novos significados que serão de grande valia em sua prática futura. O diferencial, nesse sentido, repousa na maneira com que os textos foram explorados, isto é, na abertura ao diálogo, questionamentos e problematizações. Por sua vez, a participante Rosy menciona que, além de provocar rupturas em antigas crenças, as leituras propostas irão contribuir com sua própria pesquisa:

[2]

[Este curso], me ajudou bastante como pessoa e como profissional, pois a partir das leituras e questionamentos propostos, pude reconstruir crenças antigas e ampliar minha visão acerca do diferente. Creio que essas problematizações irão nortear minha futura profissão docente. Além disso, as leituras propostas no curso irão beneficiar bastante a minha pesquisa acerca da “Mídia e humor na intensificação do imaginário racista” (ROSY, TR).

Além das reflexões compartilhadas pelas participantes acima mencionadas, considero importante ressaltar que os textos lidos e debatidos em nossos encontros extrapolaram as praxiologias neles contidas, abrindo espaço para mobilização de repertórios não acadêmicos como histórias de vida, exemplos do cotidiano, imagens, referências a filmes e a livre associação com eventos específicos do contexto sócio-histórico que estávamos vivenciando à época. Ao visibilizar os repertórios e os recursos semióticos que emergiram a partir dos textos acadêmicos, pude contribuir com a promoção de diferentes *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) e de escuta, o que tornou nossos encontros interativos, dinâmicos e, acima de tudo, sensíveis às feridas coloniais (MIGNOLO, 2003) que atravessam e marcam corporalidades, relações sociais e, em muitas ocasiões, a relação que temos com nós mesm@s. @s participantes sentiam-se à vontade para compartilhar suas próprias experiências como as situações de preconceito, homofobia e machismo que viveram e/ou presenciaram. Confesso que, muitas vezes, me emocionei com os relatos que ouvira.

Mesmo assim, entendo que o critério de seleção dos textos deve ser revisto e/ou reestruturado em outros cursos e projetos que transitam pelo viés decolonial. Neste contexto situado de pesquisa, em que @s participantes são estudantes de licenciatura em Letras e provavelmente estão habitud@s com essa prática de linguagem, pode não ter representado um grande entrave. Todavia, reconheço que, ao indicar apenas os textos acadêmicos como sugestões iniciais, acabei por reforçar a hegemonia do conhecimento científico. Ademais, o processo de identificar e reconhecer a colonialidade que permeia este

estudo e a minha condição de pesquisadora faz parte dos ensejos decoloniais de pesquisa, uma vez que novas alternativas podem surgir de reflexões e discussões como essa.

Conforme dito anteriormente, o curso foi realizado entre os meses de agosto e outubro de 2018. Os encontros aconteceram semanalmente, sempre às sextas-feiras, totalizando sete encontros. Devido à ocorrência de feriados e de um evento no Câmpus, alguns intervalos entre um encontro e outro foram maiores. Tendo em vista que a participação e a realização das atividades seriam convertidas em horas complementares, foi estabelecido que aquel@s que tivessem interesse em receber certificação deveriam estar presentes em pelo menos 75% dos encontros.

Durante o primeiro encontro, fizemos a leitura do programa do curso e discutimos como seria a dinâmica dos encontros subsequentes. Como o termo *gênero* não estava explícito na nomenclatura do curso, aproveitei a ocasião para justificar a opção que fiz em explorá-lo pelo viés da *diversidade* como uma alternativa de distanciamento às concepções binárias, provenientes do pensamento moderno/colonial, e promover uma interpretação interseccional às relações de gênero. Combinamos que tod@s deveriam realizar a leitura bibliográfica previamente contida no cronograma do curso¹⁵ e que a cada encontro uma pessoa ou grupo ficaria responsável por mediar as discussões dos textos. Para auxiliar na escolha, apresentei um breve resumo sobre cada uma das leituras sugeridas para que optassem por aquela que mais se identificavam e/ou tivessem interesse. Também estava previsto para o primeiro encontro o preenchimento do questionário de autoidentificação (Anexo B) e a assinatura do termo de consentimento (Anexo C), mas, devido ao tempo escasso, esse último ficou para o encontro seguinte.

Procurei deixá-l@s à vontade para utilizar, ou não, os recursos didáticos/tecnológicos a que estivessem habitud@s, bem como para trazer ou não algum material impresso que pudesse contribuir com as discussões. Além disso, aconselhei @s mediador@s a agirem da maneira com que se sentissem mais confortáveis durante o encontro, tendo em vista que seriam responsáveis por apresentar as ideias suscitadas pelos textos sugeridos. Coloquei-me à disposição para auxiliá-l@s caso fosse necessário. Os encontros aconteceram no formato de *rodas de conversa*. Ao chegarmos no local combinado para o encontro, posicionávamos as carteiras em círculo, para que fosse possível manter contato visual entre tod@s. Essa disposição cartográfica da sala de aula favorece o

¹⁵ Ver: Quadro 1 – Datas dos encontros, textos sugeridos e mediador@s.

diálogo e amplia a compreensão das falas, escutas e interações. A meu ver, as rodas de conversa mantinham sempre um clima amistoso.

Durante a condução do curso, além de pesquisadora, ocupei a função de *professora-mediadora*¹⁶, fomentando as discussões, fazendo comentários sobre as temáticas abordadas e utilizando exemplos relacionados às situações do dia a dia para auxiliar na construção de conexões entre os textos, as falas e as apresentações. Todavia, à medida que eu falava, @s participantes, aos poucos, silenciavam. Fiquei várias vezes apreensiva com essa situação, pois a proposta não era “palestrar” sobre o tema, mas, dialogar com as temáticas, para que pudessemos construir colaborativamente os conhecimentos. Creio que pude contribuir com as discussões, assumindo abertamente minhas escolhas ideológicas, políticas e éticas, sendo cautelosa quanto às generalizações (FABRÍCIO, 2006), não impondo modelos ou teorias e privilegiando sempre a reflexão (MICCOLI, 2013; PESSOA, 2013).

Silvestre (2017, p. 128) discute que a colonialidade na formação de professor@s de línguas é, por vezes, constituída “pela relação marcadamente assimétrica entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende a ser professor/a”. Segundo a autora, a busca por uma *hierarquia horizontal* pode vir a contribuir com o desprendimento (*delinking*) desse ranço de colonialidade. Neste contexto de pesquisa, a busca pela *hierarquia horizontal* foi marcada, principalmente, pelo compartilhamento de responsabilidades na mediação dos encontros e textos e pela promoção horizontal de diferentes falas e escutas. A seguir, apresento um excerto que pode ilustrar essa questão:

[3]

A trajetória do curso, me deu liberdade, assim como acredito que houve o mesmo com os demais participantes, de experimentar a troca de informações baseadas nos conhecimentos e experiências de vida de cada um. Poder falar e ouvir acerca de temas, esses tão presentes nas discussões sobre contemporaneidade, sujeito e educação, é de tamanha importância na luta contra injustiças nas suas formas gerais. E cada um dos textos, na sua particularidade e em interrelação um com o outro, trouxe essa total liberdade para uma roda de conversa informal, porém científica. (PATRYCK, TR)

A reflexão feita por Patryck sobre a dinâmica dos nossos encontros evidencia, dentre outras coisas, que foi possível romper com a colonialidade do poder/saber que engessa as relações interpessoais (SILVESTRE, 2017) no contexto de formação de professor@s. Particularmente, receber esse *feedback* foi importante. Na ocasião, a despeito

¹⁶ No item 1.6.4 *Professora-mediadora e pesquisadora*, deste mesmo Capítulo, discuto com mais detalhes a minha dupla atuação na realização deste estudo e a maneira com que o entrecruzamento dessas funções possibilitou a construção de uma das fontes geradoras de material empírico.

da minha vontade, eu era o “corpo estranho” que se deslocava de outra cidade (Pirenópolis-GO) para “ministrar” o curso em Itapuranga. Via de regra, os cursos de formação estabelecem a relação hierárquica e dicotômica entre aquel@s que ensinam, formam e aquel@s que aprendem e estão sendo formad@s. Romper com essa dinâmica demonstra que os *esforços decoloniais* (ANDREOTTI et al, 2015; SILVESTRE, 2017) que pleiteamos em nossas vivências e estudos reverberam de maneira mais ampla e podem, de fato, contribuir com a construção colaborativa de conhecimentos. Além disso, a busca pela *hierarquia horizontal* propiciou a criação de *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) para @s participantes.

Na esteira de Silvestre (2017, p. 122), os *espaços de fala* são entendidos como “tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Assim, interpreto que esses espaços são criados a partir de ações intencionais e pela promoção horizontal de vozes e saberes. Quando Patryck menciona ter tido *liberdade* de experimentar a troca de informações e conhecimentos, percebo o quanto isso é forte, urgente e necessário. Além disso, arrisco dizer que promovemos o proveitoso encontro de saberes – hegemônicos e marginalizados – por meio de nossas interações ou, como Patryck [excerto 3] prefere dizer, “roda de conversa informal, porém científica”.

O quadro a seguir apresenta a data dos encontros, os textos sugeridos e @s mediador@s:

Quadro 1 – Datas dos encontros, textos sugeridos e mediador@s

Datas	Textos	Mediador@s
Encontro 1 (17/08)	Apresentação: Leitura e apresentação do programa do curso; discussão e organização da dinâmica dos encontros; preenchimento do questionário inicial e de autoidentificação e termo de consentimento.	Juliane
Encontro 2 (24/08)	Texto 1: PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Org.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade . Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.	Ágata e Roberta
Encontro 3 (31/08)	Texto 2: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas	Rosy, Laris e Mila

	pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.	
Encontro 4 (14/09)	Texto 3: SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In.: _____. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais . 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.	Silva, Maria e Kets
Encontro 5 (21/09)	Texto 4: FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes; FREITAS, Lúcia. Gênero, sexualidade e diversidade em contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; PINHEIRO, Veralúcia; ABREU, Sandra Elaine Aires. (Orgs.). Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias . Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014, p. 295-316.	Patryck, Moura, Carlos, Almofadinhas e Vanessa
Encontro 6 (05/10)	Texto 5: CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos feministas , v. 9, n. 2, p. 554, 2001.	Nascimento
Encontro 7 (19/10)	Texto 6: SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva . Summus Editorial, 2006, p. 15-34.	Liliane e Ribeirinha

Fonte: autoria própria

1.5 @s participantes

Sob um viés decolonial, @s participantes “são parceiros e protagonistas n[o] processo de construção de conhecimentos” (BORELLI, 2018, p. 30). Nessa relação de parceria, foram adotadas estratégias que possibilitaram a emergência de diferentes vozes no processo colaborativo de construção de conhecimentos. A seguir, faço uma breve apresentação de cada uma das dezoito vozes que colaboraram com a realização deste estudo. Elas passam a compor este trabalho por meio do nome ou codinome escolhido no ato preenchimento do questionário de autoidentificação, fonte geradora de material empírico que versava sobre os âmbitos pessoal, acadêmico e profissional d@s participantes. Será observada uma certa disparidade entre as informações pessoais de cada participante, sobretudo no que diz respeito às suas identidades sexuais e de gênero, questão que problematizo após suas respectivas apresentações.

Ágata:

À época da pesquisa, Ágata tinha 22 anos de idade e cursava o 6º período de Letras português/inglês. Sua atuação docente ocorreu durante os estágios supervisionados em língua inglesa e em língua portuguesa, etapa obrigatória nos cursos de licenciatura.

Almofadinhas:

À época da pesquisa, Almofadinhas tinha 24 anos de idade e cursava o 8º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como homem cis, ou seja, suas performances de gênero guardam correspondência com o sexo atribuído ao nascimento e sua identidade sexual como sendo homossexual. Além de participar do estágio supervisionado em língua inglesa e em língua portuguesa, atuava como professor em um curso livre de idiomas.

Carlos:

À época da pesquisa, Carlos tinha 20 anos de idade e cursava o 4º período de Letras português/inglês. Em termos de sexualidade, autoidentificou-se como homossexual e suas performances de gênero tidas como cisgêneras. Até então, não havia atuado como docente.

Djalma:

À época da pesquisa, Djalma tinha 27 anos de idade e cursava o 8º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual. Apesar de ter participado do estágio supervisionado em língua portuguesa e em língua inglesa, considera que ainda não atuou como professor.

Kets:

À época da pesquisa, Kets tinha 22 anos de idade e cursava o 8º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual cisgênera. Sua atuação docente foi durante o estágio supervisionado.

Laris:

À época da pesquisa, Laris cursava o 6º período de Letras português/inglês e tinha 23 anos de idade. Sua atuação docente foi durante o estágio.

Liliane:

À época da pesquisa, Liliane tinha 37 anos de idade e cursava o 8º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual feminina. Afirmou não ter nenhuma experiência como docente.

Maria:

À época da pesquisa, Maria tinha 24 anos de idade e cursava o 8º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual cisgênera. Sua atuação docente foi durante o estágio supervisionado.

Mila:

À época da pesquisa, Mila tinha 25 anos de idade e cursava o 6º período de Letras português/inglês. Relatou não ter tido nenhuma experiência como docente.

Moura:

À época da pesquisa, Moura tinha 23 anos de idade e cursava o 4º período de Letras português/inglês. Autoidentificou suas performances de gênero como cisgêneras e sua identidade sexual como pansexual¹⁷. Relatou que já atuou como professora substituta na rede estadual de educação, em Goiás.

¹⁷ A pansexualidade é um termo usado para descrever a orientação sexual d@s que sentem atração por outras pessoas independentemente das expressões corporais ou performances gênero. Ariane Freitas, Francineide Santos e Isabela Alves (2017, p. 4) explicam que, enquanto “a pessoa bissexual sente atração afetivo-sexual por dois gêneros, a pansexual se sente atraída por todos os gêneros”.

Nascimento:

À época da pesquisa, Nascimento tinha 23 anos de idade e cursava o 6º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual e para referir-se a sua identidade de gênero enfatizou o aspecto transitório, fluído e em constante (trans)formação das performances de gênero afirmando que “está sendo masculino”. Sua atuação docente foi durante o estágio supervisionado.

Patryck:

À época da pesquisa, Patryck tinha 20 anos de idade e cursava o 4º, 6º e 8º períodos do curso de Letras português/inglês, pois estava em fase de reaproveitamento de disciplinas. El@ não se autoidentifica em termos binários, atribui a si a identidade de gênero *queer* ou não-binário, motivo pelo qual optei em utilizar o ‘@’ para marcar a expressão gramatical de gênero na escrita ao fazer menção ao seu nome ou às suas ideias. Em termos de sexualidade, autoidentificou-se como homossexual/assexual. Atuou por um breve período substituindo professor@s da rede pública de ensino, em Goiás.

Ribeirinha:

À época da pesquisa, Ribeirinha optou por não revelar sua idade e cursava o 8º período do curso de Letras português/inglês. Atuou como docente durante o período de estágio supervisionado em língua inglesa e em língua portuguesa.

Roberta:

À época da pesquisa, Roberta tinha 21 anos de idade e cursava o 6º período do curso de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual. Optou por não se autoidentificar em termos de gênero e informou sendo feminino o sexo atribuído no seu nascimento. Sua experiência docente advém de sua atuação como professora substituta.

Rosy:

À época da pesquisa, Rosy tinha 21 anos de idade e cursava o 6º período do curso de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como feminina. Sua atuação docente foi durante o estágio supervisionado em língua portuguesa e em língua inglesa.

Silva:

À época da pesquisa, Silva tinha 22 anos de idade e cursava o 8º período do curso de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual feminina. Sua atuação docente foi durante o estágio supervisionado em língua portuguesa e em língua inglesa.

Vanessa:

À época da pesquisa, Vanessa tinha 38 anos de idade e cursava o 2º período de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como heterossexual cisgênero. Atuou como professora de apoio, mediando o processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual.

Xavier:

À época da pesquisa, Xavier tinha 28 anos de idade e cursava o 8º período do curso de Letras português/inglês. Autoidentificou-se como feminina. Sua atuação docente foi durante o período de estágio supervisionado em língua portuguesa e em língua inglesa.

Durante o processo de elaboração do formulário de autoidentificação utilizado neste estudo, tive cautela em não oferecer nenhuma opção de múltipla escolha para que @s participantes se autoidentificassem tal qual como desejassem. Além das perguntas que versavam sobre o âmbito acadêmico e profissional, foi proposto que respondessem, caso quisessem, questões de âmbito pessoal como nome, idade, estado civil etc. Na busca conflitiva por recursos que se distanciem dos universalismos para falar de identidades, procurei pensar em perguntas que revelassem informações abertas e sujeitas à interpretação (e reinterpretção) dos diferentes aspectos identitários, abarcando as concepções sexo, identidade de gênero e identidade sexual.

Nesse sentido, considerei relevante desvelar informações que permitissem conhecer e traçar um perfil de cada participante e, possivelmente, propiciar um momento de interação ou questionamento acerca dos termos utilizados, visto que a expressão “identidade de gênero” tem sido frequentemente alvo de debates, por vezes conflituosos, em ambientes escolares. Tatiana Lionço e colaborador@s. (2018, p. 606) ressaltam que, “[e]mbora essas associações discursivas não tenham consistência teórica, é recomendável não menosprezar os efeitos dessa retórica sobre percepções e mentalidades”. Por isso, julguei importante promover um espaço de interação e de escuta mútua.

De fato, o momento do preenchimento do questionário de autoidentificação provocou uma abertura para o diálogo e evidenciou conflitos acerca das terminologias usadas na identificação e na autoidentificação dos marcadores identitários. Para ilustrar tal situação, optei por dispor as informações no quadro a seguir mantendo, integralmente, a maneira com que cada participante se autoidentificou:

Quadro 2: Perfil pessoal d@s participantes

Identificação	Sexo	Identidade de gênero	Sexualidade
Ágata	Feminino	Não respondeu	Não respondeu
Almofadinhas	Masculino	Homem cis	Homossexual
Carlos	Masculino	Homem Cis	Homossexual
Djalma	Masculino	Pardo	Heterossexual
Kets	Feminino	Cis gênero	Heterossexual
Laris	Feminino	Feminino	Feminino
Liliane	Feminino	Feminino	Heterossexual
Maria	Feminino	Cis gênero	Heterossexual
Mila	Feminino	Feminino	Feminino
Moura	Feminino	Cis gênero	Pansexual
Nascimento	Masculino	Está sendo masculino	Heterossexual
Patryck	Não respondeu	Não binário <i>Queer gender</i>	Homossexual assexual
Ribeirinha	Feminino	Feminino	Feminino
Roberta	Feminino	Não respondeu	Heterossexual

Rosy	Feminino	Feminino	Feminino
Silva	Feminino	Feminino	Heterossexual
Vanessa	Feminino	Cis gênero	Heterossexual
Xavier	Feminino	Feminino	Feminino

Fonte: questionário de autoidentificação

Conforme pode ser notado, parte d@s participantes desconhece as significações evocadas pelos marcadores identitários de gênero e de sexualidade. Tendo em vista que as perguntas feitas suscitaram, dentre outras coisas, a percepção individual de identificação e autoidentificação, acredito que a ausência de conhecimentos tenha favorecido a emergência de conflitos em relação às terminologias “identidade de gênero” e “identidade sexual”. Considerando que el@s estão inserid@s no contexto de formação universitária de professor@s e que, posteriormente, podem exercer a profissão docente, esse aspecto representa uma das problemáticas desveladas e exploradas por esta pesquisa.

No caso do participante Djalma, por exemplo, o campo correspondente à sua autoidentificação de gênero foi preenchido com informações referentes a sua *cor* ou *raça/etnia*¹⁸. As participantes Laris, Ribeirinha, Mila, Xavier e Rosy utilizaram o termo “feminino” para se autoidentificarem em termos de gênero e de identidade sexual. Acredito que a falta de familiaridade com os termos tenha refletido nas opções de resposta. Além disso, o questionário era dissertativo e não havia questões de múltipla escolha que pudessem indicar significações sobre o que estava sendo perguntado. Percebo que os conflitos não estavam centrados na maneira com que cada participante performa suas identidades, fato que pude observar no decorrer dos nossos encontros quando @s participantes partilhavam suas histórias vida, mencionando relacionamentos afetivos ou quando suas corporalidades evidenciavam aspectos que podem ser associados às performances hegemônicas de gênero.

Por outro lado, as pessoas que vivem fora dos padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero¹⁹ sentem-se mais confortáveis em expressar quem são quando os questionários ou formulários contemplam a pluralidade, tendo em vista que hegemonicamente, a expressão do sexo atribuído ao nascimento e às performances de

¹⁸ Estes termos fazem parte das categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), organização responsável pelo levantamento e gerenciamento dos dados e estatísticas brasileiras, para classificar grupos populacionais de diferentes origens étnico-raciais (GIOVANETTI, et al. 2009).

¹⁹ Para Butler (2016, p. 43), gêneros inteligíveis são “aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

gênero aparecem unidas e em termos binários. Muitas vezes, ações simples do cotidiano, como preencher fichas de cadastro, formulários e prontuários médicos geram condições de exclusão e discriminação. Levando em consideração essa questão, considero que a maneira com que os questionários desta pesquisa foram concebidos e utilizados representam uma possibilidade de romper com a estrutura discriminatória. Se considerarmos, por exemplo, que informações pessoais fornecidas pel@ participante Patryck não fazem parte das representações consideradas hegemônicas, elas não seriam contempladas em formulários tradicionais, e isso, certamente, seria uma prática discriminatória.

As problematizações e reflexões que tenho feito sobre os recursos utilizados para explorar as informações pessoais d@s participantes são pertinentes neste capítulo, pois revelam a dimensão colonial das práticas de pesquisa, em especial o uso de formulários e questionários (BORSANI, 2014). Em contrapartida, a ressignificação dos recursos e dos seus usos possibilitaram a ampliação das percepções identitárias individuais e coletivas em um cenário marcado pelo entrecruzamento de dúvidas, descobertas e autoidentificações. Reconhecemos que as indefinições se harmonizam com a perspectiva decolonial, sem negar, contudo, que as informações são didaticamente imprescindíveis, dentro do gênero discursivo científico propiciado pelo texto de dissertação, para a elucidação de contextos e de suas potenciais qualidades que mobilizam as relações e analogias interpretativas produzidas durante a leitura das análises.

Em suma, tod@s @s participantes eram acadêmic@s do curso de licenciatura em Letras português/inglês da UEG – Unidade Universitária de Itapuranga, mas cursavam diferentes períodos. Ao todo, fizeram parte desta pesquisa dezoito pessoas. A parcela maior de participantes, treze pessoas, autoidentificava suas performances de gênero como femininas, quatro pessoas autoidentificaram-se como masculinas e uma pessoa não se autoidentificava em termos binários.

A predominância feminina na participação do curso de aperfeiçoamento em ELD reflete a realidade dos cursos de licenciatura em nosso país, haja vista o fato de cerca de 71,6% das pessoas matriculadas serem mulheres e, curiosamente, os dados da região Centro Oeste aproximam-se dos nacionais, com 71,9% (INEP, 2018). Esse desequilíbrio na presença de homens e mulheres está relacionado aos fatores sócio-históricos que, notadamente, feminizam o trabalho docente. Essa situação pode ser explicada pela representação social do feminino (CARVALHO, 1996), que associa o corpo da mulher com as atividades ligadas à maternidade, ao cuidar, à docilidade, à paciência etc.

Segundo Oliveira (2016, p. 554), a licenciatura em Letras é entendida socialmente como um espaço feminino e, muitas vezes, a própria academia reforça essa ideia por meio de suas práticas e dos discursos que ali circulam. Criam-se estereótipos sociais que podem influenciar e, até mesmo, desautorizar “a entrada de candidatos do sexo masculino no curso, especialmente em contextos cujos elementos culturais ainda reverberam circunstâncias locais e reproduzem comportamentos tradicionais de gênero.” Para esse autor, é necessário “romper com a ordem indexical – Letras/mulher – nas práticas socioculturais de formação docente para que as pessoas se tornem livres para escolher a profissão e o curso que desejarem para a própria vida” (OLIVEIRA, 2016, p. 565).

Além disso, não posso deixar de considerar que a ordem indexical – Letras/mulher – evoca socialmente uma representação específica de *mulher*, idealizada como “um ser sem corpo, sem sexo e capturada no gênero feminino numa dimensão colada à função materna” (SEFFNER; REIDEL, 2015, p. 446). Sob essa ótica, o contexto de formação de professor@s torna-se demasiadamente hostil para as pessoas que não guardam correspondência com esse modelo idealizado de corporalidade, sobretudo para @s candidat@s transexuais e travestis que, além das adversidades impostas pela academia, estão mais vulneráveis às situações de preconceito e discriminação (MEOTTI, 2019). Nesse sentido, a ruptura proposta por Oliveira (2016) pode vir a propiciar uma atmosfera mais receptiva e democrática para @s futur@s professor@s, independentemente de suas identidades de gênero e/ou sexual.

1.6 Material empírico

O material empírico discutido nesta pesquisa foi gerado durante a realização do curso *Ensino de línguas e diversidades*, sediado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Itapuranga. Os recursos propostos como fontes geradoras eram, também, facilitadores do processo de (auto)formação de educador@s lingüístic@s. Para este estudo em específico, foram consideradas fonte de material empírico os registros compartilhados pel@s participantes por meio do questionário de autoidentificação (QA), do questionário inicial (QI), do texto reflexivo (TR), escrito após terem vivenciado esta experiência situada de pesquisa, e a minha vivência enquanto professora-mediadora do curso supracitado. Considerando que convivi diretamente com @s participantes e vivenciei

em *loco* as interações e mediações ocorridas durante os encontros, faço deste cenário campo fértil para a construção de material empírico.

Além das fontes mencionadas, este estudo previa que os encontros fossem registrados por meio de gravação em áudio e, posteriormente, transcritos. No entanto, os arquivos foram danificados e não puderam ser recuperados. Infelizmente, esse fato aconteceu em um momento posterior a realização do curso, inviabilizando a adoção de recursos alternativos.

A seguir, apresento uma descrição mais detalhada de cada uma das fontes geradoras de material empírico.

1.6.1 Questionário de autoidentificação

O questionário de autoidentificação (QA) foi entregue ao grupo no primeiro encontro. Além das perguntas que exploravam informações pessoais e profissionais, conforme discutido no item 1.5 deste mesmo capítulo, foi perguntado se já tinham atuado ou se atuam como docentes. No caso de respostas afirmativas, solicitei que fizessem um breve relato sobre a experiência. Os relatos contribuíram para estabelecer relações entre as praxiologias focalizadas durante os encontros e a práxis pedagógica. Para Moita Lopes (2002), relatar fatos vividos com uma motivação específica é uma das formas de refletir sobre a vida social. Isso porque uma das características das narrativas é sua natureza avaliativa. Dessa maneira, ao descrever a experiência vivida enquanto docente, @s participantes “expressam aquilo que percebem sobre o mundo, aquilo que percebem sobre si mesmos e sobre os outros” (OLIVEIRA, 2013, p. 98) em um ato reflexivo passível de atribuição de valores, ponderações e ressalvas de acordo com o ponto de vista individual. As informações extraídas dessa fonte de pesquisa estão dispostas no item 1.5 @s participantes.

1.6.2 Questionário inicial

O questionário inicial (QI) era composto por perguntas a respeito das principais questões abordadas durante o curso. Esse recurso contribuiu para suscitar reflexões a respeito da diversidade humana e a maneira com que ela pode estar relacionada a questões de opressão, preconceito e violência. Além disso, mobilizou questionamentos sobre a possível relação entre o ensino de línguas e tais questões. Por meio dessa fonte de pesquisa,

@s participantes compartilharam suas percepções e vivências advindas de experiências anteriores ao curso. No quadro abaixo, apresento as perguntas que fizeram parte do QI:

Quadro 3: Perguntas do questionário inicial

- 1- O que você entende por *diversidades*?
- 2- Em sua opinião, a diversidade humana está relacionada às questões de opressão?
- 3- Em seu ponto de vista, as questões sobre diversidades humanas relacionam-se com o ensino de línguas?
- 4- @s professor@s devem se preocupar com as questões sociais mais amplas e abordá-las em sala de aula? Comente.
- 5- Você já ministrou ou pretende ministrar em suas aulas temas relacionados às diversidades? Explique/comente
- 6- Por que decidiu participar deste curso? Quais são suas expectativas?

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

Ao elaborar o QI procurei fazer perguntas abertas, que fomentassem a reflexão sobre os assuntos que versavam sobre a temática da pesquisa, e que pudessem ser respondidas de acordo com a vivência individual de cada participante. Esse recurso foi fundamental para desvelar percepções iniciais e conhecer um pouco mais sobre as expectativas com relação à participação no curso. Essas informações me auxiliaram nas escolhas pedagógicas e na tomada de decisões que viessem a contemplar as aspirações individuais e coletivas.

Como pode ser notado, optei por explorar as relações de gênero pelo viés da diversidade humana, rompendo com a divisão estanque entre sexo e performances de gênero. Esse caminho pode abrir espaço para problematização dos aspectos coloniais de gênero em uma perspectiva interseccional. Essa opção faz parte da busca por estratégias que se contraponham às noções naturalizadas e essencializadas (SILVA, 2014) das identidades.

1.6.3. *Texto reflexivo*

O texto reflexivo (TR) foi uma atividade proposta com o intuito fomentar a reflexão e a autorreflexão sobre a experiência vivenciada no curso de aperfeiçoamento em ELD e seus possíveis desdobramentos (exemplar disponível no Anexo D). Por essa razão, sugeri que a entrega fosse feita por e-mail em até trinta dias após a data de nosso último encontro. Enquanto recurso de pesquisa, a produção do texto reflexivo foi pensada como uma maneira de registrar as percepções, reflexões e impressões pessoais d@s participantes. A partir dele, pude explorar a (re)(des)construção de significados, sentimentos, conceitos e

concepções d@s participantes acerca das principais temáticas que envolvem esta pesquisa. Sugeri que, ao produzirem o TR, contemplassem os seguintes tópicos:

Quadro 4: Roteiro para elaboração do texto reflexivo.

- Avaliação geral do curso.
- Experiência de ler, discutir e refletir sobre as questões relacionadas às *Diversidades* no contexto escolar.
- Pertinência em abordar tais questões no ensino de línguas.
- Experiência ler, discutir e refletir sobre a colonialidade de gênero.
- (Possíveis) Consequências do curso em sua vida pessoal e/ou profissional.

Fonte: Autoria própria

Os textos reflexivos compartilhados pel@s participantes tornaram-se uma das principais fontes de material empírico desta pesquisa devido à perda das gravações dos encontros. Percebi que, por meio deles, @s participantes expressaram suas ideias de maneira aberta, sem inibição e pontuaram suas argumentações e (auto)reflexões com criticidade. Inclusive, notei que algumas pessoas exteriorizaram mais verdadeiramente o que pensavam e sentiam. Pode ser que o espaço de tempo entre o nosso último encontro e a data prevista para a entrega (trinta dias) tenha contribuído com o processo de (auto)reflexão e escrita.

Com base em minha leitura dos textos reflexivos e de nossas vivências, pude observar que as pessoas aparentemente mais tímidas, que tomavam com menos frequência o turno de fala durante os encontros, desenvolveram com mais detalhes suas produções e ressaltaram pontos que foram extremamente importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Com isso, acredito que a proposta de produção do texto reflexivo tenha representado um dos *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) construídos por este estudo.

É importante salientar que tod@s @s participantes compareceram ativamente aos encontros e desenvolveram as atividades propostas, com exceção da participante Vanessa, que mesmo participando de todos os encontros não entregou o TR em decorrência de sua mudança de cidade e desligamento do curso de Letras. Por opção pessoal, a participante não quis se envolver nas propostas de atividades que seriam desenvolvidas após o término dos encontros, pois estaria comprometida com outras questões de sua vida particular.

1.6.4 Professora-mediadora e pesquisadora

No período em que este estudo foi desenvolvido, estive imersa no contexto de pesquisa atuando como *professora-mediadora* do processo de (auto)formação d@s

participantes do curso e, também, como *pesquisadora*. O entrecruzamento dessas funções permitiu que eu vivenciasse as interações e participasse das negociações de sentido que emergiam de nossas discussões, o que favorece a interpretação do material empírico sob a perspectiva de que as vivenciei em *loco* (LIMA-NETO, 2017). Para além disso, posicionei meu *corpo-político*, corpo que produz conhecimento vinculado ao lugar epistêmico que ocupo (GROSFOGUEL, 2010), como fonte geradora de material empírico. Essa opção metodológica decorreu das (im)possibilidades surgidas ao longo da trajetória de pesquisa. Uma delas diz respeito a lamentável perda das gravações dos encontros que, como dito anteriormente, ocorreu após a realização do curso.

A convivência direta com @s participantes durante o processo de investigação permitiu que compartilhássemos nossas opiniões, inquietações, crenças, anseios e conhecimentos. Pude perceber a singularidade com que cada participante se envolvia, ou não, nas problematizações sobre gênero, a maneira com que performavam suas identidades e os atravessamentos identitários de raça, classe, religiosidade, sexualidade etc. mobilizados por el@s. Ciente da dimensão política da atividade científica (RAJAGOPALAN, 2006), procurei estar atenta às informações advindas dos eventos semióticos (orais, visuais, gestuais, corporais, etc.) que versavam sobre a temática da pesquisa, buscando estabelecer conexões com as praxiologias e os propósitos deste estudo.

Em situação semelhante a este estudo, Oliveira (2013) discute sobre sua experiência com a formação docente ao desempenhar a dupla função: professor e pesquisador da turma pesquisada. Segundo este autor, algumas marcas dos papéis desempenhados tornam-se visíveis durante a escrita do texto, pois são descritas sob um ponto de vista particular: d@s pesquisador@s e, por isso, não são passíveis de neutralidade. Nesse sentido, estou ciente de que meus posicionamentos e escolhas de pesquisa não são neutros, estão atravessados pelos marcadores identitários e vivências pessoais que me constituem. Reitero meu compromisso ético no processo de escolha e de seleção das informações cujas temáticas, a meu ver, poderiam oferecer subsídios para refletir sobre as perguntas deste estudo, visto que “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006a, p. 85).

Tal como Sandra Harding (1987, p. 9), entendo que os aspectos identitários, “as crenças e os comportamentos” d@s pesquisador@s “devem ser colocados dentro da moldura do quadro que pretendem pintar.”²⁰ Assim, a minha relação de interdependência

²⁰ No original: “beliefs, and behaviors of the researcher her/himself must be placed within the frame of the picture that she/he attempts to paint.”

com o contexto pesquisado permite que eu possa estar “dentro da moldura do quadro”, tanto no momento da construção de material empírico, como no decorrer da escrita deste texto. Os registros feitos com base neste recurso de pesquisa podem ser observados nas descrições de eventos específicos que ocorreram durante a realização do curso, quando faço menção a algo ou alguém e quando compartilho minhas percepções sobre os fatos ocorridos.

1.7 Dialogando com o material empírico

As reflexões compartilhadas nas próximas seções foram articuladas a partir do material empírico gerado pelos recursos explicitados anteriormente. Os recursos didáticos-pedagógicos considerados fonte de material empírico totalizaram cinquenta e três documentos: dezoito questionários de autoidentificação, dezoito questionários iniciais e dezessete textos reflexivos. De posse desses recursos, segui a sugestão do meu orientador e “conversei” com o material empírico que tinha sido gerado. Após leitura criteriosa e estudo do material, selecionei as informações cujas temáticas, a meu ver, versavam sobre as perguntas de pesquisa e os trechos que pudessem estabelecer diálogos praxiológicos com as problematizações e reflexões.

Procurando me distanciar dos critérios analíticos tradicionalmente estabelecidos para “analisar os dados” (dialogar com o material empírico) que emergem das diferentes vozes, perspectivas e recursos empregados por esta pesquisa, a triangulação dos “dados” será substituída pelo processo de *cristalização* proposto por Laurel Richardson (2000). De acordo com esse autor, a metáfora mais adequada para os procedimentos de análise em pesquisas científicas qualitativas é o do *cristal*, e não a do *triângulo*. Sua proposta está fundamentada na ideia de que o cristal possui diversas facetas combinando simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Além disso, os cristais não possuem uma forma fixa ou estável, pois mudam, crescem e se alteram. Dessa maneira, “a cristalização nos proporciona uma compreensão mais aprofundada, complexa e completamente parcial do tema”²¹ porque “o que vemos depende do ângulo no qual nos situamos”²² (RICHARDSON, 2000, p. 963).

²¹ No original: “Crystallization provides us with a deepened, complex, and thoroughly partial understanding of the topic.”

²² No original: “what we see depends on our angle of repose.”

Assim, retorno ao início das problematizações feitas neste capítulo ao reafirmar que as reflexões e discussões construídas nesta dissertação foram feitas a partir de escolhas éticas, mas que mesmo assim remetem à ação de incluir e de excluir, dada a impossibilidade de contemplar a multiplicidade de significados que emergem do mundo social. Portanto, as noções de objetividade e neutralidade científica são substituídas pela noção de que o conhecimento aqui produzido é contingencial, parcial e localizado, atravessado pelos marcadores identitários transitórios de quem os produziu, ou seja, uma mulher brasileira, não negra, espiritualista cristã, escolarizada, que transita pela inteligibilidade de gênero e que busca maneiras de pensar e estar no mundo decolonialmente.

2 PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES COLONIAIS DE GÊNERO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Neste capítulo, compartilho as reflexões e problematizações feitas a partir do material empírico gerado por meio do curso de aperfeiçoamento em *Ensino de línguas e Diversidades* que dialogam com os aspectos suscitados pelas perguntas de pesquisa, ou seja, as questões que versam sobre: a relação entre a língua(gem) e a colonialidade de gênero; a problematização do contexto escolar como espaço de (re)produção e manutenção das colonialidades; e a possibilidade de criar *espaços insurgentes* de reflexão/ação no contexto de educação linguística crítica.

Serão trazidas para o diálogo as informações compartilhadas pel@s participantes por meio do *questionário inicial* (QI), fonte em que @s participantes registraram suas percepções advindas de experiências anteriores ao curso, do *texto reflexivo* (TR), produzido após terem vivenciado esta experiência situada de pesquisa e as minhas percepções sobre nossa vivência e interações.

2.1 Colonialidade de gênero

A perspectiva decolonial representa uma postura – epistêmica, teórica e política – de compreender e de atuar no mundo (BALLESTRIN, 2013) interrogando, questionando e interrompendo os efeitos ou as marcas deixadas pelo processo de colonização (MENEZES DE SOUZA, 2019a) que, mesmo após o regime de emancipação política e territorial do *colonialismo*, permanecem nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva como forma de *colonialidade*. A compreensão do passado colonial que circunscreve este trabalho extrapola a ideia de que o período histórico colonial tenha sido, apenas, um processo de expansão territorial e exploração econômica. Todo esse processo provocou mudanças significativas na organização do sistema-mundo e na configuração de um universo, até então novo, de relações intersubjetivas (QUIJANO, 2005a).

Embora os termos *colonialismo* e *colonialidade* estejam relacionados entre si, assumem diferentes significações. O colonialismo, como dito anteriormente, refere-se ao período histórico de expansão territorial que diz respeito à dominação, exploração e controle dos povos colonizados. Quando deslocamos o paradigma da colonização, entendemos que aquilo que chegou às Américas em 1500, sob o pressuposto de encontrar

rotas mais curtas para o Oriente, não foi apenas um sistema econômico destinado à produção e exploração de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial, mas uma estrutura de poder ampla e complexa (GROSFOGUEL, 2009), a qual denominamos de *colonialidade*.

A colonialidade pode ser entendida como os efeitos ou as marcas deixadas pelo processo de colonização que perpassam as instituições, as estruturas sociais, subjetividades e epistemologias e que, mesmo nos dias atuais, fazem parte das sociedades. Para Quijano (2009, p. 72),

[a] colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social, quotidiana e da escala societal.

A classificação social da população mundial, de acordo com a ideia de *raça*, é um dos eixos que sustenta a *colonialidade do poder*. Quijano (2005a) explica que a codificação das diferenças entre colonizador@s e colonizad@s se deu através da ideia fictícia de identidade racial, a qual justificava a situação de inferioridade de algumas pessoas em relação a outras. Lugones (2008) amplia as discussões de Quijano ao sugerir que as relações de gênero também fazem parte da matriz de poder colonial. Ela relaciona o gênero às categorias de dominação e exploração, sendo, portanto, uma das categorias fundantes da *modernidade/colonialidade*.

O termo modernidade/colonialidade, ligado pela “/” (barra) é adotado em uma perspectiva decolonial para representar a série de nós histórico-estruturais pelos quais a matriz colonial opera e se constitui (MIGNOLO, 2017) em uma relação de coconstrução entre modernidade e colonialidade. Assim, “não há modernidade sem colonialidade e, por sua vez, colonialidade implica modernidade”²³, uma não pode existir sem a outra (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 17).

Estudos decoloniais consideram a modernidade como um conceito complexo e pertinente para a compreensão da organização hierarquizadora do mundo e das mudanças subjetivas que dela decorrem (PORTO-GONÇALVES, 2005; QUIJANO, 2005b). Corresponde a um fenômeno cultural e histórico específico que tem seu momento inaugural com a conquista ibérica do continente americano, em meados do século XVI (LANDER, 2005). Desde então, categorias significativas de gênero e raça foram sendo (re)construídas e

²³ No original: “no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidade.”

(re)significadas, tornando-se fundamentais para a estrutura e organização da sociedade (OYEWUMI, 2004).

Lugones (2008) desenvolve a compreensão da *colonialidade de gênero*, acrescentando o conceito às demais formas de colonialidade: do poder (política e economia), do ser (ontologia) e do saber (epistemologia), e identificando que a *interseccionalidade* entre as ideias de raça, gênero e colonialidade provocou a exclusão histórica e teórica das mulheres não brancas e, sobretudo, das mulheres de cor²⁴. Crenshaw (1991) inaugura o termo interseccionalidade ao analisar a situação de violência vivida por mulheres de cor e o utiliza para denotar as múltiplas formas em que raça e gênero interagem para moldar a estrutura política e seus aspectos representacionais. A autora descreve que a interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

As discussões sobre a colonialidade de gênero iniciadas por Lugones (2008) são importantes para compreender os aspectos historicamente específicos da organização de gênero na modernidade/colonialidade. Para a referida autora, a representação hegemônica moderna/colonial de gênero, baseada na relação ideológica entre o dimorfismo sexual e a dicotomia de gênero, faz parte da dimensão visível²⁵ da colonialidade de gênero, a qual, conseqüentemente, oculta o seu lado complexo e interseccional.

O lado invisível da colonialidade de gênero é marcado pelo apagamento da pluralidade imposta pelo “processo de subjetivação dos sujeitos colonizados a partir da adoção da dicotomia homem/mulher como norma para a constituição da civilidade” (DANTAS, 2017, p. 5). A representação colonial de gênero limita-se às categorias *homem* e *mulher*, interpretadas como homogêneas, atomizadas e não incluem, por exemplo, as experiências vividas pelas mulheres de cor, transgêneros e transexuais e, em alguns casos, o homem colonizado. Laiz Dantas (2017) argumenta que esse padrão de classificação organiza o gênero através de uma hierarquia que conjuga raça, gênero e sexualidade.

Da mesma maneira que Lugones (2007, 2008) desenvolve suas formulações considerando o gênero como uma das categorias fundantes que estruturam e organizam a

²⁴ Na esteira dos estudos das teóricas feministas negras Glória Anzaldúa (2000); Kia Caldwell (2000); Audre Lorde (2009), entre outras, os termos *mulheres não brancas*, *mulheres negras* e *mulheres de cor* representam vivências distintas e são empregados para questionar o uso universalizante da categoria *mulher*.

²⁵ Lugones propõe a existência de dois lados do sistema moderno/colonial de gênero: o lado claro e o lado escuro. Para se referir ao lado claro, por exemplo, em seus textos publicados em língua inglesa a autora utiliza o termo *the light side* e em espanhol *el lado claro*. Tenho evitado o uso de terminologias que possam ser usadas pejorativamente ou façam alusão a expressões racistas. Por isso, utilizarei os termos lado visível/ lado invisível quando fizer menção às formulações da autora.

sociedade, Butler (2016, p. 42) discorre sobre a centralidade do gênero na constituição da “estrutura definidora da condição de pessoa”, ou seja, das identidades. Para Butler (2016, p. 45, grifos no original), “a *identidade* é um *efeito* de práticas discursivas” que governam e constituem noções culturalmente inteligíveis dos vários papéis e significados sociais”.

Butler (2016) problematiza a noção de que a identidade possa ser assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade ao propor que essas categorias não existem fora do discurso, “são produzidas como verdade através de atos ou performances repetidamente encenadas no dia-a-dia” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 33). Assim, o gênero é performaticamente produzido “por meio de uma *repetição estilizada de atos*” (BUTLER, 2016, p. 42, grifos no original). Tais atos fazem parte da prática reiteradora e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia (BUTLER, 1993).

Essa perspectiva é balizada pelos estudos sobre os atos de fala, em especial as discussões iniciadas por Austin (1990). Para esse autor, todo ato de fala é, em alguma medida, performativo [modo de ação]. Ao fazer algumas reflexões sobre as condições que possibilitam a eficácia dos enunciados performativos, ele propõe que os atos de fala se articulam em três níveis: o *ato locucionário*, refere-se ao ato de dizer algo, emitir um enunciado, no caso, o autor faz menção à articulação entre sintaxe e semântica; o *ato ilocucionário*, refere-se à ação pretendida no ato de dizer, o objetivo daquele ato posto em contexto; e o *ato perlocucionário*, refere-se aos efeitos ou consequências dos atos anteriores.

Austin (1990) discute que, a depender das circunstâncias de proferimento dos atos performativos, poderiam ser considerados *felizes* (ações bem-sucedidas) ou *infelizes* (ações malogradas). Por exemplo, a sentença “Eu vos declaro casad@s” seria considerada uma ação bem-sucedida quando proferida pela pessoa adequada (juiz ou juíza de paz, padre, pastor ou pastora, celebrante) e em circunstâncias específicas (celebração, ritual religioso, evento específico). Caso contrário, “o proferimento performativo será malogrado” (AUSTIN, 1990, p. 31). Nesse sentido, o contexto torna-se pertinente para que seja atribuído o valor de verdade aos atos de fala, uma vez que os critérios linguísticos, por si só, não são capazes de atribuir significado. Ao priorizar o “caráter social e não estrutural da linguagem” (ROCHA, 2013, p. 41), as interpretações austinianas influenciaram significativamente os estudos da linguagem e a maneira com que concebemos a própria língua, rompendo, portanto, com a “noção mais tradicional que produz uma relação biunívoca entre linguagem e mundo” (OTTONI, 2002, p. 128).

Jacques Derrida (1977) problematiza as reflexões de Austin sobre as condições de felicidade para os atos de fala performativos oferecendo uma releitura a partir dos conceitos de *citacionalidade* e *iterabilidade*. Para esse autor, o contexto de produção dos enunciados “nunca é absolutamente determinável”, tal como roteirizou Austin, pois “a sua determinação nunca é assegurada ou saturada” (DERRIDA, 1991, p. 351). A força ou a eficácia performativa está, dentre outras coisas, na possibilidade de os atos de fala serem *citados*, ou seja, serem retirados do contexto dado e, mesmo assim, engendrarem significados. A esse respeito, Rodrigo Borba (2014, p. 464) explica que:

os performativos funcionam porque encarnam formas linguísticas convencionais que já existiam antes do/a falante usá-las. Dessa forma, os performativos funcionam, e a linguagem em geral funciona, porque podemos (re)citá-los/as. A citacionalidade é, então, um dos mecanismos que fazem com que os performativos sejam inteligíveis e que, destarte, façam o que dizem.

Na perspectiva de Derrida (1991, p. 359), a marca da iterabilidade do ato de fala está na possibilidade de ser repetido, não só na ausência de seu referente, mas “na ausência de um significado determinado ou da intenção de significação atual”. Assim, a crítica de Derrida à teoria de Austin problematiza a intencionalidade do falante e o contexto em que se dá o proferimento dos enunciados (BORBA, 2014; GOMES, 2017). Dessa maneira, não é a intenção de quem profere (força ilocucionária) ou, simplesmente, o contexto de enunciação que confere eficácia aos performativos, é a “citacionalidade que faz a marca do signo, que faz a enunciação permanecer, sua propriedade em ser invocado e citado em outro (ou fora do) contexto” (GOMES, 2017, p. 27). Na dinâmica das repetições reside o princípio da iterabilidade, ou seja, a possibilidade de reinscrever novos significados, a “repetição na alteração” (PINTO, 2013, p. 36).

É importante lembrar que, os “performativos são atos convencionais e, como tais, dependem da repetição para que possam funcionar socialmente” (GOMES, 2017 p. 30). A repetição que confere eficácia performativa é a mesma que oferece possibilidade de rupturas e subversão. Essa é a noção de *iterabilidade* discutida por Derrida (1991). Ademais, a repetição na língua(gem) é “mais do que uma cópia: é uma repetição com potencial transgressivo; é uma repetição que ocasiona rupturas, pois nunca é a mesma” (ROCHA, 2013, p. 43).

Estas “conexões teóricas” são importantes para a compreensão dos aspectos linguísticos na constituição das identidades (PINTO, 2007) e, principalmente, por

estabelecer um vínculo entre língua(gem) e gênero. A partir da noção de performatividade, o gênero não é tido simplesmente como uma construção social, mas

um efeito dos atos de fala, cuja violência está em se apresentarem como reais, naturais, produzindo uma estrutura sempre binária e hierarquizada. Esse efeito é produzido, mantido, recusado e eventualmente modificado nos atos de fala disponíveis em nossa sociedade (PINTO, 2007, p. 4).

Conforme nos lembra Butler (1993), a performatividade não deve ser entendida como um “ato” singular ou deliberado que as pessoas podem, à vontade, escolher em termos de identidades que desejam performar. A realização performativa é compelida por códigos de legitimidade: sanções sociais e tabus (BUTLER, 2018) necessariamente limitados pelas convenções históricas que, em meu entendimento, fazem parte da colonialidade. Isso implica considerar que as performances de gênero na modernidade/colonialidade têm uma história e uma historicidade, que só são operativas por referenciar contextos anteriores. Certos tipos de discursos, repetidos e reiterados dentro de um quadro normativo rígido, produzem efeitos supostamente ontológicos (BUTLER, 2016). A repetição exaustiva de discursos já sedimentados sobre os gêneros constrói a aparência de essência ou substância e, assim, ganham o status de fatos naturais (ROCHA, 2013).

O aspecto supostamente ontológico de gênero tem sido construído com base na premissa de que possa existir uma essência universal que determina os ideais de *feminilidade* e *masculinidade*. Tal como discutido sobre a compreensão moderna/colonial de *homem* e *mulher*, compreendo que os significados atribuídos à *feminilidade* e a *masculinidade* correspondem a ideais fictícios, inscritos por meio da internalização e reificação da colonialidade. Os termos estão grafados em itálico para enfatizar as estratégias discursivas que produzem o efeito supostamente ontológico de que “somos efeitos daquilo que nossos corpos determinam” (BENTO, 2010, p. 1). Na vivência cotidiana os referenciais *masculinos* e *femininos* são mobilizados para classificar e/ou categorizar pessoas, gestos, atitudes, peças de vestuário e até mesmo brinquedos. Muitas vezes, podemos facilmente identificar o que pode ser considerado *masculino* ou *feminino* com um único olhar. Connell e Pearse (2015) nos lembram que esses arranjos de gênero²⁶ são tão familiares que nos dão a impressão de que fazem parte da natureza humana.

²⁶ O termo “arranjos de gênero” foi utilizado por Connell e Pearse (2015, p. 49) para se referir aos padrões facilmente perceptíveis no cotidiano que diferenciam homens de mulheres nos diversos âmbitos da sociedade contemporânea e que “estão sempre mudando, conforme as práticas humanas criam novas situações”.

A lógica da modernidade/colonialidade oculta, invisibiliza e marginaliza a diversidade humana por excluir “do seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e as formas de vida concretas” (CASTRO-GOMÉZ, 2005b, p. 80). Subjacente a essa questão, as *representações de gênero* (PINTO, 2007) múltiplas e fluídas são impingidas a uma estrutura binária fixa e hierarquizada. Entretanto, há aquel@s que transcendem, transgridem e/ou resistem à normalização identitária fundada em “modelos a-históricos e fixos de como as pessoas são ou deveriam ser” (MISKOLCI, 2017, p.19).

O rompimento dessa estrutura reguladora expõe seu caráter fictício e idealizado. Dessa maneira “[o] ideal regulador é então denunciado como norma e ficção que se disfarça de lei do desenvolvimento a regular [...] o que se propõe a descrever” (BUTLER, 2016, p. 234). Em outras palavras, a estrutura binária fixa e hierarquizada, que aparentemente descreve a maneira com que as pessoas podem ou devem ser, acaba por produzir exatamente o que está sendo descrito. O ideal normativo, que se institui como norma, produz seu referencial oposto: corpos abjetos, não conformes, fora da norma, não inteligíveis. Esses *corpos que escapam* (PELÚCIO, 2012) estão sujeitos a uma série de sanções, preconceitos, violências físicas e/ou psicológicas e diversas situações de opressão.

Desse modo, o processo moderno/colonial de regulação e normatização de corpos e performances de gênero (VERGUEIRO, 2015) apaga, minimiza e oculta a diversidade humana, resultando em situações de opressão e de sofrimento humano. Essa questão foi problematizada com @s participantes da pesquisa durante o preenchimento do questionário inicial (QI). Na ocasião, foi perguntado: *Em sua opinião, a diversidade humana está relacionada a questões de opressão?*

As respostas dadas a esta fonte de pesquisa indicam que parte d@s participantes reconhecem que as diferentes formas de existência humana estão, muitas vezes, relacionadas às situações de opressão. No entanto, mobilizam diferentes argumentações para comentar esta questão. Conforme veremos, Almofadinhas e Vanessa associam a diversidade humana a tudo aquilo que pode ser considerado diferente ou “fora do padrão”:

[4]

Tudo que difere do que estamos acostumados nos causa um estranhamento, logo, direta ou indiretamente causamos essa ação de opressão (ALMOFADINHAS, QI).

[5]

Cada indivíduo possui suas particularidades. Podem-se gerar situações de opressão a partir do momento em que essas particularidades fogem do padrão imposto pela sociedade (VANESSA, QI).

Da perspectiva d@s participantes mencionad@s, a diversidade é compreendida como um aspecto que foge ao padrão legitimado pela sociedade, ou seja, no imaginário social as performances hegemônicas correspondem ao certo/natural/padrão e a multiplicidade das formas de existência que delas diferem são consideradas “diversidades”. Quando questionad@s diretamente sobre o que entendem por *diversidades*, ess@s mesm@s participantes argumentam que:

[6]

Em um aspecto social, diversidade é tudo aquilo que foge do pré-estabelecido pela sociedade como certo, em outras palavras, o padrão (ALMOFADINHAS, QI).

[7]

A diversidade está relacionada às diferenças, ao que não é natural. (VANESSA, QI)

Essas mobilizações indicam que o padrão seja algo dado, um fato *natural* da vida humana, sem que sejam considerados os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos que constroem discursivamente o referencial certo/normal/natural tido como padrão. Essa premissa também pode ser identificada nas respostas compartilhadas pelo participante Carlos (QI), o qual entende por *diversidades* “tudo aquilo que se diferencia do padrão”. Nesse sentido, a percepção inicial d@s participantes sugere que o termo *diversidades* seja entendido a partir de um referencial tido como *padrão natural*.

Um dos aspectos problematizados pela visão performativa diz respeito aos aspectos supostamente ontológicos, naturais das identidades. Para se referir às performances de gênero, Butler (2016, p. 69, grifo meu) explica que “[o] gênero é a *estilização* repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser”. Rocha (2013) comenta que a *estilização* à qual Butler se refere faz parte dos ideais normativos impostos ao corpo, para que sejam socialmente reconhecidos como *masculino* ou *feminino*, por exemplo. O participante Nascimento nos lembra que grande parte desses ideais são fundados na colonialidade:

[8]

Percebo o quanto a grande maioria da população está alienada e fixada a um determinado padrão trazido desde o princípio da colonização e quando aparece uma pessoa “diferente” dos padrões normativos de masculino ou feminino é discriminada, onde acontece a opressão (NASCIMENTO, QI, grifo no original)

Os padrões são amplamente difundidos no senso comum como sendo um aspecto natural ou biológico da condição humana. Grande parte do imaginário popular nos diz, por exemplo, que as mulheres são naturalmente frágeis quando comparadas aos homens ou, então, que os homens são mais agressivos quando comparados às mulheres. Muitas dessas formulações aparentemente são atribuídas às diferenças cromossômicas, hormonais, anatômicas etc. Obviamente, há diferenças e semelhanças entre corpos humanos. Entretanto, a existência de uma materialidade biológica do corpo não pressupõe a exclusão dos processos discursivos pelos quais a biologia serve de argumento para justificar determinados comportamentos, habilidades e lugares sociais que esses corpos podem ocupar (MAGALHÃES et al. 2005). Para Connell e Pearse (2015, p. 48), o que está inadequado nas ideias que circulam no senso comum é a “tentativa de inserir a complexidade biológica e sua adaptabilidade numa dicotomia rígida, e a ideia de que os padrões culturais apenas expressariam diferenças corporais”.

Os *padrões sociais* também foram mobilizados pelo participante Almofadinhas [excerto 6] como um dos aspectos responsáveis por oprimir e rejeitar aquel@s que não podem ou não desejam segui-los. A meu ver, o que falta a essa questão é o questionamento dos processos pelos quais as convenções sociais são tidas como norma e, muitas vezes, consideradas como um aspecto natural da vida humana. Ademais, no âmbito social somos permead@s por dispositivos de saber-poder que agem no disciplinamento de corpos, homogeneização de hábitos e comportamentos. Tais dispositivos são sustentados “por todo um sistema de instituições que [o]s impõem e os reconduzem” (FOUCAULT, 2012, p. 13) de maneira arbitrária.

Nascimento [excerto 8] menciona que o *padrão* tem sido fixado desde o princípio da colonização. Historicamente, o período que corresponde à expansão colonial foi responsável por provocar mudanças estruturais e inaugurar uma configuração, até então, nova no mundo. Estabeleceu-se um padrão de poder mundial que, além de incidir sobre o aspecto econômico e político dos povos colonizados, provocou mudanças ontológicas, (re)criando e (re)configurando identidades sociais. Nesse cenário histórico foi inaugurada a compressão moderna/colonial de gênero que continua a operar como um ideal regulatório da inteligibilidade.

Nesse contexto, “[a] inteligibilidade cisgênera [é] que pressupõe a inteligibilidade heterossexual como decorrência” (VERGUEIRO, 2015, p. 57). Entendida dessa maneira, a “instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino se diferencia do termo feminino [...]

por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2016, p. 53). Assim, compreendo que as performances inteligíveis de gênero, que compõem o ideal normativo moderno/colonial, têm a heterossexualidade como pressuposto. Portanto, a colonialidade de gênero é constituída por performances inscritas na matriz *cis-heteronormativa*.

Cabe destacar que a inteligibilidade de gênero, balizada pela matriz moderna/colonial cis-heteronormativa, é (re)construída por processos extremamente violentos, genocidas e racistas que “vem exterminando diversidades corporais [...] e perspectivas de gênero por séculos” (VERGUEIRO, 2015, p. 40). A participante Rosy mobiliza uma das maneiras com que esses processos de regulação e normatização operam:

[9]

a “sociedade” impõe um caminho a ser seguido, porém, é nítido que há vários trajetos distintos e quem “ousar” a se “aventurar” por esses trajetos, conseqüentemente, será oprimido. Em outras palavras, o poder hegemônico estabelece um “modelo de vida” e os indivíduos que se distanciam desse molde são “rejeitados” (ROSY, QI, grifos no original).

Este excerto estabelece um diálogo direto com algumas das proposições que tenho pleiteado neste estudo, em especial, a possibilidade de ampliação de repertórios legítimos de existência. A própria Rosy aponta que existem *trajetos distintos*, ou seja, maneiras outras de existência: a problemática incide sobre os *modelos de vida* que não atendem, não podem ou não desejam atender aos ideais normativos estabelecidos pela matriz moderna/colonial cis-heteronormativa. As demais formas de existência, ao contrário de serem consideradas legítimas ou inteligíveis, são percebidas como *ousadia* ou *aventura*, para continuar usando os termos de Rosy. Para mim, o *poder hegemônico* mencionado pela participante não é outra coisa se não a colonialidade, que opera na regulação de “corpos e gêneros, particularmente aqueles situados em intersecções de marginalizações socioculturais, políticas, existenciais” (VERGUEIRO, 2015, p. 15).

Outro aspecto suscitado pelo grupo de participantes diz respeito às situações de preconceito vivenciadas por pessoas dissonantes dos padrões coloniais de gênero e a importância de discutir tais questões visando a desconstrução de estereótipos e estigmas históricos. A participante Laris pondera:

[10]

Todos vivem com o diferente, mas nem sempre os aceitam de uma maneira agradável. O ser humano carrega consigo o preconceito e, por isso, não respeita quem é diferente. Por isso é muito importante estudar e discutir sobre esse assunto [diversidade de gênero]. Estes círculos de discussão [referindo-se às rodas de conversa durante o curso] fazem com que as pessoas vejam a sociedade

por um mundo/lado diferente, isso é excelente. Penso que uma ação urgente para contemplarmos a diversidade no espaço escolar passa, necessariamente, pela desconstrução de estereótipos e estigmas históricos, que marcam os sujeitos que fogem ao padrão considerado normal e perfeito (LARIS, TR).

Laris salienta a importância das discussões sobre gênero, sobretudo no contexto escolar, para que as pessoas preconceituosas possam ver de outro modo aquelas consideradas diferentes e, por consequência, *respeitem e aceitem de uma maneira mais agradável*. Embora sejam válidas e necessárias tais discussões, Tomaz da Silva (2014) alerta que essa perspectiva pode não ser suficiente quando reduzida à questão da tolerância e do respeito, pois, o processo de (re)construção da identidade (entendida como normal) e da diferença (entendida como diversidade), é permeado por relações de poder e como tal, deve ser questionado e problematizado.

As reflexões tecidas pela participante enfatizam o papel da escola no processo de desconstrução dos preconceitos, estereótipos e estigmas históricos que marcam as pessoas consideradas dissonantes dos padrões coloniais de gênero. Essa questão foi igualmente levantada pela participante Roberta:

[11]

Percebe-se o quanto é importante discutir temas como gênero, sexualidade, feminismo, enfim, temas que estimulam tanto o professor em sala de aula quanto os alunos a desconstruírem (pre)conceitos que adquiriram desde de criança, seja em casa, família, grupo de amigos e até mesmo na própria escola (ROBERTA, TR).

Como pode ser notado, Laris e Roberta compartilham o entendimento de que “a escola pode contribuir tanto para a legitimação de práticas sociais opressoras como também para a desconstrução de preconceitos internalizados” (BELTRÃO; BARROS, 2019, p. 11). O processo de escolarização faz parte de uma série de *tecnologias sociais* (BENTO, 2010) que contribuem, de maneira significativa, pela instituição e manutenção dos ideais normativos de gênero. Refiro-me ao conjunto de discursos e práticas sociais que fazem parte do cotidiano escolar e que acabam por reiterar modelos específicos de ser homem ou de ser mulher, de ser masculino ou de ser feminino. Todo esse processo tende a ser extremamente violento por excluir e invisibilizar a multiplicidade, a ambiguidade e a pluralidade de existências humanas.

Meu argumento consiste em (re)conhecer que as performances hegemônicas de gênero, tal qual (re)conhecemos na modernidade/colonialidade, são inauguradas e mantidas pela colonialidade. Logo, a colonialidade opera na dimensão performativa de gênero,

regulando e normatizando a inteligibilidade que, por sua vez, é instituída pela matriz cis-heteronormativa na sociedade moderna/colonial. Portanto, pensar o gênero em uma perspectiva decolonial significa, dentre outras coisas, questionar e problematizar os ideais normativos que naturalizam e essencializam suas performances.

2.2 Escola como espaço de (re)produção e manutenção da colonialidade

No mundo contemporâneo, as sociedades estão cada vez mais diversificadas e complexas. A conjunção entre o *projeto da modernidade* (CASTRO-GOMÉZ, 2005a; SUANNO, 2015), a globalização e o crescente avanço tecnológico desencadeia transformações nas múltiplas esferas que compõem e estruturam a vida social. A economia mundial encontra-se interligada e há um maior fluxo de informações, mercadorias e transações econômicas. Com isso, o contato entre povos e culturas é facilitado e as fronteiras geográficas não representam mais barreiras para a comunicação (MEOTTI, 2018; SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014). No curso transformativo, lidamos o tempo todo com novas formas de fazer sentido e novas formas de vida, que colocam em xeque os aspectos considerados naturais da vida humana e as certezas construídas em torno dela (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Todas essas transformações repercutem na educação, haja vista que “[e]ducação e sociedade são sistemas imbricados que se retroalimentam ou se auto reproduzem, em um processo recursivo” (LIMAVERDE, 2015, p. 11). A escola, enquanto instituição responsável por preparar as pessoas para a vida em sociedade, exerce “papel fundamental na lida com as incertezas e crises das sociedades contemporâneas, cada vez mais complexas, multiculturais e desiguais” (REIS; LOPES, 2016, p. 151). Maria Moraes (2007) avalia que a escola não tem conseguido acompanhar as rápidas mudanças e as crescentes demandas do mundo contemporâneo e, em muitos casos, tenta contrapor-se a elas. Via de regra, o contexto educacional continua a operar sob os velhos paradigmas que tentam, a todo custo, padronizar e homogeneizar as pessoas que dele fazem parte. A educação, conforme nos lembra Richard Miskolci (2017), possui laços profundos com o processo de normatização social ou, como prefiro dizer, laços profundos com a colonialidade.

A educação, a qual me refiro, diz respeito aos processos formais de escolarização que todas as crianças e jovens do Brasil devem frequentar diariamente. Obviamente, a colonialidade não se restringe a esse espaço, mas, ele é “o lócus em que se dá de forma

mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na *modernidade*” (VEIGA-NETO, 2001, p. 103, grifo no original). Wanderson Flor do Nascimento (2014, p. 444) nos diz que as instituições escolares surgem na modernidade e constroem *histórias* sobre a modernidade enfatizando narrativas sobre o progresso, conquistas, salvação, civilidade, desenvolvimento. Entretanto, “essa maneira de contar a história silenciou e ocultou uma série de gestos violentos, nefastos que são tão componentes d[o] trajeto histórico como esses valores que foram ressaltados”. Ao contar apenas *uma* versão da história, a educação “acaba por assumir um desses sentidos da Modernidade: seu caráter libertador ou emancipador e ocultar seu traço violento” (FLOR DO NASCIMENTO, 2014, p. 449).

Por meio da perspectiva decolonial, discorro sobre essa face oculta do processo de escolarização, problematizando com @s participantes desta pesquisa as colonialidades que perpassam o contexto escolar e a maneira com que, muitas vezes, docentes acabam por contribuir com a (re)produção das colonialidades ao serem cúmplices dessa história única (ADICHIE, 2009). Antes, porém, retomo a discussão sobre *a colonialidade do poder* e *a colonialidade do saber* e discuto, de maneira mais pontual, a lógica da *colonialidade do ser* buscando estabelecer pontos de intersecção com o contexto educacional.

Conforme discutido anteriormente, a *colonialidade do poder* envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, das performances de gênero, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento (QUIJANO, 2005a; SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2003, 2010) a partir da ideia de *modernidade*. Trata-se de uma matriz de poder que naturaliza a experiência dos indivíduos numa única estrutura, a *eurocêntrica*. De uma perspectiva decolonial, o eurocentrismo²⁷ não é simplesmente uma questão geográfica, mas, epistemológica (MIGNOLO, 2017). Sob a epistemologia eurocêntrica, a Europa é tida como centro da experiência da humana e tem primazia determinante sobre as demais partes do globo e experiências, portanto, há somente uma lógica que governa o comportamento de tod@s e de todas as partes (QUIJANO, 2009) do mundo.

A imposição de uma única perspectiva e possibilidade de existência desencadeou a destruição, o apagamento e a marginalização da diversidade epistemológica do mundo. Convém lembrar que o privilégio epistêmico ocidental “foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais” (GROSFUGUEL, 2016, p. 25) e pelo

²⁷ Mignolo (2003, p. 41) explica que, o eurocentrismo é compreendido como “uma metáfora para descrever a colonialidade do poder na perspectiva da subalternidade” que situa a “Europa como ponto de referência e de chegada”.

estabelecimento de modelos específicos de construção de conhecimentos, que justificavam e legitimavam as transformações impostas às vidas humanas. Essas noções balizam o entendimento sobre a *colonialidade do saber* que, ao instituir o conhecimento científico como única alternativa de produção e de validação de conhecimento, exclui os conhecimentos produzidos em outras esferas e por outras pessoas (LANDER, 2005). Assim, toda a produção cultural e epistêmica dos povos colonizados é considerada como folclore, tradição, magia, superstição, pois a sua própria forma de ver e se relacionar com o mundo não se insere no universo interpretativo instaurado pela modernidade/colonialidade.

A *colonialidade do ser* diz respeito aos efeitos ontológicos da colonialidade do poder, que deixaram marcas nos corpos e subjetividades d@s colonizad@s e, também, d@s colonizador@s (MALDONADO-TORRES, 2007). Os discursos de desumanização, que “graduam os seres humanos em diferentes escalas de valor”, são parte constitutiva da colonialidade do ser (BRAGATO, 2016, p. 1806) e acarretam diferentes classificações e hierarquizações em graus de superioridade e inferioridade. A negação do estatuto de humano foi a premissa inicial para a inferiorização de indígenas, negr@s, homossexuais e pessoas não cristãs, por exemplo. Infelizmente, a lógica da *colonialidade do ser* continua a operar e marca as assimetrias sociais e as relações desiguais entre grupos e/ou pessoas. A esse respeito Fernanda Bragato (2016, p. 1816) argumenta que, “[o]s sujeitos a quem a modernidade negou a plena humanidade são os mesmos que, na contemporaneidade, ainda lutam por reconhecimento em sociedades marcadas pelo preconceito”.

Embora as colonialidades perpassem todos os aspectos da vida social, considero que é na/pela educação que ocorre seu principal espaço de coalizão. A escola reitera a história única sobre os modos de ser e de viver, sobre as formas de produzir conhecimentos, naturaliza hierarquias e assimetrias sociais. Com isso, a diversidade humana e a pluralidade de pensamentos são transformadas em *diferencialismos*, isto é, um processo que consiste em “separar, em distinguir da diferença algumas marcas “diferentes” e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa” (SKLIAR, 2006, p. 27, grifo no original).

Durante a realização do curso, problematizamos o *processo de diferencialismo* estabelecendo conexões com as colonialidades (re)produzidas no/pelo processo de escolarização. Infelizmente os diálogos e as interações que aconteceram na ocasião não serão discutidos, pois como explicado no capítulo 1 tópico 1.6, as gravações dos encontros foram perdidas. Entretanto, algumas mobilizações que dizem respeito a temática foram mencionadas em alguns dos *textos reflexivos* que apresento a seguir.

[12]

A priori, é essencial compreendermos que o termo “etnocentrismo” se refere ao fato de determinado grupo se considerar mais importante que os demais. Em outras palavras, é perceptível que desde o início dos tempos o ser humano tem uma grande “necessidade” de se sentir superior aos outros [...]. Porém, a problemática da sociedade é quando caracterizamos o ser diferente como anormal e inferior, pois a diferença deixa de ser vista como uma parte imprescindível na formação da identidade e passa a ser “tratada” como subalterna em uma hierarquia. Provavelmente, o problema não seja a diferença em si, mas a própria hierarquia. Nessa linha de pensamento, é preciso que os docentes busquem por um processo de ensino-aprendizado ancorado em princípios que oportunizem a reflexão acerca da diversidade (ROSY, TR, grifos no original).

Rosy problematiza alguns dos aspectos associados à epistemologia eurocêntrica que aludem aos critérios de gradação humana, segundo a qual “a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75). De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007), esse sistema de distinções permanece e constitui estruturalmente as relações culturais e políticas no mundo contemporâneo. Segundo o autor, as linhas cartográficas “abissais” que outrora demarcavam o Velho e o Novo Mundo no período colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental. No território da ciência, as linhas abissais demarcam os conhecimentos que podem ser considerados válidos e verdadeiros, eliminando quaisquer outras possibilidades que se encontrem do outro lado da linha.

A linha abissal opera no campo das relações humanas produzindo exclusões e discriminações abissais (SANTOS, 2019). Converte multiplicidades em diferenças e as diferenças em desigualdades. Vanessa Andreotti e colaborador@s nos dizem que esses construtos já estão tão naturalizados no imaginário coletivo que não conseguimos percebê-los como “algo imbuído de historicidade e, portanto, contestável e transformável” (ANDREOTTI; PEREIRA; EDMUNDO, 2017, p. 42). A lógica dominante da educação ocidental continua a (re)produzir e manter as linhas abissais que hierarquizam e inferiorizam as diferenças. Diante desta problemática, torna-se pertinente indagar sobre as possibilidades de romper com os ditames hegemônicos e buscar alternativas para que outras maneiras de pensar e viver no mundo possam coexistir.

Para Rosy, promover a reflexão acerca da diversidade por meio do processo de ensino-aprendizagem pode ser uma dessas alternativas. Para tanto, @s docentes precisam entender a dimensão ética (MENEZES DE SOUZA, 2011) da reflexão e autorreflexão, ser observador@s e crític@s “das matrizes de sentido naturalizadas” (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 17). Logo, é pertinente considerar a historicidade do contexto escolar e as

potencialidades desse espaço para a desestabilização das certezas e ampliação de visões de mundo.

À guisa de Castro-Goméz (2005b), percebemos a maneira com que o contexto escolar foi encarregado de materializar o *projeto da modernidade*. Para esse autor, referir-se à modernidade enquanto “projeto” enfatiza os processos pelos quais os ideais de sociedade, civilidade e subjetividade foram [e ainda são] definidos de maneira arbitrária, na tentativa de se “criar um campo de identidades homogêneas” passíveis de dominação e governabilidade (CASTRO-GOMÉZ, 2005b, p. 81). Por essa ótica, a escola insere-se no processo colonizador como um instrumento eficaz que (re)produz e perpetua colonialidades.

A historicidade do contexto escolar, enquanto dispositivo de controle, é discutida por Michel Foucault (2014) como parte de um processo de *fabricação de corpos dóceis* e disciplinados para a vida em sociedade. Suas discussões contextualizam o surgimento da escola moderna como um dos espaços em que as práticas discursivas moldam sujeit@s e subjetividades, disciplinam corpos e padronizam comportamentos. Para ele, tais práticas podem engendrar *saberes* que “fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos” (FOUCAULT, 2002, p. 8). Cabe lembrar que esse autor utiliza o termo *saberes* para se referir ao conjunto de conhecimentos que “se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Em instituições como a escola, os mecanismos disciplinares permitem um controle minucioso sobre o corpo por meio de práticas que “esquadrinha[m] ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135) e acabam por criar padrões de normalidade sancionando condutas ou punindo desvios.

Salvaguardando os diferentes pontos de partida das considerações realizadas por Castro-Goméz (2005b) e por Foucault (2002, 2014) sobre o contexto escolar, bem como suas respectivas compreensões acerca da modernidade, exploro as teorizações feitas por esses autores para pensar que a escola, mesmo nos dias atuais, pode ser uma das instituições responsáveis pela ordenação coercitiva da multiplicidade humana. Digo isso porque os processos discursivos de escolarização engendram significados sobre quem somos ou podemos ser atrelados a valores culturais específicos, que acabam por regular, restringir e limitar as possibilidades inteligíveis de existência. A participante Laris compartilha em seu texto reflexivo aspectos bastante similares a essa questão:

[13]

Perceber que o tipo ideal de aluno é apenas uma formatação desejada por quem busca padronizar os sujeitos sociais com objetivos bem específicos. A proposta de pensar a diversidade na escola nos faz enxergar não apenas os alunos, mas, também, toda a comunidade escolar externa e interna, pois a diversidade está presente na sociedade como um todo e essa dinâmica que rege as ações fora do espaço escolar reflete diretamente nas que acontecem na escola. Assim, quando consideramos as diferenças como um elemento formador de todos os sujeitos, podemos agir de forma que não haja mais reprodução de estereótipos e preconceitos de todos os tipos (LARIS, TR).

No âmbito das relações de gênero, tema central deste trabalho, a educação (re)produz e reitera as performances binárias cristalizadas pela colonialidade. No interior das práticas escolares e pedagógicas, nas interações do cotidiano, nos materiais didático-pedagógicos, nos currículos e nas relações de poder que circunscrevem o espaço escolar são instituídos e perpetuados os ideais hegemônicos de *feminilidade e masculinidade*, repetidos e reiterados através de *convenções historicamente construídas* (GOMES, 2015).

Qualquer pessoa está sujeita à violência de gênero. Até mesmo as pessoas que vivem ou optam por viver os padrões estabelecidos pela matriz cis-heteronormativa podem, em algum momento, vivenciar situações de sofrimento. No entanto, gêneros tidos como inconformes convivem com maiores riscos de assassinato, privações de liberdade, ameaças e outros tipos de coerções. A violência de gênero ocorre com maior frequência quando conjugada a outros marcadores identitários, tais como sexualidade, raça, classe, religiosidade etc. Dificilmente uma pessoa sofrerá algum tipo de dano, apenas, por performar determinado gênero. A violência de gênero está intrinsecamente ligada aos efeitos interativos dos marcadores identitários que, muitas vezes, são convertidos em *eixos de subordinação* (CRENSHAW, 2002).

Com isso, quero dizer que as mais variadas formas de violência, discriminação e/ou preconceito, podem ocultar ou estar fundamentalmente ligadas às relações de gênero. As manifestações racistas, homofóbicas e xenofóbicas, por exemplo, quando vistas de uma perspectiva interseccional, podem revelar aspectos essencialmente ligados às relações desiguais entre os gêneros. Não por acaso, as injúrias homofóbicas fazem alusão pejorativa às performances tidas como femininas. As situações de violência, discriminação e/ou opressão, apesar de acontecerem em circunstâncias diversas, são extremamente violentas se analisadas sob a perspectiva interseccional de gênero.

Considerando o papel social desempenhado pela escola e o entendimento de que é no/pelo processo discursivo de escolarização que são (re)produzidas *identidades e diferenças* (SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2019) sob os imperativos da colonialidade, convidei

@s participantes deste estudo a compartilharem suas percepções sobre a possível relação entre o trabalho docente e as problemáticas sociais que envolvem questões mais amplas, tais como as situações de violência, preconceito e/ou discriminação.

É importante que seja enfatizado que esta pesquisa foi realizada em um momento de grande efervescência política e social acerca das pautas identitárias no contexto escolar. Estávamos em plena corrida eleitoral e uma das *bandeiras políticas* de campanha do então candidato pelo Partido Social Liberal (PSL) à presidência da República, Jair Bolsonaro, atualmente sem partido, era o combate à “ideologia de gênero” nas escolas em nome da “família tradicional”. Sua candidatura recebeu apoio da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), composta por políticos vinculados a setores religiosos, de lideranças religiosas e de grupos mais conservadores da sociedade. Em conjunto, divulgavam diversas *fake news*²⁸ com o intuito de “causar um sentimento de terror social pelo suposto extermínio da *família tradicional brasileira*” (FILHO; COELHO; DIAS, 2018, p. 67, grifo no original).

Diversas falácias propagadas por Jair Bolsonaro foram desmentidas antes mesmo do 2º turno. Entretanto, elas já haviam sido amplamente divulgadas e acolhidas por grande parte da população (FILHO; COELHO; DIAS, 2018). Esse fato, certamente, contribuiu para a sua eleição à presidência da República. Acredito que uma das *fake News* de maior impacto na educação tenha sido o chamado *kit gay*, nome usado pejorativamente para se referir ao projeto Escola Sem Homofobia²⁹. Em uma publicação na plataforma de vídeos *Youtube*, Bolsonaro³⁰ afirma que o projeto estimularia as crianças a se interessarem precocemente por sexo e que seria uma “porta aberta para a pedofilia” ou, então, serviria “para botar na cabeça que menino não é menino e que menina não é menina”. Tais afirmações, segundo ele, estariam ligadas à “ideologia de gênero” propagada por professor@s que “doutrinam” estudantes. Apesar de ter sido publicado no ano de 2016, o vídeo viralizou na época da campanha.

Ainda, para fins de contextualização de pesquisa, o ano de 2018 foi marcado pela grande difusão de notícias, reportagens e campanhas contra uma suposta prática de

²⁸ Expressão usada para se referir a toda informação falsa criada ou posta em circulação por negligência ou má-fé com a intencionalidade de prejudicar grupos ou pessoas (FRIAS FILHO, 2018).

²⁹ Projeto lançado pelo Governo Federal no ano de 2004 com o objetivo de combater as situações de violência e preconceito contra a população LGBTI+. Parte do material seria destinado à formação de professor@s para tratar de questões relacionadas às performances de gênero e sexualidade. Alvo de muitas críticas e de pressão por parte dos setores conservadores, o projeto foi vetado no ano de 2011 (SOARES, 2015).

³⁰ Por determinação judicial do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), o vídeo original foi excluído. No entanto, a Revista Nova Escola publicou em seu canal na plataforma do *Youtube* um vídeo em resposta à Bolsonaro apontando os equívocos e as informações incorretas citadas por ele. O vídeo resposta pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=rpUnNyE8ztU>. Acesso em 05 fev. 2020.

doutrinação ideológica por parte d@s professor@s sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Segundo uma matéria publicada por Paulo Saldaña e Flávia Faria (2018) no jornal Folha de São Paulo, à época tramitavam no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais cerca de 97 projetos que visavam coibir e, até mesmo, criminalizar professor@s que incluíssem, em suas práticas educativas, questões que abordassem as temáticas de gênero e de sexualidade. Inclusive, o movimento Escola Sem Partido (ESP) havia criado um canal de comunicação para que as pessoas pudessem denunciar professor@s que supostamente doutrinavam estudantes.

Os fatos contextualizados representam apenas uma pequena parcela dos acontecimentos que espalham a censura, a autocensura e a intimidação docente. Por consequência, professor@s deixam de problematizar as relações desiguais entre os gêneros e as inúmeras situações de preconceito, intolerância e/ou violência por medo de sofrerem algum tipo de represália. Com base nas considerações feitas por Oliveira (2019, p. 17) acerca dos ranços culturais herdados pela modernidade, considero que o silenciamento imposto à prática docente pode ser também um dos modos em que a colonialidade disfarçadamente atua, “produzindo sérios riscos para aqueles que se apresentam como diferentes”.

Levando em consideração esses aspectos, optei por explorar com @s participantes da pesquisa a práxis pedagógica no contexto específico da sala de aula, com o objetivo de discutir e problematizar quais seriam as limitações e as possibilidades da atuação docente de acordo com suas respectivas percepções. As reflexões foram compartilhadas por meio de registo no QI, fonte em que @s participantes registraram suas percepções com base em suas experiências anteriores ao curso, e no TR, fonte gerada após terem vivenciado a experiência situada de pesquisa. No QI, a seguinte pergunta versava sobre essa temática: *@s professor@s devem se preocupar com as questões sociais mais amplas e abordá-las em sala de aula? Comente.*

As respostas compartilhadas indicam que, na percepção d@s participantes, promover esse tipo de ação seja uma das responsabilidades éticas da profissão docente, visto que interpretam o contexto escolar como um espaço comprometido com a formação humana em sua totalidade. A resposta dada pela participante Kets exemplifica essa questão:

[14]

O conceito de professor conteudista, preocupado apenas em depositar nos seus alunos conhecimento técnico, descontextualizado, foi superado. O contexto contemporâneo demanda uma prática docente voltada, também, à formação completa, intelectual e humana, acima de tudo, crítica. Não se pode formar esse

tipo de aluno, atender a essa demanda, sem se tratar de questões mais amplas, que o prepare para suas práticas sociais (KETS, QI).

Por seu turno, a participante Rosy interpreta a docência como uma profissão política e que desempenha um papel central na promoção do respeito às diferenças:

[15]

O professor é uma profissão política na vida dos alunos, isto é, ele tem um papel fundamental ao instigar os alunos a respeitar as diferenças. Então, o professor precisa “ensinar”, além dos conteúdos, ajudar na formação total das pessoas preocupadas com a vida do próximo (ROSY, QI, grifos no original).

A participante Moura considera que todos os temas devem ser debatidos no ambiente escolar para que @s alun@s possam incluir em seus repertórios uma visão de mundo tolerante e respeitável:

[16]

O ambiente escolar é formador de opiniões e de cidadãos conscientes e críticos, desta forma, todos os temas devem ser abordados. Os alunos precisam conhecer e debater os temas da sociedade para que tenham uma visão de mundo tolerante e respeitável (MOURA, QI).

Vemos, então, que as percepções de Kets [excerto 14], Rosy [excerto 15] e Moura [excerto 16] aludem a concepção de que a práxis pedagógica está relacionada com o posicionamento ético frente às questões sociais com vistas à problematização das iniquidades. Acredito que a percepção das participantes sobre os domínios da atuação docente representará, em suas futuras práticas, uma possibilidade de abertura ao engajamento identitário frente às demandas e necessidades específicas dos contextos que irão atuar. Quando @s docentes sentem-se encorajad@s em promover espaços de reflexão e problematização nos contextos em que atuam, tendem a assumir uma responsabilidade ética (MENEZES DE SOUZA, 2011) para o enfrentamento do preconceito e discriminação que permeiam o espaço escolar (DINIS, 2011). Além disso, Kets [excerto 14] menciona que este tipo de ação seja das demandas do contexto contemporâneo em que vivemos, marcado por significativas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

A participante Silva evidencia o importante papel social desempenhado pela escola no que diz respeito à ampliação das visões de mundo e na desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero:

[17]

A escola é um local onde os estudantes vão para adquirir conhecimento e, a partir disso, constroem uma visão de mundo cada vez mais ampla, desconstruindo preconceitos. Visto que o conhecimento auxilia na desconstrução de preconceitos através de leituras, debates e reflexões. Isso tudo faz com que o aluno tenha um posicionamento crítico a respeito de cada assunto abordado, saindo do “famoso” senso comum. Durante as aulas, entendemos que trabalhar temas relacionados às diversidades na escola são importantes, pois constrói possibilidades de ver o mundo diferente. É importante ressaltar que, essas questões já estão inseridas na realidade dos alunos, nada disso é coisa de outro mundo. Os encontros semanais [referindo-se ao curso] foram incríveis e contribuíram muito para a minha vida pessoal e profissional. Proporcionou-me muitas ideias de como trabalhar a diversidade de gênero na escola, mostrando a importância desse assunto na vida dos alunos, possibilitando a eles uma visão diferenciada dos papéis sociais a serem desempenhados por homens e mulheres (SILVA, TR, grifos no original).

Silva entende que, o conhecimento construído por meio leituras, debates e reflexões contribui com a desconstrução de preconceitos. Isso porque o diálogo e as problematizações podem auxiliar @s envolvid@s a reverem seus próprios conceitos, elucidar dúvidas e desmistificar concepções de *senso comum*. Numa certa medida, os significados reiterados no cotidiano sobre os papéis de gênero estão atrelados aos mitos, às crenças e aos valores de determinados grupos sociais que insistem em vincular noções idealizadas a aspectos estritamente biológicos do corpo humano numa relação de causa e efeito. Esses significados excluem a historicidade, a interseccionalidade e a complexidade das relações de poder que os constituem.

Por isso é tão comum a crença de que homens sejam *naturalmente* mais propensos a liderança, já que possuem altos níveis de testosterona (CONNELL; PEARSE, 2015), ou que mulheres sejam *naturalmente* mais afetivas, emocionais, delicadas, frágeis e assim por diante. Penso que determinados papéis de gênero são estrategicamente reiterados como um dos dispositivos de manutenção da colonialidade. Embora que os papéis de gênero possam mudar radicalmente de uma cultura para outra e também sofrerem modificações dentro de uma mesma cultura (GROSSI, 2000), na sociedade moderna/colonial em que vivemos determinados padrões são perpetuados para servir de esteio à matriz moderna/colonial de gênero.

Não raro, a escola reitera estrategicamente os papéis de gênero, cujas “expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades” (BENTO, 2010, p. 2). Mas, o processo de escolarização pode, em contraposição, engendrar práticas de (re)existência um pouco menos essencialistas e generalizantes acerca das diversas identidades (im)possíveis. Por esse motivo, a participante Silva destaca a importância do contexto escolar como um espaço de ampliação

das visões de mundo e desconstrução de preconceitos. Desconstrução, nesse sentido, “não significa a ruína, mas a ressignificação daquilo que se pode construir a partir do que restou ao ser-lhe apresentadas novas possibilidades de escolha” (OLIVEIRA, 2019, p. 19).

Outro ponto evidenciado nas falas das participantes Kets [excerto 14] e Rosy [excerto 15] é o fato de que abordar as questões sociais de maneira mais ampla em sala de aula representa uma ação que vai além dos conteúdos curriculares previstos. Uma recente discussão promovida por Pessoa (2019, p. 36) suscita a ideia de que, ao menos no que tange ao ensino de línguas, os conteúdos manifestam construtos referentes ao gênero, mas, “pelo fato de serem informações naturalizadas, não são tratadas como conteúdo de gênero”. Por este motivo, compreendo que o primeiro passo a ser dado é a desnaturalização da ideia de que o gênero corresponde a algum domínio curricular específico e que deva ser trabalhado à parte. O que proponho é a problematização das relações de gênero como parte integrante da práxis pedagógica no contexto escolar. Gênero, em âmbito escolar, não faz parte de práticas conteudistas, mas de práticas sociais orientadas pela mediação, interação e discurso.

Um dos obstáculos apontados pelo grupo à práxis pedagógica voltada à problematização de gênero diz respeito à possibilidade de que determinadas questões podem não ser bem recebidas pel@s alun@s, a depender da maneira com que forem abordadas. A fala da participante Ágata suscita a hipótese de “soar meio agressivo” problematizar os construtos que essencializam determinadas performances de gênero, pois, em sua avaliação, tais questões não fazem parte da vivência d@s estudantes.

[18]

Muitas vezes para o aluno ter que encarar uma realidade diferente da sua, soa meio agressivo, para todos acho que aparenta ser assim no primeiro momento. É preciso uma preparação, uma contextualização a partir do que se conhece para que possamos entender os outros (ÁGATA, TR).

Pode ser que ela esteja supondo que @s alun@s considerem agressivas as performances de gênero tidas como ilegítimas de acordo com os padrões instituídos pela matriz colonial cis-heteronormativa e que, por isso, seja necessária uma preparação/contextualização, uma vez que compreendem como “uma realidade diferente”. Para Carlos Skliar (2006), as diversas matrizes – de corpo, de aprendizagem, de gênero, de sexualidade etc. – que até então estavam ignoradas, ocultadas ou invisibilizadas emergem no cenário atual como um atributo novo d@s “diferentes”, causando certa estranheza, pois é comum pensar que @s diferentes não somos nós: são @s outr@s.

Enquanto a participante Ágata [excerto 18] menciona alguns possíveis entraves por parte d@s estudantes, Carlos faz algumas ressalvas em relação a sua práxis docente:

[19]

Em relação às leituras sobre diversidades no contexto escolar, vi que esse assunto possui bastante material, tanto na internet quanto em livros científicos. Tratar esse assunto nas questões de ensino de língua é de suma importância, tanto para a compreensão do outro enquanto ser diferente, quanto a si mesmo. Desperta o interesse, o senso crítico e aprendemos viver em sociedade. Enquanto elaborar uma sequência didática contemplando a diversidade de gênero senti um leve embaraço, pois é um assunto que merece ser elaborado cuidadosamente, pensando em atingir a todos de alguma forma (CARLOS, TR).

Como pode ser observado, Carlos faz uma reflexão sobre sua práxis e relata que, mesmo dispondo de materiais diversos sobre gênero e reconhecendo a sua importância, sentiu um *leve embaraço* ao elaborar uma sequência didática contemplando a diversidade de gênero. O participante considera que o assunto deve ser abordado *cuidadosamente* de modo que tod@s possam ser contemplad@s. Acredito que a preocupação do participante diz respeito ao compromisso ético em sua atuação docente ao tentar promover a manifestação de diferentes perspectivas e visões de mundo sem o apagamento ou o silenciamento das que possam vir a ser consideradas diferentes.

Além disso, não posso deixar de considerar o movimento de (auto)censura pedagógica decorrente dos discursos falaciosos sobre identidades de gênero propagados por grupos ultraconservadores da sociedade. Qualquer menção à palavra gênero pode acionar significados absurdos, tais como legalização da pedofilia, destruição da família, estímulo a promiscuidade e tantos outros. Assim, o *embaraço*, o constrangimento e a inibição podem surgir, justamente, da possibilidade de a práxis docente ser relacionada a essas absurdidades.

Por diversas vezes, revisei o material empírico buscando mais mobilizações que indicassem possíveis entraves à problematização das questões relacionadas ao gênero no contexto escolar. Percebi que somente Ágata e Carlos fizeram ponderações explícitas sobre isso em seus respectivos textos reflexivos, escritos após terem participado do curso em ELD. Penso que, o fato de @s participantes não terem expressado suas inseguranças, dificuldades e/ou medos não significa que não existam. Pode ser que @s participantes não tenham se sentido à vontade para compartilhar.

Por outro lado, acredito que nossas leituras, discussões e problematizações possam ter contribuído com a ampliação do conhecimento acerca de gênero em uma perspectiva decolonial, possibilitando a ampliação dos repertórios individuais e coletivos de existência.

Ademais, a falta de informação, melhor dizendo, a desinformação tem sido uma das práticas que levam pessoas a se posicionarem contrárias às conversas sobre gênero (NIGRO, 2017).

Ao que tudo indica, a práxis pedagógica voltada à problematização das relações de gênero representa uma possibilidade de expandir a compreensão que temos sobre a diversidade humana e sobre as diversas formas de viver, de ser, de sentir e de pensar, bem como uma oportunidade de desestabilização do papel desempenhado pela escola no processo de (re)produção e manutenção da colonialidade. Para muit@s, iniciativas como essas representam qualidade de vida e possibilidades de existência. A compreensão de que a docência seja uma profissão política, tal como mencionado por Rosy [excerto 12], diz muito a esse respeito.

2.3 Língua(gem) e decolonialidade no contexto de educação linguística crítica

Assim como Marilda Cavalcanti (2013, p. 212), compreendo a educação linguística, especialmente no contexto de formação de professor@s, de maneira ampliada, isto é, “que vai além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” e que, de maneira transdisciplinar, estabeleça conexões com outras áreas de conhecimento (MEOTTI; OLIVEIRA, 2017; SILVESTRE, 2017). A sala de aula não é “um espaço alheio à sociedade, em que se aprendem apenas conteúdos linguísticos” e, assim como em qualquer contexto, ela é “um lugar de lutas sociais, que se manifestam discursivamente” (PESSOA, 2013, p. 36). Cada vez mais esse cenário exige sensibilidade por parte d@s professor@s que atuam/atuarão na área de língua(gem), de modo que possam (re)conhecer e problematizar os conflitos e as situações de preconceito e de discriminação (CAVALCANTI, 2011, 2013). Nesse sentido, a ação docente pode representar

[u]ma perspectiva promissora para uma educação mais justa e igualitária dentro da diversidade imanente ao espaço [sala de aula], já que tantos elementos intrincados à linguagem estão mobilizados nessa relação. Para isso, é preciso decolonizar saber, poder e ser (QUIJANO, 2005) envolvendo o gênero em aulas de línguas (OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Diante dessas considerações, entendo que problematizar a colonialidade de gênero no contexto de educação linguística crítica pode provocar fissuras e/ou rupturas na matriz moderna/colonial cis-heteronormativa, responsável por balizar as performances inteligíveis

de gênero na modernidade/colonialidade. Esse caminho pode contribuir com a desconstrução do aspecto supostamente ontológico de gênero, abrindo espaço para a (re)criação de repertórios de existência menos restritivos e excludentes (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Pautando-me pelo viés crítico de educação linguística proponho o encontro entre performatividade e decolonialidade para criar *espaços de insurgência* à colonialidade de gênero. Entendo que esses espaços são criados a partir de mobilizações intencionais que possibilitem (re)conhecer, questionar e problematizar a colonialidade de gênero com vistas à (re)criação de repertórios legítimos de existência. A despeito da polissemia do termo “crítico”, reitero que a compreensão que perpassa este trabalho alude às teorizações feitas por Pennycook (2001, 2006) e Silvestre (2017). Para o autor e para a autora, a perspectiva crítica requer uma prática problematizadora, isto é, uma postura de constante questionamento às ideias naturalizadas de ser, entender e construir o mundo.

Nesse viés, a língua(gem) é vista como “inerentemente política” (PENNYCOOK, 2001, p. 42) e o “seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias” é evidenciado como forma de se contrapor à suposta “neutralidade da área de educação linguística” (SILVESTRE, 2017, p. 61). Assim, o entendimento do aspecto performativo da língua(gem) pode representar, no contexto de formação de professor@s, uma ruptura com as concepções de *língua* assentadas em perspectivas colonizadoras que refletem crenças e princípios positivistas e estruturalistas (PENNYCOOK, 1998, 2004; PINTO, 2014).

Tradicionalmente, as praxiologias fundamentadas por esses princípios tendem a priorizar a dimensão estrutural da língua com pouca, ou talvez nenhuma, ênfase em sua dimensão histórica, cultural, social e política. Moita Lopes (2012, p. 12) tem argumentado sobre a necessidade de entender a língua(gem) para além de suas estruturas linguísticas, sobretudo no contexto de formação de professor@s, tendo em vista que “pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político”. A língua, como bem nos lembram Pessoa e Urzêda-Freitas (2016, p. 2), é espaço de poder e, por meio dela podemos aprender “quem somos, como nos tornamos o que somos e o que podemos nos tornar”. Por consequência, “a língua pode restringir e, ao mesmo tempo, criar possibilidades identitárias” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 22).

A noção de performatividade traz ao contexto de educação linguística significativas contribuições, principalmente no que diz respeito à abertura de novas possibilidades de

pensar a relação entre língua(gem), identidades e transformação social (PENNYCOOK, 2004). Ao trazer à tona o papel central da língua(gem) na constituição das identidades, das práticas sociais e dos “sentidos que atribuímos ao corpo, ao sujeito e à vida social como um todo” (URZÊDA-FREITAS, 2018), as aulas de línguas tornam-se o cenário profícuo para desestabilizar e provocar rupturas nas concepções identitárias fixas, binárias e hierárquicas provenientes do pensamento moderno/colonial que, por vezes, são responsáveis por ocultar, invisibilizar e marginalizar as maneiras outras de existência.

Ao longo dos encontros do curso ELD, procurei sensibilizar @s participantes sobre a estreita relação entre a língua(gem) e a colonialidade de gênero com vistas à promoção de repertórios de reflexão/ação que viessem a contribuir com suas (futuras) práxis pedagógicas e vivências dentro e fora do cotidiano escolar. Considero que nossas leituras, discussões e problematizações tenham sido relevantes e contribuíram com a (re)construção de significados sobre as temáticas de gênero e sobre as concepções de língua/linguagem. Digo isso com base nas informações contidas nos *textos reflexivos*, fonte em que @s participantes compartilharam suas percepções após terem vivenciado esta experiência situada de pesquisa.

As reflexões compartilhadas por Ágata, indicam a ampliação de suas próprias concepções acerca da língua(gem) e do processo de ensino-aprendizagem de línguas:

[20]

De modo geral, foi muito gratificante participar do curso [ELD], aprender mais sobre a diversidade humana e contribuir com a minha formação docente e poder, de certa forma, ajudar meus futuros alunos, até mesmo os alunos de estágio. É muito importante essas abordagens nas salas de aula [referindo-se à problematização das questões de gênero] e confesso que é um pouco novo para mim no ensino de línguas. Porém, estudar tudo isso me fez ficar mais apaixonada por essa profissão, o que me motiva ainda mais a lutar por essas causas que são consideradas muitas vezes banais pela sociedade, quando na verdade são assuntos que devem ser trabalhados e discutidos sempre. Aprendi que o aprendizado de uma língua não deve ser descontextualizado de sua cultura e nem deve se limitar a meras regras gramaticais. Aprender requer interpretação dos significados que estão muitas vezes subentendidos (ÁGATA, TR).

Como pode ser observado, a participante enfatiza que a aprendizagem de uma língua não deve ser descontextualizada de seu caráter cultural e nem focalizar apenas os aspectos estruturais da língua(gem). Sua ênfase pode ser interpretada como um desprendimento da visão tradicionalista de língua(gem) e uma certa abertura a novas compreensões. Até então, Ágata desconhecia a relevância e a possibilidade de

problematizar questões relacionadas ao gênero no contexto de educação linguística e mostrou-se entusiasmada em relação a essa questão.

Identifiquei que as reflexões compartilhadas por Mila também indicam a (re)construção de significados no que diz respeito às suas próprias concepções de língua(gem):

[21]

O curso expandiu minha visão acerca do entrelaçamento do tema da diversidade e o ensino de língua, me fez perceber que ensinar ética, no sentido de respeitar e se colocar no lugar do outro é tão importante quanto ensinar as questões relacionadas com a estrutura gramatical da língua (MILA, TR).

Como pode ser observado, Mila considera que, em decorrência de sua participação no curso de aperfeiçoamento em ELD, suas próprias concepções acerca da estreita relação entre o ensino de línguas e as temáticas relacionadas à diversidade foram expandidas. Ela menciona que ensinar princípios éticos e empáticos é tão importante quanto o domínio gramatical da língua. O olhar da participante indica uma percepção de educação linguística sensível à construção de sentidos para/no/do mundo no processo de aprendizagem e pode vir a contribuir com o desenvolvimento de “uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, das identificações e desidentificações” (JORDÃO, 2013, p. 78), suas e d@s outr@s.

Mesmo entre @s participantes que sinalizavam em suas percepções uma concepção ampliada de educação linguística crítica na escola, as problematizações acerca da colonialidade de gênero foram tidas como uma novidade, especialmente no contexto universitário de formação de professor@s. O excerto retirado do *texto reflexivo* produzido por Kets exemplifica essa questão. Em uma de suas reflexões, a participante compartilha seu entendimento sobre a língua(gem) ressaltando seu imbricamento com as relações de poder:

[22]

[O curso ELD] buscou enfatizar a necessidade de propiciar uma formação profissional que leve o acadêmico a exercer sua reflexão e criticidade. Trata-se de dois aspectos que podem ser considerados “guias”, não só necessários, mas fundamentais ao exercício da prática docente, os quais o (futuro) professor deve conter em si, para então despertar em seus alunos. Sendo assim, já era evidente que a língua, nosso objeto central, é sinônimo de poder – uma forma de ação, que carrega significativas implicações no social. Todavia, eu nunca dispensava às diversidades a devida atenção. Em verdade, não havia considerado as implicações de se reconhecer ou negligenciar a existência da diversidade de gênero, seja no contexto escolar, social mais amplo, ou das relações humanas. Até então, apesar de compreender, de forma consciente, a sala de aula como local heterogêneo, não havia refletido sobre a questão da diversidade de gênero, sobre a importância de valorizar tal questão. Nunca havia, sequer, refletido sobre a necessidade (agora tão evidente) de se pensar o tema como plural (KETS, TR, grifos no original).

A partir das asserções de Kets, discuto pontos que interconectam a língua(gem), a decolonialidade e o contexto de educação linguística crítica. O primeiro deles, diz respeito ao entendimento de língua(gem) como um modo de ação, isto é, “não apenas como representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Dessa maneira, podemos pleitear a (re)construção de significados que possam contribuir com as mudanças e transformações do/no mundo. Por isso, o exercício da reflexão e da criticidade, mencionados por Kets, torna-se fundamental, pois “[a]s/os docentes possuem uma ferramenta com força potencial para construir, desconstruir e/ou reconstruir o mundo social, as pessoas e a si próprias/os” (OLIVEIRA, 2018, p. 125).

Neste sentido, problematizar a colonialidade de gênero pode “colaborar para ampliar nossos repertórios de sentidos” em relação às performances de gênero de modo a “compreender que nossos corpos podem se envolver em múltiplas performances” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 283). A perspectiva decolonial traz a possibilidade de olharmos para nossas existências de maneira plural. Por isso tenho insistido em falar de diversidades humanas para me referir às diversas performances (im)possíveis. Assim como Moita Lopes e Fabrício (2004, 2013) entendo os gêneros como (re)feitos em performances e, ao questionarmos a maneira com que as performances são/estão aprisionadas e cristalizadas em concepções binárias e hierárquicas, outros sentidos podem ser (re)construídos, abrindo horizontes para a (re)criação de repertórios legítimos de existência.

Pensar o gênero em perspectiva decolonial implica em (re)conhecer que o gênero, tal como identificamos hoje, é uma imposição colonial (LUGONES, 2007, 2008, 2010; MENDOZA, 2010, 2015; WALSH, 2018b, entre outr@s). As performances de gênero, tidas como inteligíveis na modernidade/colonialidade, foram gestadas no marco imperativo da colonialidade. Assim, os sentidos, saberes, relações, ações, organização social, normas comportamentais que identificamos e relacionamos às performances hegemônicas de gênero têm seus ideais normativos inscritos na colonialidade. Decolonizar o gênero é, a meu ver, fazer ruir a matriz moderna/colonial cis-heteronormativa, quebrando a cadeia histórica de significados (GOMES, 2107), isto é, a colonialidade, que concede inteligibilidade a determinadas performances enquanto marginaliza, invisibiliza e apaga outras.

Performances tidas como inteligíveis na modernidade/colonialidade são aquelas em conformidade com a colonialidade de gênero ou, como referido neste trabalho, com a matriz moderna/colonial cis-heteronormativa de gênero. A ficção de que somos um povo

composto naturalmente por *homens* ou *mulheres*, pessoas *masculinas* ou *femininas* (GOMES, 2017) é efeito das práticas discursivas coloniais que fixam os ideais normativos e “operam as forças estruturadas e estruturantes [entendidas aqui como relações de poder] que incidem sobre a introjeção de valores que motivam a ação performativa” (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019).

Acredito que possam ser criados *espaços de insurgência* que possibilitem (re)conhecer, questionar e problematizar a colonialidade de gênero com vistas à (re)criação de repertórios legítimos de existência. Neste momento, entendo esta dissertação como um desses espaços. Pode ser que o curso de aperfeiçoamento em ELD, mobilizado por esta pesquisa, tenha sido um desses espaços. Se os espaços mencionados puderam (re)criar, de fato, repertórios legítimos de existência, não posso afirmar. No entanto, conjeturo que, ao menos no que se refere aos desdobramentos do curso, foram criados repertórios de reflexão/ação que podem vir a reverberar em outros contextos, figurando, assim, *espaços de insurgência*.

Com base nas informações compartilhadas por Ágata [excerto 20] e Kets [excerto 22], creio que as participantes passaram a (re)conhecer as diversidades humanas e a considerar a relevância em se debater e problematizar tais questões, sinalizando, de certa maneira, a perspectiva decolonial de gênero. Nesse sentido, é possível afirmar que elas tenham ampliado seus repertórios de reflexão/ação e, futuramente, isso pode vir a balizar suas práxis pedagógicas.

Por certo, as mobilizações praxiológicas de/sobre gênero não correspondem estritamente ao campo acadêmico: seus significados são múltiplos, assim como nossas performances, embora apenas algumas tenham legitimidade para existir. Estamos o tempo todo, consciente ou inconsciente, performando nossas identidades de gênero. Gênero, como diz meu orientador, é vida! E, por isso, precisamos pensar, em que medida, a imposição colonial de gênero tem cerceado o direito de viver de algumas pessoas enquanto mantem a existência hegemônica de outras. O espaço de insurgência criado pelos encontros semanais do curso ELD fomentou a (auto)reflexão sobre o papel que desempenhamos (@s participantes e eu) na manutenção dessas iniquidades.

Com base em nossas interações, vivências durante o curso e em conversas posteriores, percebi que ressignificamos nossas existências, ampliamos nossa maneira de ver @s outros e, também, a nós mesm@s. As falas das participantes Liliane e Xavier podem exemplificar essa questão:

[23]

O curso para mim melhorou minha vida, no sentido que me fez perceber a importância de certos assuntos discutidos durante os encontros, assuntos pelos quais não tinha conhecimento e tinha um certo preconceito. Quando for trabalhar com os alunos, irei levar para eles temas parecidos, pois foi de grande proveito em sala de aula (LILIANE, TR).

[24]

Para mim, não teve um texto ou encontro melhor do que outro. Tive mudanças significativas na minha maneira de pensar, de agir diante de alguns acontecimentos [...]. O curso só me proporcionou momentos de muita reflexão e de querer mudar mais ainda a mim mesma (XAVIER, TR).

A seguir, apresento um trecho do TR produzido pela participante Ribeirinha o qual pode ser interpretado como um dos desdobramentos do *espaço de insurgência* criado pelo curso:

[25]

A realidade não é bonita, ela nos obriga a discutir isso [questões relacionadas ao gênero], seria muito melhor se não precisássemos, mas é uma relação de poder que mata pessoas, que violenta mulheres, que subjuga milhões de brasileiras. É importante, enquanto futuros professores, entendermos que discutir gênero na escola é conscientizar o outro da diversidade que nos constitui. É preciso discutir gênero na educação principalmente pelo preconceito que as crianças sofrem em relação à sexualidade e ao machismo. As crianças que demonstram em sua identidade características não convencionais sofrem desde muito cedo, e os meninos também acabam por desenvolver ideias machistas [...]. Pensar a educação abarcando a diversidade nos leva a reflexões essenciais: somos capazes, enquanto sociedade, de enfrentar nossos abismos? Somos capazes de acolher as pessoas que sofrem violências cotidianas? De criar um ambiente escolar capaz de olhar para os desafios de nosso tempo e propor outra sociabilidade pautada na solidariedade e na empatia? (RIBEIRINHA, TR).

Como pode ser notado, as reflexões feitas por Ribeirinha evidenciam as situações de violência, discriminação, preconceito e morte que decorrem das relações desiguais entre os gêneros. Fabrício e Moita Lopes (2002) argumentam que a escola é o primeiro espaço de convívio social que possibilita o contato com outros mundos ou outras histórias, diferentes daquelas do ambiente familiar. Por isso, esse espaço deveria ser o lugar propício para aprofundar as compreensões sobre a vida contemporânea e ampliar as discussões sobre as identidades sociais.

No entanto, muitas vezes o contexto escolar atua como um dos principais espaços de (re)produção da violência, do preconceito e da discriminação, “não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas nas interações cotidianas que ocorrem nessa instituição” (BENTO, 2017, p. 225). Não raro, as pessoas identificadas como dissonantes da matriz colonial de gênero são alvo da *pedagogia do insulto* por meio de “piadas,

ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (JUNQUEIRA, 2012, p. 484).

Em muitos casos, os conflitos e tensões gerados por este tipo de violência não são percebidos e, quando são, acabam sendo negligenciados. Conseqüentemente, a escola e aquel@s que dela fazem parte legitimam esse tipo de prática social a ponto dessas situações serem percebidas como naturais. A *pedagogia do insulto* (JUNQUEIRA, 2012), legitimada pela escola, pode levar a situações de extrema violência como o feminicídio e a homofobia. Infelizmente, as estatísticas a esse respeito são alarmantes.

O *Atlas da violência 2019*³¹, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), mostra que o número de casos de violência contra a mulher atingiu seu maior índice em 10 anos. Foram registrados cerca de 13 casos com vítimas fatais por dia, sendo que, 66% delas eram mulheres negras. Pela primeira vez o atlas traz uma seção específica sobre a violência contra pessoas LGBTI+³² e indica que houve crescimento nos últimos 6 anos no que se refere às denúncias de homicídio. De acordo com o documento, o número de assassinatos subiu de cinco em 2011 para 193 em 2017. Aproximadamente 65% dos agressores são homens e a maioria das vítimas são mulheres lésbicas ou bissexuais.

@s organizador@s do Atlas da violência 2019 admitem a fragilidade da produção dos dados oficiais e estatísticas da população LGBTI+ , tendo em vista que os relatórios foram gerados com base nas denúncias registradas no Disque 100, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e nos registros administrativos do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde. Segundo el@s, essas duas bases de registro ainda não oferecem atendimento especializado, o que dificulta a obtenção de informações específicas. O reconhecimento da escassez de dados oficiais disponíveis e o aumento significativo da violência deixa evidente a necessidade de criar dispositivos mais eficazes de coleta e monitoramento de dados, bem como políticas públicas específicas.

Enquanto os relatórios governamentais lamentam a sua própria ineficiência e invisibilizam as situações de violência e morte das pessoas cujos padrões não estão inscritos na matriz cis-heteronormativa, o *Grupo Gay da Bahia* há 39 anos registra dados

³¹ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019> . Acesso em: 01 fev. 2020.

³² Sigla usada pelo relatório para se referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero ou Intersexuais. Ainda, segundo o documento, o símbolo “+” foi utilizado para “fazer alusão à visibilidade de casos de assassinato de heterossexuais sob motivações homofóbicas, tendo sido vítima confundida com gays ou lésbicas” (IPEA/FBSP, 2019, p. 56).

de vítimas de LGBTfobia. O relatório mais recente aponta que a cada 20 horas uma pessoa é barbaramente assassinada, vítima de LGBTfobia, ou se suicida. De acordo com o documento, o Brasil ocupa a primeira colocação no *ranking* de ocorrência de crimes contra grupos minorizados em decorrência de suas orientações sexuais e performances de gênero. Contrastando com outros lugares do mundo, o documento enfatiza que se matam “muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT” (BAHIA, 2019, p. 01).

Nesse sentido, o apelo feito pela participante Ribeirinha [excerto 18] sobre a importância de se discutir gênero na educação é essencial para a prevenção, combate e a diminuição da violência. Nessa perspectiva, a educação linguística crítica tem uma enorme responsabilidade, pois, sob sua égide, a língua(gem) é um modo de ação com potencial de mudar ou transformar a realidade que vivemos (FAIRCLOUGH, 2016). Para tanto, Silvestre (2017, p. 66) nos diz que, é fundamental despertar a *sensibilidade localizada*, para que professor@s consigam “identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural” que atuam ou irão atuar. Assim como a referida autora, acredito que um dos maiores desafios da formação em educação linguística crítica seja despertar o desejo de mudança, o comprometimento ético com a (tras)formação social.

Antes de finalizar esta discussão, retomo um dos questionamentos propostos por Ribeirinha [excerto 25] ao pensar a educação sensível às questões relacionadas às diversidades humanas: será que somos capazes “[d]e criar um ambiente escolar capaz de olhar para os desafios de nosso tempo e propor outra sociabilidade, pautada na solidariedade e na empatia?”

A mirada decolonial distancia-se “das certezas, das respostas arredondadas com as quais as pessoas se sentem prontas e seguras” e abre espaço para “uma mirada incompleta, em movimento, sempre problematizadora, aberta a mudanças radicais ou não” (CAVALCANTI, 2013, p. 214). Por isso, não tenho a pretensão de oferecer nenhum argumento de caráter prescritivo, mas dialogar com as (im)possibilidades. No entanto, acredito que nós, futur@s professor@s de línguas, podem(os) contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste texto fiz menção à metáfora das etiquetas adesivas que colamos e que são coladas em nós no decorrer de nossas trajetórias existenciais. Ao encerrar este texto, acredito que posso colar em mim a *etiqueta da insurgência* que, em uma mirada decolonial, representa a “criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Embora eu reconheça que seja uma etiqueta ousada, ela faz parte dos meus desejos e esforços. Assim, espero que @s participantes deste estudo possam e desejem levar consigo essa etiqueta adiante, fazendo com que os *espaços de insurgência* se multipliquem e se espalhem.

Assumindo essa possibilidade, procurei problematizar e expandir o debate sobre a colonialidade de gênero com @s participantes desta pesquisa, com vistas à ampliação de repertórios de reflexão/ação que viessem a contribuir com suas (futuras) práxis pedagógicas e vivências cotidianas. A percepção que tenho a esse respeito indica que *ossos* repertórios puderam ser ampliados por meio de nossas leituras, discussões e problematizações. Não posso deixar de evidenciar que pude (re)significar minha própria vivência durante este estudo e isso, certamente, vai impactar positivamente minha práxis pedagógica.

As discussões contidas neste estudo tiveram como base duas perguntas de pesquisa:

- Quais reflexões surgiram a partir da problematização da colonialidade de gênero no contexto de formação universitária de educador@s lingüístic@s?
- Quais repertórios de reflexão/ação foram criados com base perspectiva decolonial de gênero?

Inicialmente, as percepções compartilhadas pel@s participantes sobre gênero indicavam estar inscritas no marco imperativo da colonialidade, associadas a *padrões sociais* naturalizados pela matriz moderna/colonial cis-heteronormativa. Embora reconhecessem a pluralidade de existências humanas, uma parcela d@s participantes identificava as pessoas dissonantes da matriz colonial de gênero como *fora do padrão, diferentes* e, até mesmo, *não naturais*. Ao problematizarmos os ideais normativos que operam na regulação e normatização das performances de gênero, tornou-se possível desestabilizar a estrutura fixa, binária e hierárquica, a qual concede inteligibilidade a determinadas performances enquanto marginaliza, invisibiliza e apaga outras.

Considero oportuno e necessário problematizar a colonialidade de gênero no contexto universitário de formação de educador@s lingüístic@s, pois no e pelo processo discursivo de escolarização a multiplicidade e a diversidade são convertidas em *diferencialismos* ao engendrarem significados sobre quem somos ou podemos ser. A esse respeito, creio que esta pesquisa tenha sensibilizado @s participantes, sobretudo no que diz respeito às situações de sofrimento humano que derivam desse processo arbitrário. Os relatos d@s participantes indicaram a desestabilização de noções naturalizadas e um certo estranhamento aos discursos hegemônicos, até então, não percebidos pelo grupo.

A compreensão da dimensão performativa da língua(gem) representou uma ruptura com as concepções tradicionalistas de língua/linguagem e abriu novas possibilidades de pensarmos a estreita relação entre língua(gem) e colonialidade de gênero. Nossas discussões sobre performatividade lingüística evidenciaram o papel constitutivo da língua(gem) na (re)construção das identidades e sua imbricação com o mundo social.

O diálogo com a perspectiva decolonial contribuiu para a desconstrução do aspecto supostamente natural ou ontológico de gênero. Embora nossos textos não versassem diretamente sobre essa questão, problematizamos os ideais normativos que fixam as performances de gênero em uma *estrutura* dicotômica e hierárquica. Nesse sentido, as performances tidas como hegemônicas são *estruturadas* por uma cadeia histórica de significados (GOMES, 2017) que institui e mantém a relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero e heterossexualidade. Em meu entendimento, essa é uma sequência estruturante da colonialidade. Portanto, as performances hegemônicas de gênero, tal como (re)conhecemos na modernidade/colonialidade, são inauguradas e mantidas pela colonialidade.

A inteligibilidade de gênero criada pela matriz moderna/colonial cis-heteronormativa é (re)construída por processos extremamente violentos que apagam, marginalizam e ocultam a diversidade humana. (Re)conhecer e problematizar a colonialidade de gênero pode representar qualidade de vida e/ou possibilidade de existência para as pessoas que não podem ou não desejam atender aos ideais normativos instituídos no marco da colonialidade.

As percepções compartilhadas pel@s participantes indicam que problematizar as questões de gênero no contexto de educação lingüística crítica pode ser parte da práxis pedagógica. Entendo que não seja possível afirmar se, de fato, @s participantes irão discutir e problematizar as questões de gênero em suas experiências futuras, mas creio que

nossas discussões tenham ampliado seus repertórios de reflexão/ação acerca das temáticas de gênero.

Fazendo uma (auto)reflexão sobre o meu papel enquanto condutora desta pesquisa e mediadora do curso, acredito que fiz muitas escolhas com potencial produtivo. No entanto, algumas questões deixaram de ser exploradas e merecem ser revistas em projetos e estudos futuros. Uma delas diz respeito aos instrumentos explorados como fonte de material empírico que, neste contexto situado de pesquisa, privilegiaram a língua(gem) em sua modalidade escrita. A supremacia grafocêntrica é apontada por Mignolo (2003) como uma de nossas feridas coloniais. Historicamente, a escrita simboliza a civilidade, a racionalidade, a cognição e, em decorrência disso, imprimiu aos “povos chamados *ágrafos* a alcunha de primitivos” (PINTO, 2014, p. 67, grifo no original). Sinto que ao deixar de explorar outras modalidades de língua(gem) mantive a estabilidade hegemônica da escrita como forma “legítima” de expressão.

Fiz algumas considerações, no capítulo 1, item 1.4 *O curso e a dinâmica dos encontros*, sobre a exclusividade de textos acadêmicos como fonte leitura previamente estabelecida pelo cronograma do curso. Conforme discutido, esse aspecto foi considerado de maneira positiva pel@s participantes. No entanto, preciso reconhecer que a leitura e a escrita acadêmica são práticas tão naturalizadas pela *colonialidade do saber* que sequer causaram estranhamento. Obviamente o contexto universitário em que esta pesquisa foi realizada favorece esse tipo de prática. A meu ver, o que deve ser colocado como um ponto de tensão em um contexto acadêmico decolonial é o privilégio e a exclusividade das práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos.

O (re)conhecimento da colonialidade e a (auto)reflexão são fundamentais em contextos decoloniais de pesquisa, abrem novos olhares e novas possibilidades. Borsani (2014, p. 155) nos diz que a metodologia decolonial é “uma reconstrução [feita] *a posteriori* da investigação que somente pode ser explicitada uma vez terminada”³³. Percebo que as palavras da autora fazem total sentido nesta etapa final de pesquisa, pois a reconstrução deste estudo permite pensar em recursos totalmente diferentes dos que utilizei, deixando em aberto a proposta para outr@s pesquisador@s explorarem com seus olhares e vivências.

³³ Texto original: “una reconstrucción *a posteriori* de la investigación que sólo puede ser explicitada una vez terminada”.

A perspectiva decolonial de educação linguística crítica pode ser uma das vias de enfrentamento à colonialidade de gênero, uma vez que a desestabilização da matriz moderna/colonial cis-heteronormativa representa a possibilidade de (re)existência, de diminuição do sofrimento, da violência e da discriminação. Diante do cenário ultraconservador, neoliberal e protofascista da educação brasileira (TAFFAREL; NEVES, 2019), urge a necessidade de enfrentamento e do questionamento sobre o papel que cada um de nós desempenhamos na (re)produção das iniquidades sociais. Para Andreotti (2013, p. 223), a educação demanda uma atitude responsiva e isso “requer a coragem, força e humildade de encarar os desafios e dificuldades que essas questões levantam.”

A minha expectativa é a de que esta dissertação sirva como um convite às práticas de enfrentamento e resistência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. TED Global talks, Jul 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 29 dez. 2019.

ALMEIDA, Ricardo Regis. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Anápolis, 2017.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 13, 2013.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**. v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. **Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**. n. 5 jun. 2017

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BAHIA, Grupo Gay. **Relatório 2018: População LGBT morta no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BELTRÃO, Marcio Evaristo; BARROS, Solange Maria de. Estudos Queer: questões de gênero e sexualidade nas práticas sociais (prefácio). In: _____. (Orgs). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a Socioeducação**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019.

BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. In: **VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**, 2010. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_G%C3%AAneros.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

- BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 241-285, 2018.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORSANI, Mária Eugenia. Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. **Astrolabio**, n. 13, 2014.
- BORSANI, Maria Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. **Quaestio Iuris**, v. 9, n. 04, p. 1806-1823, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.
- BRINKMANN, Svend. The interview. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018. p. 997-1038.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter: On the discursive limits of sex**. Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **cadernos pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998.
- BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 95-126, 2009.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar - 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre a fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. **Caderno de leituras**, n. 18, 2018.
- CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. **Anais do XX SEMEAD – Seminários em Administração**. Novembro de 2017. Disponível em: http://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2018. Acesso em jan. 2019.
- CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. Trad. de anônimo. **Revista Estudos Feministas – REF**, v. 8, n. 2, p. 91-108, jul.-dez. 2000.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n02/v08n02a07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

CARVALHO, Marília. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, p. 77-84, 1996.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____ (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada**. 1. ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005a.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b, p. 80-94.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-9.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguismo, transculturalismo o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 2011-226.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo Souza; NONATO, Murillo Nascimento. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 59, 2019.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global** – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color**. Stanford: Stanford Law Students, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, 2002.

DANTAS, Laiz Fraga. Lugones contra a modernidade: pela decolonização do gênero. **Revista Sísifo**, n. 6, v. 1, 2017.

DA MATA, Emmanuel Matheus Silva; SOARES, Fernanda Heloísa Macedo. VALORES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA MISOGÍNIA. **Anais do Congresso Interdisciplinar: Responsabilidade, ciência e ética**, 2017. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/cifaeg/article/view/868>. Acesso em: 12 set. 2019.

MARRA, Daniel da Silva; REZENDE, Tânia Ferreira. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Evanston: Northwestern University Press, 1977.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, v. 16, n. 35, p. 274-305, 2014.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

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

FABRÍCIO, Branca Falabella; PINTO, Joana Plaza. Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: FABRÍCIO, Branca F.; PINTO, Joana P. (Org.). **Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 11-31.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhaes. ed. Brasília: UnB, 2016.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes; FREITAS, Lúcia. Gênero, sexualidade e diversidade em contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; PINHEIRO, VeraLúcia; ABREU, Sandra Elaine Aires. (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014, p. 295-316.

FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão; COELHO, Fernanda Maria Feitosa; DIAS, Tainah Biela. “*Fake News* acima de tudo, *fake News* acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 17, n. 2, p. 65-90 – dezembro, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>. Acesso em 05 fev. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Entre a educação e a política: a colonialidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 444-458, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Joaquim Morais. – 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 22. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAIZ, Valentina. **Você acha que eu sou eu?**. 1ª ed. São Paulo: Bamboozinho, 2019.

FREITAS, Ariane Rafaela; SANTOS, Francineide Marques da Conceição; ALVES, Isabela Nara Costa. “Sapatão”, “bicha”, “mulherzinha”: as representações sociais da vivência escolar do público LGBT do Recife. **Anais do IV CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande -PB: Editora Realize, 2017. v. 1.

FRIAS FILHO, Otávio. O que é falso sobre *fake News*. **Revista USP**, n. 116, p. 39-44, 29 maio 2018.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 217- 242.

GIOVANETTI, Márcia. R. et al. Como e para que perguntar a cor ou raça/etnia no sistema único de saúde?. In: **Como e para que perguntar a cor ou raça/etnia no sistema único de saúde?**. 2009.

GOMES, Camila de Magalhães. Corpos falantes—a teoria do gênero como performatividade na perspectiva decolonial. **XIII Mundo de mulheres e fazendo gênero XI. Florianópolis: UFSC**, p. 1-13, 2015.

GOMES, Camila de Magalhães. **Têmis Travesti: as relações entre gênero, raça e direito na busca de uma hermenêutica expansiva do “humano” no Direito**. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 63-77.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383-418.

GROSGUÉL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 8, 2013.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016.

GROSSI, Mirian Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Estudos de Gênero. **Cadernos de Área**, v. 9, p. 29-46, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HARAWAY, Donna. The promissives of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. **Cultural studies**, 1992, p. 295-337.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra. Introduction: Is there a feminist method? In: _____. **Feminism & methodology**. Indianapolis: Indiana University Press, 1987, p. 1-14.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 jul. 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em 01 fev. 2020.

JERVIS, John S. **Transgressing the modern**: explorations in the western experience of otherness. London: Blackwell Publishers, 1999.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. S.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69- 80.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MISKOLCI, Richard. (Org.). **Discursos fora da Ordem**: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo Annablume, 2012. p. 481-498.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *New learning: elements of science of education*. 2nd edition. Australia: Cambridge University Press, 2012.

LANDER, Edgardo. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem?: reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-71.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____. (Org.). **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 08-23.

LIMAVERDE, Patrícia. **Pedagogia ecossistêmica**: educação transdisciplinar da Escola Vila. Fortaleza: Editora da Vila, 2015.

LIMA-NETO, Luiz Martins de. **Ensino crítico de línguas**: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa. Dissertação (Mestrado). Brasil: Universidade Federal de Goiás, 2017.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LIONÇO, Tatiana, et al. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 599-621, 2018.

- LORDE, Audre. Self-definition and my poetry. In: BYRD, Rudolph; COLE, Johnnetta Betsch; GUY-SHEFTALL, Beverly (Ed.). **I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009. p. 156-157.
- LUGONES, María. “Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System”. **Hypatia**, 22(1):186–209, 2007.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. n. 9, p. 73-101, 2008.
- LUGONES, María. Toward a decolonial feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.
- MACHADO, Débora; COSTA, Maria Luísa Walter; DUTRA, Délia. Outras epistemologias para os estudos de gênero: feminismos, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho em debate a partir da América Latina. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 3, 2018, p. 229-248.
- MAGALHÃES, Joanalira Corpes. et. al. Natureza/ naturalização. In: COLLING, A. M.; TEDESHI, L. A. (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. p. 491-494.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 127-167.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes Jordão et al. (Org.). **Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.
- MENEZES DE SOUSA, Lynn Mario Trindade. Informação verbal. **Decolonizar a academia: para uma metodologia de pesquisa decolonial**. Palestra proferida no miniauditório Professor Egídio Turchi – Faculdade de Letras/UFG em 30 ago. 2019a.
- MENEZES DE SOUSA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta cultural, 2019b, p. 244-258.
- MENDOZA, Breny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: Miñoso Yuderks. (Org.) **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latino-americano**. Buenos Aires: En la frontera, 2010. p. 19-36.
- MENDOZA, Breny. **Coloniality of gender and power**. New York: Oxford University Press, 2015.
- MEOTTI, Juliane Prestes. Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras. In: FREITAS, Carla Conti et. al. (Org.). **Diálogos entre a universidade e a**

escola na (tras)formação de professores de língua. Anápolis: Ed. UEG, 2018, p. 285-296.

MEOTTI, Juliane Prestes. Transexualidade feminina e docência: reflexões acerca de uma experiência de ensino. In: BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria de. (Orgs.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a socioeducação**. Cuiabá: EdUFMT, 2019, p. 77-94.

MEOTTI, Juliane Prestes; OLIVEIRA, Hélio Frank. Linguística aplicada e perspectivas decolonial, crítica e queer. In: LUTERMAN, Luana Alves et al. (Org.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 99-112.

MICCOLI, Laura. Conversa com Laura Miccoli. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 145-174.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, culture & society**. Vol. 26, N. 7-8, pp. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IICE**, n. 35, pp. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

Disponível em:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/1961/1807>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la Frontera: Sentir y pensar la descolonialidad** (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB/UACJ, 2015.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, V. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize?. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018, p. 105-135.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-30.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Fallabela. **Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas**. In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - Programa e Resumos, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Fallabela. Desestabilizações *Queer* na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Fallabela. (Org.) **Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 283-301.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, v. 8, n. 14, p. 159-171, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-108.

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

MONTEIRO, Simone Souza; VILLELA, Wilza Vieira; SOARES, Priscilla da Silva. É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 24, p. 421-440, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus. 14. Ed. 2007.

NAME, Leo. Geografias e imagens: notas decoloniais para uma agenda de pesquisa. **Espaço e cultura**, [S.I.], p. 59-80, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31751>. Acesso em: jun 2019.

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. Vamos falar de gênero!. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBINIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (Orgs.). **Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação – Homenagem a João W. Nery**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 121-134.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existência de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese (doutorado). Brasil: Universidade Federal do Paraná. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras.** 2013. 304f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

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

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

OLIVEIRA, Hélio Frank. De/colonização, Gênero e Educação Linguística. In: BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria de. (Orgs.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os Estudos Queer e a socioeducação.** Cuiabá: EdUFMT, 2019, p. 17-31.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA**, v. 18, n. 1, p. 117-183, 2002.

OYEWUMI, Oyeronke. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004. p. 1-8.

PELÚCIO, Larissa. Corpos que escapam. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 1, p. 313-337, 2012.

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

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

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Nova Iorque: Routledge, 2007.

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

PESSOA, Rosane Rocha. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-91

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores/as. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta cultural, 2019, p. 35-53.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016.

PINTO, Joana Plaza; BADAN, Suzana Costa. Feminismo e as identidades no cerne dos princípios de pesquisa. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 133-139, 2012.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **Delta**, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

PINTO, Joana Plaza. O percurso do performativo. **Revista Cult**, São Paulo, p. 35 - 36, 2013.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORRÊA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, 2008, p. 263-274.

PLUMMER, Ken. Critical humanism and Queer theory: living with the tensions poscript 2011 to living with contradictions. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 407-441.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Prefácio. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, CLACSO, 2005a, p. 107 - 130.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. Av.** São Paulo, v.19, n.55, 2005b, p. 9-31.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

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

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti. (Orgs.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-166.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 959-978.

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

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

RUBIN, Gayle. El Tráfico de Mujeres: notas sobre la economía política del sexo. In: **Revista Nueva Antropología** (30, VIII). México: 1986.

SALDAÑA, Paulo; FARIA, Flávia. Entenda as polêmicas sobre Escola Sem Partido e gênero na educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 out. 2018. Caderno Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/entenda-as-polemicas-sobre-escola-sem-partido-e-genero-na-educacao.shtml>. Acesso em 05 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 65, p. 03-76, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Metodologias pós-abissais: luta, experiência, corpo e autoria. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FpXcPYdS7s>. Acesso em 09 mar. 2020.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, jul-dez p. 145-174, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>. Acesso em 31 jan. 2020.

SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464, maio/ago. 2015.

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

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaborações críticas na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: Research and indigenous peoples. Zed Books Ltd., 2013.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, v. 12, n. 2 – fevereiro, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2015.

SUZUKI, Júlio César; QUINUPA, Antonio Marcos. Identidade de gênero como categoria de análise da cisgeneridade para a transgeneridade. **Revista Pub: diálogos**

interdisciplinares. [S.I.], 2019. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/09092019-3>. Acesso em: 11 set. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de Letras (português/inglês)** – campus Itapuranga, 2015. Disponível em: <http://cdn.ueg.edu.br/source/itapuranga/noticias/30003/COMPLETO.pdf>. Acesso em 12 mar. 2020.

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

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente.** 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços, Tempos e Disciplinas:** as crianças ainda devem ir à escola? Simpósio Espaços e tempos escolares, no 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.** Dissertação (Mestrado em Cultura e sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, p. 25-35, Mayo - Agosto 2007.

WALSH, Catherine. Pedagogical notes from the decolonial cracks. **E-misférica.** Decolonial Gesture, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: http://unitierraoax.org/tejiendovoces/wp-content/uploads/2015/11/Walsh.Grietas_PDF.pdf. Acesso em: 19 mai. 2019.

WALSH, Catherine. On Decolonial dangers, Decolonial cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.** Duke University Press, 2018a. p. 81-98.

WALSH, Catherine. Sobre el género y su modo-muy-otro. **Cadernos de estudos culturais**, v. 2, n. 20, 2018b.

ANEXOS

Anexo A – Folder de divulgação



Curso de Aperfeiçoamento em:

Ensino de Línguas e Diversidades

Professora:
Juliane Prestes Meotti

Supervisor:
Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira

Carga horária:
30 horas
(Encontros semanais às sextas-feiras com duração de 2 horas)

Período:
Agosto e Setembro

Público: Acadêmicos do 3º e 4º ano do Curso de Letras

Local: **Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Itapuranga**

Informações e Inscrições:
(62) 9.9192.4227

Início:
17 de Agosto

PPG| ielt

 Universidade Estadual de Goiás

 ESTADO DE GOIÁS

Anexo B – Questionário de autoidentificação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Questionário de autoidentificação

- 1- Nome:

- 2- Data de nascimento:
____/____/____
- 3- Estado civil:

- 4- Cidade onde reside:

- 5- Sexo:

- 6- Identidade de gênero:

- 7- Identidade sexual:

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

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

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

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino de línguas e diversidades”. Meu nome é Juliane Prestes Meotti, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (julianemeotti@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9 91924227/(62) 3331 1492. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelos telefones (62) 99169-2257 e (62) 3328-1439.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A pesquisa se propõe a refletir sobre o ensino de línguas na contemporaneidade e a necessidade em se debater questões relacionadas as Diversidades no contexto escolar, bem como estimular a construção colaborativa de conhecimentos críticos na formação de professores/as de línguas refletindo sobre a práxis pedagógica em sala de aula.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Torna-se oportuno debater questões relacionadas ao ensino de línguas e diversidades no contexto escolar, uma vez que, diversas situações de opressão acontecem no mundo contemporâneo. Dessa forma, discussões sobre conceitos e a estreita relação entre o ensino de línguas e situações de opressão são pertinentes a esta pesquisa, portanto, é imprescindível esclarecê-la/lo sobre a necessidade da concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião incluindo, antes das assinaturas, um box com as opções:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs2.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.1 Especificação de possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do participante em sua pesquisa;

1.2 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Obs3.: Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feita a cobrar;

1.3 Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Do contrário, caso seja do interesse da pesquisa a identificação do participante, faz-se imprescindível esclarecer a ele/ela que também que haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Neste caso, incluir, antes das assinaturas, um box com as opções:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs4.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.4 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

Obs5.: Item obrigatório por força da lei.

1.5 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.6 Declarar aos participantes que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.7 Apresentação das estratégias de divulgação dos resultados, a menos que se trate de caso de obtenção de patenteamento, neste caso, os resultados devem se tornar públicos, tão logo se encerre a etapa de patenteamento;

1.8 Informação sobre o direito de receber assistência integral, gratuita, por tempo indeterminado, por danos imediatos ou tardios decorrentes da participação na pesquisa e receber indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa;

Obs6.: Item obrigatório por força da lei.

1.9 Quando a pesquisa envolver o armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional, o/a pesquisador/a deverá informar ou declarar aos participantes que toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Assim, visando a execução de investigações futuras, devem ser apresentados ao/à participante as seguintes informações: a) justificativa quanto à necessidade, relevância e oportunidade para usos futuros do material que fora coletado; b) declaração de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; c) apresentação das estratégias de divulgação dos resultados, a menos que se trate de caso de obtenção de patenteamento, neste caso, os resultados devem se tornar públicos, tão logo se encerre a etapa de patenteamento; d) um box para que os/as participantes autorizem a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs7.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.12 Informação sobre a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “ Ensino de línguas e diversidades.” Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Juliane Prestes Meotti sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Itapuranga, ____/____/2018

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

Anexo D – Exemplo de Texto Reflexivo

Universidade Estadual de Goiás
Curso: Ensino de Língua e Diversidade
Professora: Juliane
Acadêmica: XXXXXXXXXXXX

Texto reflexivo sobre o curso Ensino de Língua e Diversidade

A discussão sobre gênero nas políticas educacionais parte de uma falácia cruel: a de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas. Hoje em dia, é muito comum ver a desqualificação de determinadas visões de mundo como sendo “ideológicas”, ou seja, um ideário sem ancoragem na realidade.

A realidade não é bonita, ela nos obriga a discutir isso, seria muito melhor se não precisássemos, mas é uma relação de poder que mata pessoas, que violenta mulheres, que subjuga milhões de brasileiras.

É importante, enquanto futuros professores, entendermos que discutir gênero na escola é conscientizar o outro da diversidade que nos constitui. É preciso discutir gênero na educação principalmente pelo preconceito que as crianças sofrem em relação à sexualidade e ao machismo. As crianças que demonstram em sua identidade características não convencionais sofrem desde muito cedo, e os meninos também acabam por desenvolver ideias machistas desde cedo.

Pensar a educação, abarcando a diversidade, nos levam a reflexões essenciais: somos capazes, enquanto sociedade, de enfrentar nossos abismos? Somos capazes de acolher as pessoas que sofrem violências cotidianas? De criar um ambiente escolar capaz de olhar para os desafios de nosso tempo e propor outra sociabilidade, pautada pela solidariedade e pela empatia? Esse curso que tivemos nos fez pensar essas questões entendendo que cada um de nós interioriza as estruturas do universo social e transforma-as em jeitos de ver o mundo que orientam nossas condutas.

A escola deve ser um ambiente em que todos os alunos se sintam acolhidos. Para que isso aconteça, é importante que a sexualidade seja discutida constantemente, mostrando que não há uma única maneira possível de explorá-la. Também é preciso apoiar alunos que busquem os educadores para discutir sua sexualidade. Isso é entender que o machismo impacta o aprendizado e a autopercepção de meninos e meninas. A forma como os alunos são avaliados e percebidos pelos adultos impactam fortemente a percepção que têm de si. Embora diversos papéis de gênero sejam passados de geração em geração de maneira explícita, existem preconceitos invisíveis, currículos ocultos da educação.

É preciso uma formação mais elaborada para os novos profissionais da área da educação, capacitando-os para falar de diversidade de modo a desconstruir conceitos de uma cultura machista impregnada na sociedade.