

Identidades sociais e ensino crítico na aula de FLE:

desenvolvendo uma prática reflexiva /

Les identités sociales et l'enseignement critique dans le cours de

FLE pour développer une pratique réflexive

*Denise Gisele de Britto Damasco **

Graduada em Letras (1986), com Mestrado (2008) e Doutorado (2014) em Educação pela Universidade de Brasília. Professora de Francês Língua Estrangeira na Secretaria de Estado de Educação do DF de 1989 a 2015. Atualmente, faz pós-doutorado na PUC SP e é presidente da Federação Brasileira de Professores de Francês (2017-2020 e 2020/2022).

 <http://orcid.org/0000-0002-0250-0776>

*Walesca Afonso Alves Pôrto **

Professora de francês língua estrangeira (FLE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e membro da Associação de Professores de Francês do Distrito Federal (APDF). Mestre em Linguística Aplicada (2016) e Licenciada em Letras Francês (2009) e Português (2013) pela Universidade de Brasília. Sua linha de pesquisa concentra-se em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: identidades sociais no ensino-aprendizagem de línguas, letramento crítico e ensino intercultural.

 <https://orcid.org/0000-0003-0843-7648>

Recebido em: 19 jun. 2021. **Aprovado em:** 06 out. 2021.

Como citar este artigo:

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. PÔRTO, Walesca Afonso Alves. Identidades sociais e ensino crítico na aula de FLE: desenvolvendo uma prática reflexiva. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 92-119 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10020333>

RESUMO

Esta pesquisa situa-se na perspectiva crítica de ensino que relaciona o uso da língua com o mundo social (HOOKS, 2013; PENNYCOOK, 2001). A língua é compreendida, neste trabalho, como prática social, repleta de ideologias e relações de poder (FAIRCLOUGH, 2008; THOMPSON, 1990). Ela constrói identidades sociais, que são múltiplas e fragmentadas (HALL, 2014; SILVA, 2014). Logo, o ensino se torna uma possibilidade de transformação social por

*

 denise.damasco@gmail.com

*

 walescaporto@gmail.com

meio da reflexão crítica da realidade (FREIRE, 2011). Dessa maneira, este estudo tem como objetivo investigar como o ensino crítico pode proporcionar reflexões sobre identidades sociais, além de (re)construir identidades docentes com vistas a favorecer uma prática reflexiva. Com base nesses eixos teóricos, este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) cuja metodologia é a pesquisa-ação (BARBIER, 2007). As interações em sala de aula promoveram reflexões sobre diversas práticas sociais, favorecendo aprendizados que vão além da língua por si mesma (NORTON; TOOHEY, 2001), mas se servindo dela para repensar a sociedade. Ademais, o ensino crítico contribuiu para a (re)construção de identidades docentes, possibilitando desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, sobretudo no que tange ao papel do professor de línguas nessa perspectiva de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades sociais; Ensino crítico; Prática reflexiva.

RÉSUMÉ

Cette recherche est ancrée dans la perspective critique du langage qui relie la langue à la société (HOOKS, 2013 ; PENNYCOOK, 2001). Dans cette étude, on comprend la langue en tant que pratique sociale, pleine d'idéologies et de relations de pouvoir (FAIRCLOUGH, 2008 ; THOMPSON, 1990). La langue construit des identités sociales qui sont multiples et fragmentées (HALL, 2014 ; SILVA, 2014). L'enseignement devient donc une possibilité de transformation sociale grâce à la réflexion critique de la réalité (FREIRE, 2011). De ce fait, cette recherche a pour objectif d'analyser comment l'enseignement critique peut favoriser la réflexion sur les identités sociales ainsi que la (re)construction des identités de l'enseignant afin de développer une pratique réflexive. Étant donné ces axes théoriques, cette étude se caractérise par une recherche qualitative (DENZIN ; LINCOLN, 2006) dont la méthodologie est la recherche-action (BARBIER, 2007). Les interactions en salle de classe ont permis de réfléchir sur plusieurs pratiques sociales, ce qui a favorisé des apprentissages qui vont au-delà de la langue en soi (NORTON ; TOOHEY, 2001). Les apprenants se sont d'ailleurs servis de la langue pour penser la société. De plus, l'enseignement critique a contribué à la (re)construction des identités de l'enseignant, tout en permettant de développer une pratique réflexive, surtout en ce qui concerne le rôle du professeur de langues dans cette perspective d'éducation.

MOTS-CLÉS : Identités sociales ; Enseignement critique ; Pratique réflexive.

1 Introdução

Esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada, mais precisamente dentro da perspectiva crítica de ensino que relaciona o uso da língua com o mundo social envolvendo questões como acessos, hierarquias e relações de poder (FERREIRA, 2012; HOOKS, 2013; MOITA LOPES, 2012; PENNYCOOK, 2001, 2006). Consideramos essa temática emergente tanto na área de Linguística Aplicada quanto em outras áreas do saber, apesar de reconhecermos que há pesquisadores que se debruçam sobre esta questão, problematizando-as na formação do docente, quer seja o docente da educação básica quer seja do ensino superior.

Falar em identidades no ensino e na aprendizagem de línguas hoje significa, inevitavelmente, falar de um sujeito real com crenças e valores. E é exatamente na língua que expressamos a nossa forma de ver o mundo, a maneira como damos sentido a tudo que nos cerca. A esse respeito, Norton e Toohey (2001) afirmam que a aprendizagem de línguas traz em si questões relacionadas a identidades, pois aprender uma nova língua vai muito além do

aprendizado do código linguístico em si, podendo incluir o envolvimento em novas práticas socioculturais. Damasco e Weller (2018), em artigo sobre a relação entre o estudo de línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas do Distrito Federal afirmam que “o sujeito, a partir de seu mundo emoldurado pelas fronteiras de sua língua materna, com o estudo de uma língua estrangeira, pode partir em direção de outro mundo” (DAMASCO; WELLER, 2018, p. 301). Com este estudo, “surge a ocasião de refletir sobre seus valores, sua cultura e seu modo de ser” (DAMASCO; WELLER, 2018, p. 301).

As formações para professores de línguas geralmente se voltam para a didática de ensino, envolvendo música, jogos, teatro, textos literários e jornalísticos, dentre outros. Porém, diversos autores, que entendem língua como prática social, repleta de ideologias e relações de poder (FAIRCLOUGH, 2008; MOITA LOPES, 2012; THOMPSON, 1990) reforçam a importância de uma prática pedagógica que problematiza “temas críticos” (URZÊDA FREITAS, 2013), enfatizando as relações assimétricas de poder entre as identidades. Tais autores veem no ensino uma possibilidade de transformação social por meio da reflexão crítica da realidade (FERREIRA, 2006, 2012; FREIRE, 2011; HOOKS, 2010; MOITA LOPES, 2012; PENNYCOOK, 2001, 2006)

De fato, trabalhar com o ensino crítico demanda tempo e, sobretudo, conhecimento por parte do professor. Esse ensino requer teoria para auxiliar nos momentos críticos que podem surgir em sala de aula que se caracteriza como espaço de conflito e transformação da realidade. Para Reis, D’Almas e Mantovani (2014), isso se torna ainda mais desafiador na sala de aula de língua estrangeira, já que, diferentemente dos contextos de ensino onde a língua materna é usada, temos a barreira da língua a ser vencida.

A sala de aula de língua francesa, como em outras disciplinas, é um lugar de construção de identidades, o que nos dá a oportunidade, como professores, de discutir temas que envolvem a construção dessas identidades, problematizando-as com vistas à transformação social.

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa em tela se volta para as identidades sociais de gênero e raça/etnia e suas intersecções, buscando debater em sala de aula sobre o processo de formação dessas identidades, analisando os desdobramentos desse ensino na prática pedagógica de uma das autoras deste artigo, a professora-pesquisadora. Dessa maneira, buscamos investigar como o ensino crítico pode proporcionar a reflexão sobre identidades sociais, além de (re)construir identidades docentes com o intuito de desenvolver uma prática reflexiva.

2 Identidades sociais

A sociedade atual é marcada por inúmeras transformações sociais advindas da globalização, que trouxe consigo um novo ritmo de vida para as pessoas. A troca de informação se tornou mais rápida com a *internet*, mudando as características da vida contemporânea. Pessoas do mundo inteiro estão em contato constante, o que implica em consequências para as suas identidades pessoais.

Segundo Hall (2014), somos sujeitos fragmentados, compostos de várias identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas. Woodward (2014) também ressalta que a vida complexa da modernidade exige que assumamos diferentes identidades que podem, contudo, estar em conflito “quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD, 2014, p. 32), situação que contribui para ilustrar a chamada “crise de identidade” na pós-modernidade.

Para Woodward (2014), as posições que assumimos na sociedade e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. Elas são construídas no interior dos discursos, por meio da linguagem e das representações feitas a partir dos sistemas simbólicos. Segundo a autora, a identidade é relacional, ou seja, para existir ela depende de algo que está fora dela: a diferença. Sendo assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.

Butler (1999) destaca que as identidades são construídas por meio do caráter performativo da linguagem que prevê que o poder da realização do ato de fala na produção de identidades está na sua incessante repetição. Para a autora, a eficácia produtiva dos enunciados faz parte de uma historicidade condensada, ou seja, um conjunto de práticas discursivas acumuladas historicamente e que sobrevivem devido a sua constante repetição na e pela linguagem. Daí o seu poder para produzir identidades.

Isso se torna relevante para os contextos de ensino de línguas, uma vez que, enquanto educadores, podemos problematizar e reconstruir discursos sobre identidades em sala de aula. Tendo em vista que elas não são fixas, é possível desconstruí-las por meio do diálogo e da conscientização crítica da realidade em prol de uma sociedade mais justa (SILVA, 2014). Ademais, tais discussões proporcionam uma reflexão crítica da nossa prática pedagógica, bem como da nossa identidade docente.

2.1 Identidades sociais de gênero e de raça/etnia

Como sabemos, a língua traz consigo aspectos sociais de como uma determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. É na língua que as identidades e diferenças são construídas dentro de um contexto social e discursivo por meio das relações e interações.

Nesse sentido, as identidades de gênero são construídas socialmente ao longo do tempo e do espaço. As diferenças existentes entre os gêneros masculino e feminino, bem como as maneiras como eles operam nas relações sociais de poder, se devem à cultura e não a aspectos biológicos.

A esse respeito, Bourdieu (2020) assevera que uma construção arbitrária do biológico, levou a uma naturalização das divisões sexuais estabelecidas. O autor ressalta que as práticas sociais determinam a construção social dos corpos, fazendo deles um depósito dos princípios de visões que resultam na incorporação da dominação masculina.

Beauvoir (2019) também se destaca por suas obras voltadas para a perspectiva social do gênero. Em sua obra *O segundo sexo*, a autora advoga que:

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma como a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo com um *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada (BEAUVOIR, 2019, p. 11).

Como reforça a autora, os gêneros masculino e feminino, os sentidos a eles atribuídos, são construídos culturalmente por intermédio de outros sujeitos. Ou seja, os papéis correspondentes a cada um deles, os espaços que ocuparão na sociedade são definidos nas relações sociais.

Da mesma maneira, as identidades de raça/etnia são construídas social, histórica e culturalmente no imaginário das pessoas, não havendo, portanto, qualquer fundamento biológico (FERREIRA, 2012). Nas palavras de Telles (2003), “a noção de cor dos brasileiros equivale ao conceito de raça, pois está associada à ideologia racial que hierarquiza pessoas de cores diferentes” (TELLES, 2003, p. 302).

No Brasil, ainda perdura a imagem de um país miscigenado onde não há diferenças raciais e todos têm as mesmas condições sociais. Este é o chamado mito da democracia racial em nosso país. Contudo, o Brasil ainda é um país muito racista: ao mesmo tempo em que vê o negro como inferior, se nega a assumir que existe preconceito. É o que Telles (2003) e Munanga (2013)¹ chamam de “racismo à brasileira”.

A esse respeito, Cruz, Rodrigues e Barbosa (2011) argumentam que o mito da democracia racial encobria os conflitos raciais, de maneira que todos pudessem se identificar como brasileiros. Tal concepção negava qualquer diferença racial ou étnica sugerindo um ideal implícito de homogeneização cultural.

Gomes (2005) reforça, então, a importância de reconhecermos como o racismo se manifesta na sociedade a fim de combatê-lo. Como destaca Diallo (2011), o racismo encontra-se de diferentes formas na vida cotidiana, se apresentando, sobretudo, por meio de piadas preconceituosas. A autora sublinha que o racismo não tem necessariamente o objetivo de destruir, mas pode se manifestar por um desejo de conservar o poder. Para a autora, ele existe porque a sociedade funciona a partir de mecanismos que perpetuam as desigualdades sem que para isso seja necessário elaborar teorias a respeito.

Munanga (2005) ressalta outro ponto relativo a esta questão. Ao contrário do que muitos acreditam, o racismo não é característico da ignorância e da falta de estudos. Nas palavras do autor: “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, Hooks (2010) evidencia o poder da supremacia branca na maneira como negros são vistos na sociedade. Segundo a autora, a supremacia branca reforça a noção de que os negros são academicamente inferiores. Isso se deve ao fato de a imagem do negro ter sido construída, ao longo dos anos, de maneira negativa. Na visão da autora, os preconceitos são inconscientes e estão baseados nessa supremacia. Daí o porquê das mudanças não ocorrerem rapidamente.

Isso torna o combate ao racismo ainda mais desafiador, uma vez que não bastam estudos e leituras na área para solucionar o problema do preconceito. É preciso ir além da teoria e agir por meio da práxis a fim de reconstruir novos valores. É o que prescrevem as perspectivas críticas e

¹ Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>]. Acesso em: 26 abr. 2021.

transgressivas de ensino de línguas que visam à reflexão crítica das nossas práticas pedagógicas, bem como à formação cidadã dos nossos alunos em prol de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

3 O ensino crítico

Os pressupostos teóricos de uma pedagogia transgressiva questionam discursos hegemônicos que configuram a sociedade em hierarquias e limitam ações nas diversas esferas da sociedade. Essa abordagem de ensino prevê discutir, problematizar e desestabilizar, em sala de aula, temas e questões que envolvem relações de poder, acesso, desigualdade, injustiça e resistência.

Isso implica entender a língua como prática social, como uma maneira de agir sobre o mundo e sobre os outros, um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2008). A língua constrói identidades sociais, que são múltiplas e fragmentadas (HALL, 2014; SILVA, 2014) e traz em si relações de poder. O poder aqui é entendido não como inexorável, ou seja, ele não existe e é possuído por si só, mas é exercido nas interações humanas que legitimam verdades, regras, crenças, valores de um grupo que dele se beneficiar, desfavorecendo outros (FOUCAULT, 2011).

Paulo Freire propõe, então, uma educação libertadora na qual o conhecimento é construído por meio do diálogo visando à transformação social. Para ele, a educação problematizadora é um ato cognoscível que supera a contradição educador-educandos; estes são, simultaneamente, educadores e educandos, sujeitos do processo. Segundo Freire (2011, p. 100), na prática libertadora, “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. Assim, os educandos deixam de ser objetos passivos para se tornarem sujeitos ativos e responsáveis pelo seu aprendizado. A própria realidade se apresenta como conteúdo e tema a ser discutido e refletido em sala de aula.

A escola ganha, portanto, papel primordial e central na busca pela eliminação de preconceitos e desigualdades de qualquer natureza social, pois ela possibilita o acesso a conhecimentos específicos além do convívio de sujeitos dotados de diferentes identidades sociais. A sala de aula possibilita discussão e reflexão de questões que estão enraizadas na sociedade e que precisam ser revistas urgentemente para que tenhamos uma nação mais igual e democrática.

No que tange ao papel do educador, concordamos com Moita Lopes (2012, p.10) quando declara que “o que se deseja como professor(a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano”. Além disso, é relevante pensar nos diversos papéis do professor, não apenas o de línguas, pois, acreditamos que qualquer que seja a área de atuação, a profissão por si só abarca a função de educador, de crítico e de formador de opinião. A esse respeito, Tilio (2012) assevera que:

o professor precisa ser mais do que um mero instrutor; ele precisa ser um educador, preocupado com questões sociais, culturais e políticas relevantes à vida de seus alunos. O professor precisa ser um intelectual que faz seus alunos pensarem criticamente e lutarem por mudanças quando necessário (TILIO, 2012, p. 140).

Tendo como base o excerto acima, acreditamos que o professor tem o papel de educar, de formar cidadãos críticos e reflexivos. Assim como afirma Freire (2011), pensamos que, enquanto educador, o professor deve proporcionar, com seus educandos, as condições para desenvolver o pensamento autêntico por meio de uma conscientização da realidade opressora.

Para isso, é fundamental que professores tenham acesso a formações voltadas para essa perspectiva pedagógica que vai, inclusive, ao encontro do que prevê o *Cadre Commum de Références pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), que busca desenvolver a autonomia do educando para que possa agir enquanto ator social nos diferentes contextos.

Contudo, Vieira-Abrahão (2012) ressalta que a formação docente precisa se dar a partir da vivência com contextos, temas e situações próprias do local de atuação profissional. Ou seja, não basta abordar teorias crítico-reflexivas, é necessário trazer a prática para esses cursos, de maneira a orientar o professor a agir e se posicionar de maneira mais efetiva dentro das inúmeras possibilidades de se trabalhar com a perspectiva crítica de ensino.

4 Metodologia de pesquisa

Este estudo tem como objetivo analisar como o ensino crítico pode favorecer reflexões sobre identidades sociais, se voltando para os desdobramentos dessa perspectiva de ensino na prática pedagógica da professora-pesquisadora deste artigo. Nesse sentido, esta pesquisa se

baseia em uma pesquisa qualitativa que abarca uma abordagem naturalista de interpretação do mundo, em que os pesquisadores fazem pesquisa em cenários naturais, buscando entender ou interpretar os fenômenos além dos significados que as pessoas conferem a eles (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Realizar uma pesquisa cujo objetivo é problematizar questões sociais em sala de aula leva automaticamente o professor a refletir sobre sua prática pedagógica. Implica encarar medos, reconhecer falhas e limitações. Ao repensar suas ações em sala de aula, há o desejo de mudança e de transformação dessa prática a fim de contribuir para a educação e vislumbrar um ensino de línguas mais transgressivo.

Com base nisso, esta pesquisa está ancorada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, que busca desenvolver uma prática crítico-reflexiva com a participação direta do pesquisador e dos participantes na pesquisa. Além disso, ela apresenta caráter intervencionista de transformação social, indo ao encontro da educação como prática da liberdade proposta por Paulo Freire (2011).

Assim, pesquisa e ação caminham juntas na busca pela transformação das práticas pedagógicas. O professor-pesquisador mergulha na “práxis do grupo social em estudo” (FRANCO, 2005, p. 486) de forma crítica e colaborativa a fim de gerar um processo de reflexão dessas práticas. Trata-se de uma busca pelo conhecimento pautado na “pedagogia de mudança da práxis” (FRANCO, 2005, p. 490), ou seja, um conhecimento que visa aprimorar as ações em sala de aula.

Barbier (2007) enfatiza o caráter subjetivo do pesquisador que está presente na pesquisa “com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico”, bem como com o seu ser “dubitativo, metódico, crítico, mediador, enquanto pesquisador profissional” (BARBIER, 2007, p. 69). Isso se torna relevante nesta pesquisa uma vez que a subjetividade da professora-pesquisadora, suas emoções, seus valores e suas identidades interferem na maneira como se posiciona em sala de aula, influenciando no modo como as práticas sociais e os eventos ocorridos nesse contexto de ensino são interpretados.

4.1 Contextualizando a pesquisa

Como professora de francês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 10 anos, a professora-pesquisadora desenvolveu sua pesquisa de mestrado na

Aliança Francesa de Brasília graças a um acordo de cooperação técnica existente desde 1966. Esse acordo prevê que professores da rede pública sejam lotados na instituição sem nenhuma troca financeira. Em contrapartida, a escola oferece vagas para alunos e servidores da rede pública de ensino. Logo, há uma grande diversidade social e racial em sala de aula, tendo em vista que os alunos da própria instituição e os da escola pública compartilham o mesmo espaço e interagem na aprendizagem da língua francesa, algo significativo para favorecer a imersão social e discutir questões identitárias tão presentes na sociedade, mas que, muitas vezes, não são devidamente questionadas.

Dessa maneira, no primeiro semestre de 2016, a professora-pesquisadora assumiu uma turma de nível B1 de francês composta por adolescentes entre 14 e 17 anos. O livro didático usado em sala foi o *Amis et compagnie 4* da Editora *CLE International*. No quadro (Qua.1) a seguir são elencados os dados dos participantes em maiores detalhes. Vale ressaltar que os nomes são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos:

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa²

Nome	Nacionalidade	Idade	Sexo	Cor	Escola
Alexandre Agrigento	Portuguesa	15 anos	M	Branca	Privada
Anna W	Brasileira	15 anos	F	Branca	Privada
Biel	Brasileira	15 anos	M	Parda	Pública
Cléo	Brasileira	15 anos	F	Branca	Privada
Johnson	Brasileira	16 anos	M	Parda	Privada
José	Brasileira	14 anos	M	Branca	Privada
Lara	Brasileira	16 anos	F	Branca	Pública
Lauren	Brasileira	15 anos	F	Branca	Privada
Lenor Estevão	Portuguesa	16 anos	F	Branca	Privada
Manoca	Brasileira	17 anos	M	Amarela ³	Pública
Roberta	Brasileira	16 anos	F	Outro	Privada
Robervaldo	Brasileira	16 anos	M	Parda	Pública
Washington	Brasileira	16 anos	M	Branca	Privada

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora do presente artigo

² Na tabela 1, a sigla M é utilizada para masculino e F para feminino.

³ O aluno Manoca se identificou como amarelo, porém ele não era asiático.

No primeiro dia de aula, foram apresentados aos alunos os objetivos da pesquisa e a importância de um ensino que se volte para questões sociais. Todos concordaram em participar do estudo, assim como os seus responsáveis, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante as aulas, ao longo do trabalho com o livro didático, foram desenvolvidas dez atividades pedagógicas: cinco relativas às identidades de gênero e cinco baseadas nas identidades de gênero interseccionadas com as de raça/etnia.

As atividades pedagógicas eram desenvolvidas, sempre que possível, partindo do livro didático. Assim, era importante ter um olhar atento para as práticas sociais ali presentes. Contudo, caso o livro não abordasse, naquele momento, temas que envolviam questões de gênero e raça/etnia, que são o foco da pesquisa, a professora-pesquisadora elaborava atividades à parte com base em situações da realidade contemporânea.

É importante destacar que o ensino crítico não é um método, mas uma postura a se ter em sala de aula. Isso requer uma mudança em toda a prática pedagógica do professor, na forma como leciona, inclusive com o próprio livro didático, na maneira como se percebem as identidades nesse material, ou ainda em como os alunos utilizam a linguagem para construir identidades, se posicionando e posicionando os outros nesse contexto de aprendizagem. Essa perspectiva de ensino demanda conhecimento teórico e, sobretudo, sensibilidade para propiciar a reflexão sobre os discursos preconceituosos, estereotipados e cristalizados que impedem outras formas de vida. Portanto, a sala de aula deve ser aberta ao diálogo e à construção do conhecimento ativo por parte dos estudantes. Da mesma forma, a postura do professor educador deve ser crítica e atenta a essas questões em todo o processo de ensino, não apenas nos momentos em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi primordial gravar as aulas em áudio para poder ter acesso às interações entre os participantes e a professora-pesquisadora no momento dos diálogos em sala. Segundo Lüdke e André (2013), a gravação em áudio permite registrar todas as expressões orais, possibilitando ao pesquisador maior liberdade para prestar atenção no entrevistado. Além disso, foram entregues questionários relativos às atividades pedagógicas, e um questionário inicial com os dados dos participantes.

Para fins de registro das percepções, sentimentos e emoções, a professora-pesquisadora escrevia, ao final de cada aula, informações que pudessem auxiliar no sentido de ter uma melhor

compreensão dos eventos ocorridos em sala. Segundo Flick (2009), o diário de pesquisa permite que o pesquisador de fato possa captar o comportamento cotidiano nas situações naturais, servindo também à reflexão sobre o processo de pesquisa.

Finalmente, Barbier (2007) evidencia que o pesquisador mantém consigo uma caderneta para anotações a fim de registrar dados imediatamente. Assim, a professora-pesquisadora mantinha um caderno no qual pudesse anotar ideias, além de suas ansiedades e preocupações na preparação das aulas, bem como das atividades pedagógicas no desenrolar da pesquisa.

5 Discussão das atividades de intervenção

Neste trabalho, selecionamos momentos das interações que se mostraram relevantes, não apenas para responder às perguntas de pesquisa, mas também para melhor compreensão do contexto de ensino. As transcrições foram feitas na mesma língua usada pelos alunos no momento da discussão, sem nenhuma alteração gramatical. Foram utilizados alguns símbolos na transcrição dos dados.⁴

Nesta seção, analisamos o trabalho realizado com os alunos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

5.1 Atividade III: Vantagens e desvantagens de ser homem e mulher na sociedade

Nesta aula, havia 10 alunos em sala, 5 meninas e 5 meninos. Fizemos dois grupos, um de cada gênero. O grupo dos meninos deveria pensar sobre as vantagens e desvantagens de ser mulher na sociedade. Já as meninas, deveriam fazer o mesmo sobre os homens. Para tanto, eles deveriam escrever uma lista em francês das suas reflexões.

O objetivo dessa atividade era ter acesso às percepções dos alunos quanto aos papéis sociais de homens e mulheres, bem como à maneira como eles entendem as relações de poder entre as identidades.

⁴ *Símbolos utilizados na transcrição dos dados:*

... Indicam declínio na entonação da fala seguido de pausa

(...) Indicam corte de parte de fala

[] Indicam comentário da professora-pesquisadora sobre a qualidade das falas e/ou explicações a respeito do contexto

Após dirimir as dúvidas de vocabulário, passamos para a reflexão com toda a turma. À medida que os alunos citavam as vantagens e desvantagens encontradas, a professora-pesquisadora as anotava no quadro para que fosse possível repensar cada uma delas. Nos quadros a seguir (Qua. 2) e (Qua. 3), encontra-se a lista, traduzida para o português, feita por ambos os grupos:

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens de ser homem

Vantagens	Desvantagens
Recebem salário maior	O estupro não é levado a sério
Têm mais segurança	Sofrem preconceito quando têm amigos homossexuais
Têm maior liberdade para usarem a roupa que querem	Maior pressão econômica da família e da sociedade
Têm mais influência e poder	Não podem ser vaidosos
Têm mais liberdade nas relações amorosas	

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora do presente artigo

Quadro 3 – Vantagens e desvantagens de ser mulher

Vantagens	Desvantagens
Lei Maria da Penha	Vivem em uma sociedade machista
Não têm obrigação de se apresentar para o serviço militar	Menstruam
Têm maior expectativa de vida	São mais suscetíveis a serem assaltadas e abusadas.
Têm mais opções de roupa para uma festa	Devem ser bonitas
Pagam menos para entrar em uma festa	

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora do presente artigo

Nas tabelas apresentadas, observa-se que o grupo das meninas trouxe tópicos que retratam a sociedade brasileira, na qual a mulher ainda se encontra em uma posição social desvalorizada quando comparada ao homem. Durante as reflexões, o grupo enfatizou os discursos naturalizados constantemente propagados e reforçados na e pela língua, mostrando o poder da linguagem na construção de identidades, bem como na ação sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2008; SILVA, 2014).

Por sua vez, o grupo dos meninos trouxe tópicos contraditórios, o que permitiu discutir e repensar sobre eles. Partindo do primeiro deles, a Lei Maria da Penha aparece como vantagem. Na verdade, a lei é fruto de uma luta contra a violência doméstica da qual as mulheres são as maiores vítimas. Ou seja, o fato de haver uma lei nacional que tipifica o crime de feminicídio no Brasil revela, por si só, a desvantagem que as mulheres vivenciam no país.

Com relação ao segundo tópico: *Não têm obrigação de se apresentar para o serviço militar*, refletimos sobre a imagem da mulher frágil. Uma representação que, aliás, é construída desde a infância a partir dos adjetivos a ela atribuídos. Diante disso, grande parte da vulnerabilidade das mulheres não advém necessariamente da sua força física, cuja influência não pode ser negada, mas, principalmente, de uma construção arbitrária do biológico, naturalizando as divisões sexuais estabelecidas, como advoga Bourdieu (2020).

No tópico: *Têm mais opções de roupa para uma festa*, os meninos relataram a expressiva quantidade de roupas femininas para uma festa como vantagem, pois elas poderiam ser mais criativas. Em uma argumentação contra, as meninas destacaram a pressão da sociedade para que a mulher esteja sempre bonita, inclusive julgando aquelas que usam a mesma roupa repetidamente. De fato, a cultura da beleza no Brasil estimula as mulheres a serem “criativas” para se adaptarem aos padrões excludentes e discriminatórios. Isso deixaria, portanto, de ser uma vantagem.

Se observarmos melhor, essa ideia reforça a desvantagem trazida pelo próprio grupo no tópico: *Devem ser bonitas*. Aqui, os meninos destacam a pressão social contra as mulheres, não associando, portanto, uma prática à outra. Inclusive, é possível afirmar que tais práticas ocorrem devido à sociedade machista em que vivemos – o primeiro tópico trazido pelos meninos no campo das desvantagens de ser mulher – onde o homem tem maiores privilégios e valor social.

Discutimos mais detalhadamente o último tópico: *Pagam menos para entrar em uma festa*. O grupo dos meninos destacou que mulheres teriam a vantagem de pagar menos para entrar em festas:

Interação 1

Alexandre Agrigento: (...) les femmes payent moins à choses des fêtes.

Professora-pesquisadora: Ah, d'accord...

Alexandre Agrigento: Pour entrer.

Professora-pesquisadora: L'entrée dans les fêtes.

Lenor Estevão: [risos]

Cléo: Ah mas, eu posso falar? Gente, quando, o motivo de estar pagando menos é pra encher o lugar...

Alexandre Agrigento: Eu sei, eu sei, mas é uma vantagem.

Cléo: Não é uma vantagem porque eles tão te tratando como produto, se você não paga pelo produto, você é o produto. Quando você enche o lugar...

Alexandre Agrigento: Mas os homens pagam mais...

Anna W: Por isso.

Cléo: Por isso, porque tem mulher lá dentro.

Lenor Estevão: Pra ter mais mulher lá dentro.

Cléo: A gente tá sendo tratado como objeto nesse caso, não é porque a gente paga menos, entendeu?

Alexandre Agrigento: Ah.

Johnson: Ah, mas vocês economizam [em tom jocoso].

Cléo: Mas a gente tipo, sendo cercada de homem [fazendo gestos de desgosto].

Professora-pesquisadora: Oui très bien, c'est bon de voir l'idée, 'pourquoi les femmes paient moins ?

Cléo: Não é em nosso benefício, é em benefício do homem.

É importante destacar que, no Brasil, é comum mulheres pagarem menos ou terem entrada livre em festas. Na interação 1, Alexandre Agrigento parece entender essa prática social como vantagem. Cléo, por sua vez, discorda do colega, e defende que o objetivo é favorecer a entrada de mulheres, trazendo a representação da mulher como produto para satisfazer os desejos masculinos. Ou seja, Cléo traz, na sua argumentação, o que motiva essa prática social: facilitar a entrada de mulheres para que os homens se sintam atraídos a participar das festas.

Alexandre Agrigento, porém, mantém o discurso machista que é reforçado por Johnson. Mesmo se posicionando em tom jocoso, Johnson ratifica a naturalização dessa prática social. Cléo mantém a argumentação e exemplifica seu posicionamento.

Importante destacar que Cléo favorece a problematização, mostrando que os alunos também contribuem para a construção e desconstrução das identidades. Ela lança mão da linguagem para desconstruir um discurso machista naturalmente aceito na sociedade e que tende a propagar a imagem dessa prática como uma vantagem quando na verdade não o é. Esse status de verdade se deve justamente a uma historicidade condensada que legitima discursos propagados e acumulados ao longo do tempo (BUTLER, 1999).

Percebe-se, então, que as meninas trouxeram uma compreensão mais crítica das relações de poder entre as identidades. Já os meninos, parecem ter tido dificuldades em elencar as possíveis vantagens de ser mulher. Das cinco apresentadas, nenhuma pode ser considerada efetivamente uma vantagem, pois estão ligadas a situações de dominação masculina (BOURDIEU, 2020) que historicamente conduziu as mulheres ao contexto doméstico, ao cuidado com os outros, não trazendo, na prática, impactos em suas vidas a ponto de colocá-las em lugar de privilégio em relação aos homens.

As interações nos levaram a refletir sobre os eventos sociais, abrindo espaço para possíveis compreensões das identidades de gênero dentro da perspectiva do ensino crítico. Isso permite não apenas que os alunos tenham acesso a outros discursos, mas também que possam (re)construir o conhecimento de maneira coletiva.

Desse modo, as discussões deram espaço para as vozes dos próprios alunos. Não era somente a professora-pesquisadora problematizando as questões. Eles próprios o fizeram, e

tiveram a oportunidade de ouvir as opiniões dos colegas e suas argumentações. A interação 1 aqui apresentada nos mostra a importância de favorecer tais discussões nas aulas de línguas no intuito de levar os aprendizes a refletir e repensar as práticas sociais. Para tanto, é relevante criar um ambiente confortável e seguro para que os alunos possam expor suas opiniões em sala de aula.

5.2 Atividade VI: Representações de mulheres brancas e negras

Somos seres de múltiplas identidades que influenciam na maneira como nos vemos inseridos no mundo social (HALL, 2014; LOURO, 2003; WOODWARD, 2014), bem como nos acessos que temos às diferentes estruturas sociais, como saúde, educação, moradia, lazer, dentre outros. Em outras palavras, nossas identidades de gênero, raça/etnia e classe social interferem diretamente nas nossas condições e perspectivas de vida (HOOKS, 2013).

A interseccionalidade coloca em evidência as diversas identidades sociais, correlacionando-as com outros eixos identitários, elas estão sempre inter-relacionadas, não são dissociadas (HOOKS, 2013, 2015). Dessa forma, não é possível falar em mulher como sujeito único e universal. É essencial discutir o gênero associado com questões de classe e raça a fim de se levar em conta características contextuais e contingentes das mulheres.

Nesse sentido, a Atividade VI foi desenvolvida a fim de se ter acesso às representações dos alunos a respeito das possíveis profissões exercidas por mulheres brancas e negras na sociedade, se voltando para a supremacia branca e sua influência na construção de estereótipos. Nessa atividade, foram projetadas no quadro imagens de mulheres brancas e negras de sucesso. Os alunos deveriam imaginar suas profissões. Ao mostrar a foto da jornalista brasileira Maria Júlia Coutinho, eles reagiram:

Interação 2

Professora-pesquisadora: Et là ?

Alunos: Journaliste.

Professora-pesquisadora: Vous la connaissez ?

Alunos: Maria Júlia Coutinho.

Lauren: Elle a subi racisme de grand part de Brasil.

Professora-pesquisadora: Pourquoi ?

Lauren: Por que ela é negra.

Professora-pesquisadora: Mais qu'est-ce qu'ils ont dit ?

Lauren: Não, eles falaram que tipo, eu nem vi os comentários porque eu achei ridículo. Eles falaram assim que atacaram ela pelo fato dela ser negra.

Johnson: É tipo nas páginas da internet, xingando ela, fazendo comentários racistas, assim.

Washington: Mas por quê?

Lauren: Porque ela é negra.

Washington: Mas ela fez alguma coisa?

Lauren: Não cara, porque ela chegou lá e apresentou, e pronto. (...)

Professora-pesquisadora: Pourquoi vous pensez que les gens ont eu cette réaction quand ils l'ont vue au Jornal Nacional ?

Lauren: Porque eles nunca veem... No ambiente de trabalho...

Professora-pesquisadora: Qui sont les journalistes, en général ? Comment ils sont ?

Lauren: Brancos.

Professora-pesquisadora: Et quand ils voient un noir, ou une femme noire, c'est quelque chose de différent, oui ? Pourquoi c'est différent ?

Anna W: Parce que...

Lauren: Pra mim não é diferente.

(...)

Professora-pesquisadora: Mais je voudrais savoir, pourquoi nous avons ce regard par rapport à une femme noire ? Parce que si Maju, elle était blanche, elle aurait subi des préjugés ? (...) Pourquoi vous pensez que la société a ce regard différent envers les noirs ?

Alunos: [ils n'y répondent pas]

Professora-pesquisadora: Aucune idée ? Quel est le problème d'avoir une femme noire au Jornal Nacional ?

Manoca: Tem que falar em francês ?

Professora-pesquisadora: Non, tu peux le dire...

Manoca: Porque sempre as pessoas negras, elas sempre estiveram nos cargos inferiores, elas nunca foram, estiveram, por exemplo, na televisão. Elas nunca tiveram cargos na qual eram expostas para todo mundo ver, então eu acho que as pessoas não...

Lauren: É as pessoas hoje em dia, elas ainda relacionam o negro com...

Manoca: Com inferioridade.

Professora-pesquisadora: Si on va voir par exemple les films, les feuilletons, quelle est la place des noirs ? Où sont les noirs ?

Washington: Le ménage.

José: As favelas, essas coisas.

(...)

Professora-pesquisadora: Quand on pense à un médecin. Il est comment ? Quelle est la première image qui vient à votre tête quand je dis 'médecin' ?

Washington: Il est blanc.

Lara: Blanc.

José: Il est homme.

Professora-pesquisadora: Classe sociale ?

Alunos: Riche.

(...)

Professora-pesquisadora: Chanteuse d'opéra ?

Alunos: Blanche.

Anna W: Gordinha.

Professora-pesquisadora: Chanteuse de reggae ?

Lauren: Bob Marley, dread.

Johnson: Noire.

Professora-pesquisadora: Femme de ménage ?

Alunos: Noire.

Diante dos posicionamentos de Lauren e Johnson sobre o racismo sofrido pela jornalista negra nas redes sociais, a professora-pesquisadora busca questioná-los do porquê dessa discriminação. Ao dizer que o motivo seria a cor da pele, Lauren traz o racismo sofrido pelos negros, mas não comenta a origem desse preconceito. Washington reage, procurando entender o motivo dos ataques racistas. Ao questionar sobre as ações da jornalista que a levaram a ser agredida na *internet*, ele demonstra não compreender como o racismo opera na sociedade.

Mais adiante, Lauren traz, em sua fala, o imaginário social dos espaços ocupados pelos negros, e que, certamente, não abarcam as profissões valorizadas e frequentemente exercidas por brancos. Ao ser indagada sobre o olhar diferente em relação ao negro, Lauren declara não ver diferença, possivelmente por não ter consciência dela. Isso nos remete ao que Hooks (2010) chama de supremacia branca. Segundo a autora, “a supremacia branca subjaz o pressuposto de que os negros são intelectualmente inferiores ou não iguais aos brancos” (HOOKS, 2010, p. 98)⁵. Contudo, a autora ressalta que isso não significa necessariamente que os brancos desejam colocar os negros em uma posição de discriminação racista, pois, para ela, os preconceitos são inconscientes e estão baseados na supremacia branca.

A professora-pesquisadora questiona a respeito do olhar da sociedade sobre o negro. Os alunos parecem procurar respostas, mas não se posicionam. Em um determinado momento, o participante Manoca traz uma percepção crítica da realidade fazendo referência aos espaços sociais ocupados por brancos e negros na sociedade.

Durante a interação, a professora-pesquisadora busca exemplos das representações do negro que reforçam sua inferioridade. Washington e José trazem a imagem da mulher negra doméstica e desfavorecida economicamente. De fato, a mulher negra tende a ser representada pelas mídias de maneira estereotipada baseada em imagens que decorrem do período colonial, seja pela “empregada doméstica” ou pela “mulata” sexualizada (CARNEIRO, 2004, p. 318). A autora ressalta que as imagens de gênero advindas dessas representações contribuem para a desvalorização social, estética e cultural da mulher negra e na supervalorização da mulher branca.

Ao interpelar sobre as imagens que vêm à mente ao mencionar alguns profissionais, é possível perceber que as identidades sociais de gênero, classe e raça/etnia, no que tange à profissão, estão construídas no imaginário social dos alunos e correspondem, sobretudo, às

⁵ Tradução das autoras de: “*white supremacy underlies the assumption that black folks are intellectually inferior or not the equals of their white counterparts*”.

imagens propagadas pela mídia em geral. Contudo, a mídia também pode contribuir para a desnaturalização das identidades como é o próprio exemplo da jornalista Maria Júlia Coutinho. Ou seja, mesmo em menor grau, a mídia também tem contribuído com diferentes representações de gênero, raça/etnia em espaços mais privilegiados.

Tendo em vista que as atitudes racistas nem sempre são conscientes, por vezes, não nos damos conta delas. Após a interação, a professora-pesquisadora perguntou aos alunos se eles se consideravam racistas. Poucos responderam afirmativamente. Mas ao serem indagados se conheciam alguém racista, todos, sem exceção, responderam que sim. Esse é o típico “racismo à brasileira”: não somos racistas, mas conhecemos alguém que o é; não somos racistas, mas vemos o negro como inferior (TELLES, 2003). Nesse sentido, Munanga (2013) ressalta as dificuldades dos brasileiros em reconhecer o racismo, uma vez que ele apresenta peculiaridades que o diferenciam de manifestações encontradas em outros países, como nos Estados Unidos e na África do Sul, por exemplo. Na visão do autor, a família, a escola, dentre outras instituições sociais, propagam o mito da democracia racial brasileira, ratificando a crença de que não há racismo no Brasil. É o que pode ser visto na atividade VIII analisada a seguir.

5.3 Atividade VIII: O racismo à brasileira

Na sociedade brasileira, ainda perdura o mito da democracia racial dando a falsa impressão de que somos todos iguais, com as mesmas oportunidades de acesso aos bens materiais e simbólicos. Tal concepção nega as diferenças raciais ou étnicas sugerindo um ideal implícito de homogeneização cultural e encobrindo os conflitos raciais (CRUZ; RODRIGUES; BARBOSA, 2011).

Na interação 3 a seguir, os alunos são levados a refletir sobre o racismo na nossa sociedade a fim de se ter acesso às suas percepções sobre a dinâmica das identidades de raça/etnia no Brasil:

Interação 3

Professora-pesquisadora: Alors, vous pensez que le Brésil est un pays raciste ?

Alunos: Oui.

Professora-pesquisadora: Pourquoi ?

Anna W: Oui, mais non comme les autres.

Professora-pesquisadora: Oui, Robervaldo.

Robervaldo: Parce que les noires personnes... Recebem ?

Professora-pesquisadora: Reçoivent.

Robervaldo: Reçoivent moins d'argent que les blanches personnes.

Professora-pesquisadora: Aham. Pourquoi vous pensez que le Brésil est un pays raciste ?

Anna W: Je ne pense que c'est raciste comme les autres pays en Europe.

Professora-pesquisadora: En Europe ? Quels autres pays ?

Anna W: France, Allemagne, l'Angleterre.

Professora-pesquisadora: Tu as déjà vu ou tu as déjà lu quelque chose ? Pourquoi tu penses que ces pays sont plus...?

Anna W: Parce que dans le Brésil il y a plus miscégénéation.

(...)

Professora-pesquisadora: (...) quand on parle de ce miscégénéation, on a l'impression que tout le monde est bien, qu'on est tous ensemble mais quand on va voir dans la réalité, où sont les blancs et les noirs ? (...) Par exemple, Anna W, dans ton école il y a des noirs ?

Anna W: Oui.

Professora-pesquisadora: Si tu compares les noirs et les blancs, quelle est la différence ?

Anna W: Il y a beaucoup de gens qui sont blanches que les noirs.

Professora-pesquisadora: Il y a plus de blancs que de noirs.

Anna W: Oui.

Nessa interação, os alunos demonstram reconhecer a existência do racismo no Brasil. Porém, Anna W ameniza o racismo brasileiro, reforçando o chamado mito da democracia racial que não dá conta da expressiva desigualdade social no país que separa brancos de negros e que, por sua vez, está diretamente relacionada com a raça (CRUZ; RODRIGUES; BARBOSA, 2011).

Na Europa, diferentemente do racismo tradicional, baseado na hierarquia de raças, encontra-se o chamado racismo cultural ou o “neoracismo” (SANTERINI, 2015, p. 1). Ele é baseado nas diferenças culturais, podendo se dar pela cor da pele, pela religião, pela língua, ou seja, tudo aquilo que se diferencia da cultura do nativo branco. A mestiçagem entre as raças nos dá a falsa impressão de que no Brasil o racismo é menos agressivo ou impactante. No entanto, apesar de não se manifestar da mesma forma como em outros países, o racismo brasileiro é eficaz e exclui igualmente os negros da sociedade impedindo-os de ter acesso aos espaços mais valorizados.

Mais adiante, discutimos um pouco mais sobre a miscigenação social, trazendo uma reflexão sobre o próprio contexto social dos alunos, como preconiza Freire (2011). Ao serem questionados sobre a quantidade de alunos negros em suas respectivas escolas, eles constatam que a grande maioria dos alunos das escolas privadas é de cor branca, ao contrário do que pode ser visto nas escolas públicas do país onde a população negra é mais expressiva.

A reflexão dos alunos ratifica a segregação social e racial que persiste no Brasil e impede, muitas vezes, que os negros possam pagar por sua educação em escolas privadas. Isso

demonstra que, mesmo que as barreiras discriminatórias sejam aparentemente invisíveis, elas funcionam para estabelecer os espaços sociais de brancos e negros na sociedade brasileira.

Ao longo da aula, refletimos ainda sobre as diferentes formas de racismo presentes nas nossas práticas sociais. De fato, durante a preparação das aulas, a professora-pesquisadora tinha uma grande ansiedade em procurar o máximo de informação possível, não apenas para buscar estar de alguma maneira preparada, mas também para que os alunos pudessem melhor visualizar as hierarquias, as estruturas sociais, bem como a organização da sociedade, refletindo sobre ela e, quem sabe, mudando suas concepções.

Contudo, é importante lembrar que, muitas vezes, achamos que o nosso papel é mudar as opiniões dos alunos e que isso é conscientizar. Porém Hooks (2013) e Munanga (2005) afirmam que precisamos sensibilizar, e isso significa deixar que o sujeito pense por si só. Cabe a nós educadores proporcionar um ambiente favorável à reflexão, buscando compreender como as identidades foram construídas ao longo do tempo e do espaço (PENNYCOOK, 2001).

O trabalho na perspectiva crítica não é previsível, não há certezas ou respostas prontas e acabadas. É um processo que envolve construir conhecimentos e problematizar práticas sociais juntamente com os alunos. Seguindo esse raciocínio, Lopes e Borges (2015) afirmam que um projeto de formação docente que prevê regras universais se torna impossível no sentido em que não é possível garantir ou prever comportamentos e resultados, pois a interação com o outro é imprevisível. Somos sujeitos formados por múltiplas identidades, cambiantes e transitórias (HALL, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; SILVA, 2014), e lidamos com outros sujeitos em diferentes contextos sociais.

Apesar das inúmeras vantagens que essa prática pedagógica pode trazer, desenvolvê-la em sala de aula se mostrou um grande desafio para a professora-pesquisadora. Aqui, compartilhamos com o leitor seus pensamentos e inquietações nesse sentido:

Estou buscando me afastar das práticas educacionais tradicionais e neutras e provocar mudanças nos posicionamentos e nas práticas discursivas dos alunos [...] Em minhas aulas, me vi buscando uma constante problematização e tentando encontrar um caminho para que meus alunos pudessem ter acesso às minhas leituras e informações [...]. Mas, ainda me sinto perdida de certa forma, sem saber se estou fazendo o que realmente deveria fazer, se falava mais que ouvia na tentativa de compartilhar esse conhecimento. (CADERNETA, 20 de maio de 2016).

O mais difícil para mim, ainda é encontrar as perguntas certas para ir tirando dos alunos o que quero [...] queria aprender a perguntar por que pensam como pensam [...]. Ou seja, ir desconstruindo o argumento com outras questões que os fazem pensar e refletir por si só, sem que eu dê muitas explicações e exemplos. (DIÁRIO DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 07 de junho de 2016).

Analisando os excertos extraídos do caderno que mantinha sempre consigo para anotações extras sobre a pesquisa, bem como do seu diário escrito após as aulas, é possível observar a preocupação da professora-pesquisadora em mudar sua práxis, bem como as concepções dos seus alunos. Durante o planejamento das aulas, ela buscava dados e informações com o intuito de ajudar no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, procurando lhes informar para favorecer as reflexões, organizar as ideias e problematizar. Nesse sentido, os alunos podiam inclusive resistir e ir contra, fomentando ainda mais a discussão. Para tanto, desde o início da pesquisa, procurou-se criar um ambiente de confiança e respeito em sala de aula para que todos pudessem se expressar livremente.

Contudo, no ensino crítico não somos responsáveis por mudar opiniões, muito menos de trazer verdades absolutas, uma vez que as informações e os conhecimentos são parciais, pois partem de um contexto sócio-histórico específico. Nosso papel envolve, portanto, favorecer a problematização das práticas sociais. A partir disso, surge outra inquietação: como problematizar? Como destacado em seu diário, a preocupação da professora-pesquisadora era em como problematizar, que perguntas fazer. Procurava-se uma maneira “certa” de agir, de questionar os alunos. Mais uma vez, é importante reforçar que no ensino crítico não há regras a serem seguidas, são as interações em sala de aula que conduzem nossas ações, pois a maneira como agimos depende também do outro.

Nesse sentido, a formação docente é primordial para possibilitar ao professor possíveis caminhos para agir em sala de aula. Contudo, Lopes e Borges (2015) asseveram que, em um projeto de formação voltado para a mudança social, não há regras ou garantias, nem mesmo expectativas baseadas em identidades plenas do que é ser professor e aluno. Na verdade, busca-se desconstruir e (re)construir práticas sociais tidas como estáveis e incontestáveis.

Reflexões finais

Neste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre diversas práticas sociais, partindo de situações do dia a dia. Assim, foi possível repensar a maneira como as identidades de gênero e raça/etnia estão presentes em nossa sociedade, trazendo consequências para a vida das pessoas. Tendo em vista que as identidades são construídas na e pela língua, por meio dos discursos, a sala de aula de línguas se torna um lugar de destaque para repensar os fatores históricos, culturais e sociais que contribuíram para que as coisas viessem a estar da forma como estão (PENNYCOOK, 2001).

Além disso, as reflexões propiciaram interações, favorecendo novos aprendizados que vão além da língua por si mesma. Ao longo do semestre, os alunos se sentiram mais motivados a participar e a aprender a língua francesa, se servindo dela para expressar seus sentimentos, pensar e tomar consciência das suas próprias realidades, como prevê Freire (2011).

Ao mesmo tempo, foi possível perceber que a própria identidade da professora-pesquisadora também estava em processo de transformação. A profissão docente exige um repensar constante, uma avaliação das nossas práticas para que elas sejam cada vez mais profícuas e advindas de um trabalho consciente. Durante a pesquisa, percebe-se que, mesmo que inconscientemente, a professora-pesquisadora buscava ter respostas para as perguntas que pudessem surgir em sala. Em outras palavras, ela buscava estar preparada para as aulas, como se houvesse um momento em que fosse possível estar pronta para todas as situações. Ela procurava não deixar lacunas, ter argumentos sólidos, de fato convencer. Para a professora-pesquisadora, essa reação adveio das suas vivências enquanto aluna: na sociedade, ainda é forte a crença de que o professor é o detentor do saber e que deve ter respostas prontas. Uma vez professora, ela assumiu inconscientemente esse papel.

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que, mesmo procurando dar espaço para os alunos se posicionarem e expressarem suas opiniões, certas vezes a professora-pesquisadora viu-se como detentora da verdade, como se existisse uma verdade absoluta. Percebe-se que, mesmo sem intenção, ela tomou para si um papel redentorista, alguém que devesse revelar a verdade sobre os fatos, abrindo a consciência dos alunos para, quem sabe, transformá-los. Acreditava ser esse o seu papel, por ter construído essa imagem de professor desde a sua experiência enquanto aluna.

Da mesma forma, buscava-se um fechamento ao final das atividades, uma espécie de moral a ser aprendida no final da aula. Em nossas vidas, somos levados a tirar conclusões das

situações, seja em uma conferência, em uma leitura ou nos textos que produzimos. Somos constantemente levados a concluir e a fechar as ideias e os pensamentos.

Sua prática pedagógica ia além da problematização. Era relevante chegar a algum lugar, ter e ver resultados. Isso a levou a conduzir as aulas para alguns pontos, como se, no final, os alunos tivessem que ter aprendido o que estava previsto para aquele dia. Isso nos remete, mais uma vez, ao ensino conteudista ao qual estamos acostumados e que prevê, em seus planejamentos, um início, um meio e um fim.

Nessa perspectiva pedagógica, o papel do professor não envolve ter respostas para tudo. Seu trabalho não consiste em mudar as opiniões dos alunos nem a chegar necessariamente em algum lugar, mas em desnaturalizar as identidades. Daí surge outro questionamento: como fazê-lo? Sendo neutro, apenas mediando a discussão? Desnaturalizar envolve desconstruir o que já está dado de antemão e refletir sobre o processo de construção das práticas sociais perpassando por questões históricas, sociais, culturais e políticas envolvidas no processo. Logo, o papel do professor não é simplesmente de mediar as aprendizagens, mas sim de favorecer condições para a desnaturalização de práticas sociais neutras.

Neste estudo, a professora-pesquisadora encontrou dificuldades em como agir em sala de aula, pois assumiu concomitantemente diversos papéis: de professora, educadora, pesquisadora, participante, mulher, parda, brasileira, dentre outras. Esses papéis se mesclaram, formando a sua identidade. A depender da situação, vamos assumindo tais identidades, fazendo prevalecer uma ou outra. No início da pesquisa, ela acreditava que a sua identidade como professora deveria prevalecer sobre as demais, sendo a protagonista no momento em que estivesse em sala de aula. Contudo, não é possível desconectá-las ou deixá-las de lado, pois estão em interação, são instáveis, contraditórias e transitórias (HALL, 2014; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014).

No desenvolvimento da pesquisa, a professora-pesquisadora estava repleta de emoções e desejos assim como prevê a própria metodologia da pesquisa-ação, que reconhece o caráter subjetivo do pesquisador que está presente “com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico” (BARBIER, 2007, p. 69).

Assim, a discussão dos dados nos leva a rever uma prática reflexiva, sobretudo no que diz respeito ao papel do professor, que deve proporcionar ambiente favorável para que os alunos possam opinar e expor seus pontos de vista sobre as diferentes práticas sociais. Dessa forma, o

que conta é a problematização em si, o processo e não o resultado. O objetivo é que o professor possa desenvolver o seu trabalho de maneira ainda mais consciente para poder, juntamente com seus alunos, refletir e ter consciência das realidades e dos preconceitos.

Ademais, acreditamos que essa abordagem de pensar sobre as situações da vida deveria ser encorajada nos cursos de formação profissional, para que os professores possam, cada vez mais, repensar a sua prática, favorecendo a problematização de questões identitárias, e levando os alunos a construir seus próprios discursos para agir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. É a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011), um ensino que permite as transgressões, “um movimento contra as fronteiras e para além delas” (HOOKS, 2013, p. 24).

Não podemos esquecer que a sala de aula é a configuração da sociedade, é espaço de construção de identidades. Logo, os alunos ali presentes estão interagindo e se reconstruindo como sujeitos. A escola torna-se, assim, um espaço propício para trabalhar as diferenças e as configurações da sociedade. Isso nos leva à concepção de escola ressaltada por John Dewey, que a concebe não como espaço de aprendizado para a vida, mas a própria vida.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Denise Gisele de Britto Damasco - Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original. Walesca Afonso Alves Pôrto - Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 151-172.
- CARNEIRO, S. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, K. (Org.). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 286-336.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier, 2001.
- CRUZ, A. C. J.; RODRIGUES, T. C.; BARBOSA, L. M. A. Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.). *Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 11-37.
- DAMASCO, D. G. B. de; WELLER, W. “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: Línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal. In: WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio (org.). *Ensino médio público no Distrito Federal: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: [<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/50>]. Acesso em: 14 nov. 2021.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y, S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIALLO, R. *Racisme : mode d'emploi*. Madrid : Unigraf S. L., 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: _____. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 19-50.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 79 p.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-502.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HOOKS, B. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York, London: Routledge, 2010.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Tradução de Roberto Cataldo Costa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de pesquisa*, Brasília, v. 45, n. 157. p. 486-507, jul./set. 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades*. São Paulo: Pontes, 2013, p. 17-60.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 15-20.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quarterly*, Ontário, v. 35, n. 2, p. 307-322. 2001.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

REIS, S.; D'ALMAS, J.; MANTOVANI, L. Leituras críticas para transformação do cotidiano. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 125-150.

SANTERINI, M. *Reconnaître et prévenir le néo-racisme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2015. Disponível em: [<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-fr.asp?FileId=21803>]. Acesso em: 15 out. 2020.

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

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

TILIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 121-143.

URZÊDA FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-72.