



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E
LITERATURA**

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA

**FEMINISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: DESCONSTRUÇÕES E CONDUTAS
PROPOSITIVAS**

**MACEIÓ
2021**

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA

**FEMINISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: DESCONSTRUÇÕES E CONDUTAS
PROPOSITIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestra em Linguística, na linha de
pesquisa em Linguística Aplicada e
processos textual-enunciativos.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa.

**MACEIÓ
2021**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

R672f Rocha, Maryana Josina Tavares da.

Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas : desconstruções e condutas propositivas / Maryana Josina Tavares da Rocha. – 2021.

195 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 139-147.

Apêndices: f. 148-190.

Anexos: f. 191-195.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Feminismo. 3. Letramento - Crítica.
4. Ensino médio - Ensino público. I. Título.

CDU: 811.111



TERMO DE APROVAÇÃO

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA

Título do trabalho: "FEMININISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: DESCONSTRUÇÕES E CONDUTAS PROPOSITIVAS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira (UFBA)

Profa. Dra. Niedja Balbino do Egito (IFAL)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stellai (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de março de 2021.

À mulher que mais admiro no mundo, minha mãe.

Às/os discentes que aceitaram participar desta pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível.

A todas as mulheres feministas que lutam e resistem contra o patriarcado.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Sérgio Iffa, por acreditar na importância educacional e social desta pesquisa, por me nortear durante todo o processo e, principalmente, por me incentivar a ser uma professora e pesquisadora melhor. Muito obrigada!

Aos examinadores das bancas de qualificação e de defesa: Paulo Stella, Fernanda Mota e Niedja Egito. Obrigada por terem aceitado participar desses momentos e por trazerem importantes contribuições para este trabalho. Agradeço imensamente à professora Fernanda, pelas correções realizadas e pelas sugestões de leitura. Seu olhar feminista foi de grande valia neste trabalho! À professora Niedja, pelas inúmeras contribuições e pela sua leitura atenta e minuciosa e ao professor Paulo, pelas aulas maravilhosas, pelos direcionamentos e por ter me incentivado ainda quando este trabalho se tratava de um projeto inicial.

À Chris, Rusanil, Cláudia e Selma, por todos os ensinamentos. Obrigada por serem as/os doutoras/doutorandas/os/ mais gentis, compreensíveis e dispostas/os a ajudar e compartilhar conhecimentos. Muito obrigada!

As/os amigas/os do grupo fãs de figurinhas: Júnior, Geison, Lianna, Helton e André, por fazerem a pós-graduação ser mais leve e divertida. Tenho muito carinho por vocês! Gratidão!

As/os colegas do grupo de pesquisa: Simon, Lianna, Fábio, Chris, Rusanil, Ritaciro, Jonatha, Joyce e Andrey, pela escuta atenta em minhas apresentações e pelas fecundas contribuições.

À Gabi, Alice e Arllan, por todo incentivo, carinho e compreensão com uma amiga extremamente ausente e cansada. Amo vocês!

Ao meu querido amigo Léo, por toda a ajuda durante a fase inicial desta pesquisa, pela escuta atenta e pelas importantes reflexões sobre este trabalho. Muito obrigada!

Ao meu querido amigo Júlio, por sempre me incentivar e acreditar em meu potencial acadêmico e profissional. *We're dark and twisty! Thanks a bunch!*

À minha mãe, pessoa que mais amo no mundo, por todo o amor, incentivo e acolhimento. Sem você, eu nada seria. Ao meu pai, por todo incentivo e confiança. Ao

meu irmão, professor, mestrando e pesquisador, por ser minha companhia diária, por escutar minhas angústias e por compartilhar as suas. Amo muito vocês!

Ao meu companheiro, Douglas Henrique, por toda a ajuda, incentivo e compreensão durante todo o processo da pós-graduação. Obrigada por todas as leituras, dicas e sugestões, mas, principalmente, Mozis, obrigada por todo o amor, carinho e paciência. Sem você eu não teria conseguido! *Luv u!*

À minha filha felina, Mia, por me alegrar diariamente e por ser minha companhia nos momentos de escrita.

As/os estudantes participantes desta pesquisa, por aceitarem participar dessa jornada, por serem respeitadas/os, dedicadas/os e engajadas/os. Sem vocês esta pesquisa não seria possível! Muito obrigada!

“I am not free while any woman is unfree, even when her shackles are very different from my own.”

Audre Lorde (1981)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre os impactos dos discursos sexistas com as/os discentes de uma turma não regular do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A pesquisa ocorreu em aulas remotas de Língua Inglesa e teve como os principais pressupostos teóricos a teoria feminista (HOOKS, 2018; DAVIS, 2016; COLLINS, 2019) e a perspectiva do Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2006; 2013; JANKS, 2014). A pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA), ciência que se interessa por problemas de relevância social e oferece respostas para a vida das/dos participantes de pesquisa (ROJO, 2013). O trabalho é de natureza qualitativa (CROKER, 2009), tratando-se de uma pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 2005). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: diários da professora/pesquisadora, gravações das aulas em vídeo, atividades produzidas pelas/os discentes participantes da pesquisa e registros das conversas em um grupo de *WhatsApp*. Os resultados apontam que o ambiente escolar não está isento de reproduzir ações preconceituosas, mas que reflexões sobre temas feministas em aulas de língua inglesa trouxeram processos de (des)aprendizagem acerca de pensamentos e ações sexistas. Demonstraram, também, que apesar de o machismo estar presente nas experiências sociais das/os discentes do IFAL, condutas propositivas para combatê-lo foram identificadas e valorizadas.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Feminismo. Letramento Crítico. Ensino médio público. Condutas propositivas.

ABSTRACT

The present study aimed to reflect on the impacts of sexist speeches with students from a non-regular class of Integrated Technical High School at the Federal Institute of Alagoas (IFAL). The research was carried out in remote English language classes and it had as main theoretical assumptions the feminist theory (HOOKS, 2018; DAVIS, 2016; COLLINS, 2019) and the perspective of Critical Literacy (MONTE MÓR, 2006; 2013; JANKS, 2014). The research is based on Applied Linguistics (LA), a science that is interested in problems of social relevance and offers answers to the lives of the research participants (ROJO, 2013). The work has a qualitative nature (CROKER, 2009), being a socially critical action research (TRIPP, 2005). The data collection instruments used were: the diaries of the teacher / researcher, recordings of the video classes, activities produced by the students participating in the research and the records of the conversations in a WhatsApp group. The results show that the school environment is not exempt from reproducing prejudiced actions, but reflections on feminist themes in English language classes brought the possibility of (un)learning sexist thoughts and sexist actions. They also demonstrated that, although sexism is present in the social experiences of IFAL students, purposeful conducts to combat it were identified and valued.

Keywords: English teaching. Feminism. Critical Literacy. Public high school. Purposeful conduct.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos IFs no Brasil.	54
Figura 2	Mapa dos Institutos Federais de Alagoas.	55
Figura 3	Campus Santana do Ipanema.	56
Figura 4	Foto das/os discentes participantes da pesquisa.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Respostas das/os discentes afirmando serem feminista ou pró-feministas.	67
Quadro 2	Respostas das/os discentes sobre não serem feministas ou pró-feministas.	70
Quadro 3	Fala da Valquíria sobre o machismo presente no discurso religioso.	73
Quadro 4	Fala das discentes sobre direitos reprodutivos e educação sexual nas escolas.	76
Quadro 5	Resposta das/os discentes a respeito do modo que aprenderam sobre feminismo.	78
Quadro 6	Temáticas das aulas síncronas.	82
Quadro 7	Respostas das/os estudantes a pergunta: Com quem vocês residem.	93
Quadro 8	Relato da discente sobre assédio no IFAL.	106
Quadro 9	Relato da discente sobre assédio nas aulas de Educação Física.	107
Quadro 10	Respostas dos alunos sobre coisas que não podem fazer.	114
Quadro 11	Respostas das alunas sobre coisas que não podem fazer.	114
Quadro 12	Respostas da pergunta: <i>Do you know any woman who has suffered domestic violence? What happened?</i>	121
Quadro 13	Respostas a pergunta: <i>What did you learn in this course?</i>	128
Quadro 14	Respostas das/os discentes a pergunta: <i>What was the most important lesson in this course to you?</i>	130

SUMÁRIO

1.	QUEM SOU EU? QUAL É MEU LUGAR DE FALA?	16
1.1	Os entrelaces entre a formação acadêmica e a atuação profissional	18
1.2	Desafios no ensino de inglês no Instituto Federal de Alagoas: algumas experiências	20
1.3	Aulas de inglês no ensino médio técnico integrado: “O homem é o sexo superior”	24
1.4	O retorno à universidade pública e a construção de uma professora pesquisadora feminista	27
2.	EM DIÁLOGO COM AS TEORIAS	33
2.1	Estrangeira não, adicional: O ensino de inglês como Língua adicional	33
2.2	Afinal, o que é Letramento Crítico?	35
2.3	Pensamento decolonial	39
2.4	Vamos falar de Feminismo?	43
3.	O PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1	A Linguística Aplicada Transgressiva	47
3.1.1	A ética na pesquisa em Linguística Aplicada	49
3.1.2	A natureza da pesquisa qualitativa	50
4.	A pesquisa-ação	51
5.	A rede federal de ensino: O IFAL	55
5.1	O campus de Santana do Ipanema	58
6.	Covid-19 e as aulas remotas de LI	59
6.1	O Curso remoto: Curso de Leitura Crítica	60
6.2	Quem se interessa por uma pesquisa sobre feminismo e ensino/aprendizagem de inglês?	61
7.	As turmas participantes da pesquisa	64
7.1	Conhecendo as/os participantes da pesquisa: Você se considera feminista?	68
7.2	“Não, eu não sou feminista”: Entre os estereótipos e os dogmas cristãos	71
7.3	Redes sociais e feminismo	79
8.	Os instrumentos de coleta de dados	82
9.	INTERPRETAÇÕES DE DADOS	86
9.1	Letramento Crítico e feminismo nas aulas de inglês: em busca de uma consciência crítica	86

9.2	Cursos técnicos e machismo	98
9.2.1	Assédio em cursos técnicos	106
9.3	<i>Can</i> e <i>can't</i>: estereótipos de gênero	111
9.4	Condutas propositivas que transgridem as fronteiras escolares: #ifalcontraaviolenciadomestica	121
9.5	O ensino crítico e a formação humana: a aula de inglês como espaço de ação e transformação	129
10.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	139
	Apêndice A – Traduções de palavras e frases em LI que foram utilizadas neste trabalho	148
	Apêndice B – Fotos do Campus Santana do Ipanema	151
	Apêndice C – Atividade sobre trabalhos domésticos e feminismo	152
	Apêndice D - Atividade sobre trabalhadoras domésticas	154
	Apêndice E – Atividade sobre objetificação feminina	156
	Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	158
	Apêndice G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	160
	Apêndice H – Plano de aula 1 – Violência doméstica	161
	Apêndice I – Plano de aula 2 – Estereótipos de gênero	163
	Apêndice J – Plano de aula 3 – Mercado de trabalho e t. doméstico	165
	Apêndice K – Plano de aula 4 – Desigualdade salarial	167
	Apêndice L – Plano de aula 5 – Empregadas domésticas	169
	Apêndice M – Plano de aula 6 – Mulheres nos esportes	170
	Apêndice N – Plano de aula 7 – Objetificação feminina	171
	Apêndice O – Plano de aula 8 – Consentimento	173
	Apêndice P – Plano de aula 9 – Feminismo	175
	Apêndice Q – Atividade sobre consentimento	177
	Apêndice R – Atividade sobre esportes	179
	Apêndice S – Atividade sobre estereótipos de gênero	181
	Apêndice T - Atividade sobre violência doméstica	183
	Apêndice U – #ifalcontraaviolenciadomestica	185
	Apêndice V – Atividade sobre feminismo	190
	Anexo A – Questionário Socioeconômico	191

1. QUEM SOU EU? QUAL É MEU LUGAR DE FALA?

Meu nome é Maryana. Sou uma mulher branca, nordestina e da classe trabalhadora. Sou filha de pessoas oprimidas que encontraram no movimento sindicalista uma forma de resistir às injustiças de classe em nossa sociedade.

Desde cedo, aprendi com meu pai a importância de ter consciência de classe. Todavia, isso não significa que os nossos arranjos familiares eram antissexistas. Pelo contrário, fui criada em um ambiente machista, no qual as concepções de inferioridade e fragilidade feminina eram constantemente reforçadas.

O fato de ter um irmão com idade semelhante à minha instigava-me a realizar comparações sobre o modo como eu e meu irmão éramos tratadas/os pela nossa mãe e nosso pai. Quase sempre constatava que meu irmão possuía inúmeros privilégios e tais benefícios eram justificados por ele ser homem. Por conseguinte, sentia-me injustiçada e não compreendia o motivo de distinções em nossa criação.

Além do ambiente familiar, na escola e, principalmente, na igreja, escutava discursos que frequentemente enalteciam os homens e subjugavam as mulheres. Esses discursos me deixavam angustiada, pois me recusava a aceitar essa suposta inferioridade feminina. Ademais, eu estudava, corria e jogava com meninos e nada havia de diferente em nossas performances.

Nesse contexto, minha aproximação com o feminismo se dá devido aos machismos vivenciados cotidianamente. O feminismo me permitiu enxergar ações machistas que até então não eram percebidas por mim, bem como me auxiliou a entender que as opressões que vivenciava não eram experiências individuais, mas, sim, coletivas.

Assim, nós, mulheres, possuímos um lugar de fala sobre o machismo, pois somos as pessoas que vivenciam tais situações. Vale destacar que lugar de fala se refere às experiências compartilhadas pelos grupos sociais (RIBEIRO, 2019). Não se trata de uma política de exclusão ou do silenciamento de pessoas com localidades sociais distintas. Em outros termos, quando afirmo meu lugar de fala enquanto mulher, tenho o desejo de enfatizar as opressões que o grupo social que estou localizada vivencia. Os homens, por estarem inseridos em um *lócus* social de privilégio, podem não entender certas reivindicações que nós, mulheres, fazemos.

Ademais, apesar de ser mulher, preciso pontuar que sou uma mulher branca. Isso quer dizer que a branquitude me proporciona certos privilégios que precisam ser problematizados. Enquanto mulher feminista branca, é meu dever dialogar com mulheres feministas negras, aprender sobre as intersecções entre raça e gênero e lutar contra essas opressões.

Gonzalez (2020) argumenta que as mulheres feministas brancas precisam ser comprometidas com o diálogo, com o respeito e com a solidariedade pelas vivências das mulheres feministas negras. Vale lembrar que mulheres feministas brancas já invisibilizaram as experiências das mulheres negras (HOOKS, 2019; DAVIS, 2016; RIBEIRO, 2018). Por conseguinte, o diálogo entre mulheres feminista negras e brancas é de grande valia para o movimento feminista (BAMBIRRA; LISBOA, 2019). Nas palavras de Freitas (2019):

Essa discussão abre novas possibilidades de interpretação e reivindicação por direitos à medida que parte de diferentes grupos de mulheres em busca de posições igualitárias, reconhecendo no racismo uma característica estrutural das relações entre mulheres brancas e não brancas (FREIRAS, 2019, p. 14).

É preciso compreender que “todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros” (KILOMBA, 2019, p. 58). Então, enfatizo meu lugar de fala para que você, leitora/or, possa conhecer a professora, pesquisadora e participante deste estudo.

Saliento que nós pesquisadoras/es, enquanto sujeitas/os sociais, possuímos crenças, valores e ideais. Assim, os temas dos estudos que realizamos, refletem nossos interesses pessoais, acadêmicos e profissionais. Além disso, somos, também, participantes da pesquisa, uma vez que as tomadas de decisões, os procedimentos, as interpretações e as intervenções são realizadas com a nossa participação.

Sendo assim, destaco que sou uma professora e pesquisadora feminista. Não sou neutra ou apolítica. Localizo-me enquanto uma docente que advoga e acredita no feminismo e na educação como alternativas para um mundo mais justo e igualitário. Portanto, o presente trabalho reflete e retrata o meu desejo por uma sociedade melhor.

Explano, então, nos subtópicos a seguir a minha formação acadêmica, os desafios de ensinar Língua Inglesa¹ em um Instituto Federal, os discursos machistas nas aulas de

¹ Doravante LI.

inglês e, por fim, explano sobre as disciplinas do mestrado e suas contribuições para minha formação como professora/pesquisadora.

1.1 Os entrelaces entre a formação acadêmica e a atuação profissional

Minha formação acadêmica e minha atuação profissional são intrinsicamente relacionadas. Em 2010, comecei a lecionar inglês em uma escola particular. Atuava na educação infantil. *A priori*, meu objetivo era ter uma fonte de renda para custear a mensalidade do curso livre de inglês que fazia. Entretanto, após poucos meses, percebi que adorava lecionar e decidi que prestaria vestibular para Letras-Inglês.

No ano seguinte, fui aprovada no vestibular Letras Inglês e suas respectivas Literaturas na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL². Enquanto cursava a graduação, passei a lecionar no ensino fundamental, médio e em escolas de idiomas. Nos primeiros anos como professora, embasava-me nas didáticas das docentes do curso de Letras e nos manuais dos livros didáticos. Todavia, com o tempo me tornei mais autônoma e passei a compreender quais métodos e procedimentos eram melhores para minha sala de aula.

No que se refere à graduação em Letras, a turma que estudava era composta por 6 estudantes³. Apesar de tratar-se de uma turma com poucas/os alunas/os, éramos um grupo com conhecimentos linguísticos distintos. Recordo que a maior parte da turma possuía poucos conhecimentos em LI e por isso minhas/meus colegas tinham dificuldade em acompanhar as aulas específicas do curso.

Além disso, preciso enfatizar que não havia nenhum programa de extensão universitária atuando com o ensino/aprendizagem de LI. Aquelas/es que quisessem ampliar seus conhecimentos em LI eram incentivadas/os a se matricularem em uma escola particular de idiomas.

No que se refere as aulas das disciplinas de LI, essas eram embasadas na abordagem comunicativa⁴ (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014) e objetivavam o

² Doravante UNEAL.

³ Vale salientar que o curso de Letras Inglês é iniciado com 20 discentes. Entretanto, no segundo e terceiro período cerca de 14 estudantes já haviam desistido do curso.

⁴ A abordagem comunicativa é embasada na concepção de que as/os estudantes precisam se comunicar de modo eficiente com a língua alvo. Em outros termos, objetiva-se o desenvolvimento da competência comunicativa das/os alunas/os (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014). Além disso,

desenvolvimento das nossas competências linguístico-discursivas. Entretanto, muitas vezes havia o apagamento das nossas realidades locais e das relações de poder presentes na/pela língua⁵.

Vale explicitar que a abordagem comunicativa não isenta as/os docentes a lecionarem por meio de uma perspectiva crítica⁶. Embasar-se na abordagem comunicativa requer a compreensão de que “a língua não é neutra: os textos geralmente vinculam valores ideológicos que podem estar explícitos ou implícitos nas escolhas temáticas, no silenciamento acerca de determinados temas” (OLIVEIRA, 2014, p. 53).

Assim, uma vez que as aulas de LI da graduação eram modelos de ensino para mim, passei a utilizar a abordagem comunicativa. No entanto, fazia uso de seus pressupostos de uma forma acrítica. Não sabia o que era Letramento Crítico – LC⁷ e não via possibilidade de tratar de questões socialmente relevantes em minhas aulas.

Por intermédio das discussões nas disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino de LI e de Literatura Inglesa IV, tornei-me mais crítica e reflexiva sobre as minhas práticas de ensino.

A disciplina de Linguística Aplicada – LA⁸ fomentou importantes reflexões sobre meu papel enquanto educadora. Nessa disciplina, estudei sobre LC, preparei aulas com seus pressupostos, bem como fui incentivada a modificar minhas práticas de ensino por meio do LC.

Já a disciplina de Literatura Inglesa foi embasada em textos feministas. Tive a oportunidade de problematizar e questionar o machismo presente na sociedade. Recordo que, dentre os textos lidos, os contos: ‘*O papel de parede amarelo*⁹, de autoria de Charlotte Perkins Gilman, e ‘*Gata na chuva*’¹⁰, de Ernest Hemingway, geraram muitas angústias em mim. O patriarcado, o silenciamento e a inferiorização feminina nos contos

sugere-se o desenvolvimento das quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita) por meio de materiais autênticos (OLIVEIRA, 2014).

⁵ A concepção de língua neste trabalho é de língua enquanto discurso, língua enquanto prática social. Isso quer dizer que a língua é usada em situações sociais para criar e interpretar significados.

⁶ A palavra ‘Crítico’ pode trazer vários entendimentos. Um deles é que crítica/o é uma pessoa com alto nível de instrução e escolarização. Um outro entendimento de crítica/o refere-se à pessoa que é capaz de perceber e avaliar a sociedade que vive de forma criteriosa e cautelosa. Esse processo não está atrelado à escolaridade. Neste trabalho, utilizo e compreendo crítica/o de acordo com a segunda definição citada (MONTE MÓR, 2013).

⁷ Doravante LC.

⁸ Doravante LA.

⁹ O conto em inglês se chama: *The yellow wallpaper*.

¹⁰ O conto em inglês se chama: *Cat in the rain*.

me provocaram aflições, pois eu sabia bem o que significava ser silenciada e inferiorizada por ser mulher.

As disciplinas citadas foram muito significativas em minha formação porque passei a compreender a importância de um ensino de LI crítico e reflexivo. Logo, o LC e o feminismo passaram a fazer parte das minhas aulas de inglês.

Consequentemente, tais processos fizeram com que eu me tornasse mais consciente das realidades sociais das/ minhas/meus alunas/os. Em 2016 e 2017, após terminar o curso de Letras, atuei como professora monitora em uma escola pública, me deparei com diferentes situações sociais, tais como: alunas/os que precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar, alunas que eram proibidas pelo esposo/noivo de realizarem inscrições no ENEM, dentre outras questões.

Diante disso, acredito que o LC e o feminismo foram de grande valia na minha formação docente. Tornei-me mais crítica e reflexiva sobre as minhas responsabilidades como professora de LI, assim como passei a entender que não é possível ensinar inglês e ignorar as realidades locais e as opressões vivenciadas pelas/os nossas/os alunas/os.

1.2 Desafios no ensino de inglês no Instituto Federal de Alagoas: algumas experiências

Entendo que ensino de inglês na escola pública geralmente está atrelado a desafios e mitos. Questões como: turmas lotadas (OLIVEIRA, 2009); diferentes níveis linguísticos das/os discentes (OLIVEIRA, 2009; SCHEYERL, 2009); baixa carga horária destinada à disciplina (MICCOLI, 2016; SCHMITZ, 2009); falta de materiais para as/os estudantes (OLIVEIRA, 2009); e, até mesmo, a falta de estrutura física escolar (LEFFA, 2011) são algumas das adversidades citadas por docentes de LI.

Enquanto docente de LI no Instituto Federal de Alagoas – IFAL¹¹, nunca experienciei problemas relacionados à estrutura física da escola ou à falta de materiais. Isso não significa que não haja desafios em se ensinar LI na instituição. Por meio das minhas experiências docentes, penso que a LI sofre um duplo processo de desvalorização no Instituto Federal. Primeiro, parece haver uma relação desigual de

¹¹ Doravante IFAL.

poder entre as disciplinas da área técnica e da formação geral¹². Muitas vezes, as matérias voltadas às áreas técnicas são concebidas como as mais importantes do ensino médio técnico integrado. Sendo o inglês parte do eixo da formação geral, não há tal privilégio. Em segundo plano, no próprio contexto da formação geral parece haver níveis hierárquicos entre as disciplinas, de modo que português e matemática, por exemplo, são tidas como as disciplinas mais importantes dos componentes curriculares do ensino médio, deixando, novamente, a LI com um *status* de disciplina dispensável.

Vale salientar que não tenho o intuito de dizer que as disciplinas citadas não são importantes. Pelo contrário, desejo afirmar que todas são relevantes para a formação das/os estudantes e, por conseguinte, devem ser valorizadas de modo igualitário. Ademais, retrato aqui as minhas experiências¹³ enquanto docente do IFAL. Outras/os professoras/es podem possuir concepções distintas das advogadas neste trabalho.

A fim de explicitar melhor tais questões, faço um breve relato de três situações que fomentam a desvalorização da disciplina de LI. A primeira se refere aos discursos de docentes da área técnica sobre a disciplina de inglês. Certa vez, ao comentar sobre o engajamento das turmas dos terceiros anos de agropecuária, um professor afirmou que era um absurdo as/os estudantes se engajarem tanto nas aulas de LI e apresentarem tanta apatia pelas aulas de agropecuária. Afinal, de acordo com ele, as matérias voltadas para a formação técnica são as mais importantes do currículo escolar, pois propiciam a instrumentalização das/os estudantes para o mercado de trabalho.

Discursos semelhantes são comuns. As/os colegas professoras/es, além de reproduzirem discursos que desvalorizam o ensino/aprendizagem de inglês e de outras disciplinas da formação geral, reproduzem noções incompatíveis com a formação proposta pelo IFAL. Vale lembrar que no Projeto Político Pedagógico Institucional¹⁴ – PPPI (2013) a formação é descrita do seguinte modo:

A educação deve se comprometer com a realização de uma formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais

¹² No IFAL, o termo formação geral refere-se as disciplinas da base curricular do ensino médio, tais como: inglês, português, história, geografia, matemática, dentre outras.

¹³ Em minhas experiências enquanto docente percebo que nas reuniões e em conselhos de classe há um poder de fala das/os docentes de certas disciplinas. Ademais, enquanto os projetos de pesquisa ou extensão das áreas técnicas são supervalorizados, outrossim não acontece com os projetos vinculados a LI.

¹⁴ O projeto político pedagógico institucional (PPPI) está disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/legislacao-e-normas/arquivos/projeto-politico-pedagogico-institucional.pdf/view>. Acesso em: 31 de out. 2020.

seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social e no mundo do trabalho (PPPI, 2013, p.29)

Para atingir tais objetivos, é necessário a valorização de todas as disciplinas curriculares, principalmente das línguas adicionais, pois é por meio da língua(gem) que as/os estudantes podem compreender criticamente o mundo de que fazem parte.

A segunda questão diz respeito às crenças sobre o ensino/aprendizagem de LI. Muitas vezes, colegas docentes das áreas técnicas propõem¹⁵ atividades interdisciplinares com a disciplina de LI que se resumem na criação de listas de vocábulos e em suas traduções¹⁶ para o português.

Apesar do esforço em um trabalho conjunto com outra disciplina, percebo que há uma tendência na crença de que o ensino/aprendizagem de inglês é um processo simples e mecânico e de que o inglês seria somente um suporte para obter conhecimento na área técnica.

Ademais, as propostas integradas de atividades apagam toda a complexidade e importância do ensino de uma língua adicional. Reforça-se, novamente, a meu ver, que a disciplina de inglês não é relevante nos cursos técnicos. Sendo assim, faz-se necessário compreender que aprender inglês é ter um novo repertório linguístico que nos possibilita o engajamento em práticas sociais reais, de modo que nos tornamos capazes de ler criticamente o mundo, e passamos, então, a concordar e/ou discordar conscientemente dos discursos à nossa volta.

Além disso, diante da conjuntura política atual do nosso país, certas/os professoras/es de extrema direita advogam que não há espaço para uma pedagogia crítica no processo de ensino/aprendizagem. Presenciei, diversas vezes, discursos que fortalecem concepções mecânicas e acríticas de ensino. Certos docentes enfatizam que

¹⁵ Pontuo que se tratam das minhas experiências enquanto professora do ensino médio técnico integrado. Além disso, essas propostas são ações individuais de docentes e não projetos institucionalizados.

¹⁶ Vale ressaltar que a concepção de um ensino focalizando exclusivamente em regras gramaticais e tradução de listas de palavras retrata o método gramática e tradução. O método foi/é extremamente criticado por professoras/es e alunas/os pois traz a concepção de que ensinar/aprender inglês é focalizar unicamente a tradução de palavras e a memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Além disso, de certo modo, o método gramática e tradução indica falta de conhecimentos linguísticos das/os docentes de LI (OLIVEIRA, 2014), bem como indica pouco empenho e dedicação das/os docentes a um ensino de qualidade e significativo (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

o ensino/aprendizagem de línguas adicionais deve ser direcionado para estruturas gramaticais e interpretação textual para que as/os estudantes sejam aprovadas/os no ENEM.

No contexto político social em que estamos situadas/os, a pedagogia crítica de Freire vem sofrendo inúmeros ataques¹⁷. Concomitante a isso, há a valorização de concepção bancária de educação¹⁸ e de uma pedagogia apolítica. O que muitas/os colegas não percebem é que suas concepções de ensino não são apolíticas ou neutras. Elas servem a uma agenda hegemônica que visa a manutenção das estruturas desiguais de poder. Nas palavras de Freire (2020):

Visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários (FREIRE, 2020, p.83).

Assim, o embasamento em concepções bancárias da educação é uma escolha política. Do mesmo modo que ensinar inglês e ignorar os contextos sociais das/os estudantes, os preconceitos que sofrem por causa do gênero, cor, sexualidade e/ou classe social também se tratam de escolhas políticas que prezam pelo favorecimento das classes hegemônicas.

Diante desse contexto, defendo uma educação que objetiva a construção de cidadãs/ãos críticas/os e livre de preconceitos. Gomes (2019, p. 231) afirma que a escola e as disciplinas escolares possuem um importante potencial para a “superação de preconceitos, LGBTfobia, cultura da violência contra a mulher e cultura do estupro, fenômenos que, lamentavelmente, são aprendidos desde muito cedo na vida social”.

Acredito que o ensino/aprendizagem de inglês deve ser voltado para a desestabilização de preconceitos. Ao ensinar inglês por meio de postulados feministas e do LC advogo por uma aprendizagem mais significativa onde as/os estudantes são ouvidas/os verdadeiramente e aprendem umas/uns com as/os outras/os (HOOKS, 2017).

¹⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml> ; <https://oglobo.globo.com/sociedade/entenda-quem-foi-paulo-freire-as-criticas-feitas-ele-pelo-governo-bolsonaro-23604772> . Acesso em: 13 de nov. 2020.

¹⁸ Concepção bancária de educação refere-se as noções de que a/o professora/or é a/o única/o detentor/a do saber. A/o docente transmite o saber para as/os estudantes e elas/es o recebem. Chama-se de concepção bancária de ensino, pois a/o docente estaria fazendo depósitos para as/os estudantes. Sendo assim, na concepção bancária de educação, enquanto a/o professora/or tem conhecimento, a/o discente é uma tábula rasa (FREIRE, 2020).

Assim, as/os alunas/os são incentivadas/os a refletirem criticamente sobre o mundo a sua volta, sobre suas próprias crenças e preconceitos (HOOKS, 2017; 2019). Logo, tornam-se mais conscientes e responsáveis pelas suas ações perante o mundo.

Em suma, penso que nós, professoras/es de LI em institutos federais precisamos fomentar discursos que valorizam a aprendizagem de LI, bem como nos posicionar contra os discursos que hierarquizam certas áreas em detrimento da nossa. Uma vez que essas relações de poder são construídas na/pela linguagem, devem também, primeiro serem desconstruídas na/pela linguagem. Então, cabe a nós, docentes de LI, auxiliarmos às necessárias mudanças.

1.3 Aulas de inglês no ensino médio técnico integrado: “O homem é o sexo superior”

Minha trajetória no IFAL começou em 2018 como professora substituta do *campus* Maceió¹⁹, prosseguindo, em 2019, como professora efetiva do *campus* Santana do Ipanema²⁰. Durante as aulas nos cursos de ensino médio integrado, deparei-me com um ambiente regido pela divisão sexual do trabalho e com discursos machistas que, além de incitar a violência, colocam as mulheres em local de subalternidade.

Compartilho, então, algumas das minhas experiências como docente no IFAL, visto que muitas situações vivenciadas fomentaram o desejo e a necessidade da realização de uma pesquisa sobre feminismo e LC em aulas de LI no ensino médio técnico integrado.

O homem é o sexo superior foi o primeiro discurso machista que presenciei em minhas aulas de LI. Isso ocorreu durante uma dinâmica²¹ no curso de estradas²². O

¹⁹ No *campus* Maceió, lecionei no curso técnico de graduação em hotelaria e nos cursos de ensino médio integrado de Informática, edificações, eletrônica, eletrotécnica, estradas, mecânica e química, mais especificamente nos segundos e quartos anos.

²⁰ No *campus* de Santana do Ipanema, trabalhei nos cursos de agropecuária e administração, em turmas de segundo, terceiro e quarto ano do ensino médio integrado. Atualmente, leciono no *campus* São Miguel dos Campos.

²¹ A dinâmica tratava-se de um jogo em que uma/um discente deveria utilizar três palavras da língua portuguesa para descrever uma palavra em inglês. Caberia as/os outras/os colegas adivinharem qual era a palavra em inglês.

²² Quando me refiro ao curso de estradas, refiro-me ao curso de ensino médio técnico integrado ofertado pelo IFAL.

estudante precisava definir a palavra “*man*”²³ – homem e, dentre as inúmeras possibilidades para descrevê-la, ele utilizou-se das seguintes palavras: sexo e superior. Isso quer dizer que, para ele, a melhor forma de explicitar o significado da palavra homem era por meio de uma suposta superioridade do sexo.

Esse discurso está atrelado às concepções machistas, pois se os homens são superiores, conseqüentemente, as mulheres são inferiores. Ademais, traz à tona uma suposta incapacidade e fragilidade feminina. Todavia, no momento em que o estudante descreveu homem como o sexo superior, as alunas da turma não demonstraram nenhum tipo de indignação, talvez por concordarem ou por já estarem habituadas a esse tipo de insulto.

Então, tive que encerrar a dinâmica para pontuar que aquele tipo de fala era machista e que, além de me ofender, ofendia as colegas da turma e todas as mulheres da sociedade. O discente se desculpou e disse que era apenas uma brincadeira e que ele não pensava daquele modo.

Em outra situação, nessa mesma turma, levei uma notícia²⁴ sobre o compartilhamento de fotos nuas de mulheres. Durante a discussão, um estudante afirmou que se uma mulher mandou nudes, ela estava pedindo para que fosse compartilhado. De acordo com ele, se as mulheres se vestem e se comportam como vadias, elas merecem ser tratadas como vadias.

Eu nunca havia presenciado tanto ódio e desrespeito contra nós, mulheres. O estudante, de fato, acreditava que as mulheres mereciam ser assediadas e violentadas. Infelizmente, a fala do aluno retrata um pensamento coletivo, pois a naturalização da violência contra a mulher e culpabilização da vítima são presentes no nosso país.

Nesse sentido, Sardenberg (2018) traz como exemplo a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Nessa pesquisa, 60% dos/as entrevistados/as afirmaram que as mulheres são as responsáveis pelos estupros, visto que elas não sabem se comportar, e 26% dos/as entrevistados/as pontuaram que

²³ Todas as traduções feitas nesta dissertação são de minha responsabilidade. Além disso, todas as traduções foram enumeradas e estão no apêndice A. Tradução 1, apêndice A.

²⁴ O texto utilizado na aula foi a notícia; *when her naked selfies were posted online, she thought life couldn't get worse. Then she was arrested.* Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/11/10/africa/uganda-pornography-revenge-porn-asequals-africa-intl/index.html>. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

mulheres que vestem roupas curtas merecem ser estupradas. Outrossim, numa outra pesquisa realizada antes do carnaval de 2017, foi constatado que 54% dos/as entrevistados/as acreditam que mulheres que estão em blocos carnavalescos bebendo e com roupas que mostram o corpo querem ser agarradas (COSTA; HOLLANDA, 2018).

Já nas turmas de informática e de mecânica era possível perceber o predomínio de homens matriculados. Recordo que uma turma de mecânica era composta por 28 estudantes, dentre elas/es havia somente três mulheres. Uma vez cheguei na sala e estavam somente as meninas e um outro colega. Resolvi, então, conversar sobre a disparidade de gênero da turma. Confesso que estava incomodada com o fato de não ouvir as vozes das alunas, pois, apesar de elas responderem todas as atividades e de tirarem excelentes notas, nunca falavam nas aulas.

Como resultado, elas justificaram que os colegas e alguns professores pareciam não prestar atenção em suas perguntas ou comentários; já o colega justificou que o problema em questão era porque mecânica tratava-se de um curso destinado aos homens e os professores das áreas técnicas haviam explicado isso.

Naquele momento, compreendi que a crença da divisão sexual do trabalho também afeta nossa instituição. A afirmação de que existem cursos para homens e cursos para mulheres tem por finalidade corroborar o sistema patriarcal que, por sua vez, indica que o lugar da mulher é na esfera doméstica e já os homens em espaços públicos e variados.

Nesse contexto, é lamentável descobrir que existem alguns colegas docentes reproduzindo discursos machistas. Eles reforçam a ideia de que as alunas não deveriam ter escolhido determinados cursos e que aqueles espaços não deveriam estar sendo ocupados por elas. Assim, não é de se admirar que as meninas permanecessem em silêncio nas aulas. Vale ressaltar que na pesquisa de mestrado de Lima (2015), a pesquisadora também constatou discursos semelhantes e percebeu que as estudantes se sentem discriminadas nesses arranjos sociais.

Diante do exposto, se fez necessário a realização de uma pesquisa sobre feminismo e LC em aulas de LI no ensino médio técnico integrado. Enquanto docente e mulher feminista, acredito no poder do feminismo para a (des)aprendizagem de práticas sociais sexistas.

Por fim, apresento, aqui, os objetivos desta pesquisa. O objetivo geral é refletir sobre os impactos dos discursos sexistas com as/os discentes de turmas não regulares do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAL. No que se refere aos objetivos específicos, me propus a compreender as interferências do sexismo em discursos orais e escritos das/dos alunas/os, assim como analisar o engajamento das/dos discentes em práticas linguístico-discursivas pró-feministas por meio da LI.

1.4 O retorno à universidade pública e a construção de uma professora pesquisadora feminista

Retornei como estudante da universidade pública em 2018, primeiro como aluna especial e, no ano seguinte, como aluna regular do mestrado em Linguística. Meu retorno foi motivado pelos discursos machistas que presenciei nas aulas de LI, bem como pelo desejo de promover um ensino de LI mais crítico que fomentasse uma mudança local nas turmas em que atuo.

Em minhas reflexões, compreendia que era preciso me tornar uma pesquisadora feminista. Acreditava que por meio da LA e da pós-graduação seria possível atingir meus objetivos. Atualmente, ao avaliar tais reflexões, reafirmo que, de fato, o meu ser pesquisadora feminista foi desenvolvido por intermédio do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLL²⁵ da Universidade Federal de Alagoas – UFAL²⁶.

Diante da importância desse período em minha formação, faço um breve relato sobre meu caminhar teórico e indisciplinar²⁷ no PPGLL/UFAL. Por conseguinte, trago aqui algumas contribuições das disciplinas que cursei no mestrado.

A primeira disciplina foi: Tópicos em Linguística Aplicada 2: Questões dialógicas e produção de sentidos, ministrada pelo professor doutor Paulo Rogério Stella. Na disciplina, pude compreender, na prática, que a LA é uma ciência transgressiva que dialoga com outras ciências sociais.

²⁵ Doravante PPGLL.

²⁶ Doravante UFAL.

²⁷ Utilizo o termo indisciplinar fazendo referência a Moita Lopes (2006). Essa indisciplinar se refere ao fato de que, a fim de compreender a complexidade do machismo em minhas aulas, tive que estudar áreas diversas, tais como a filosofia, a sociologia, a análise do discurso, a linguística textual, dentre outras.

A partir das leituras de textos da filosofia, da sociologia e da psicologia, aprendi que, a LA não é uma ciência estática que possui fronteiras a delimitando. Pelo contrário, a LA e “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimentos aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 72). Assim, entendi que para compreender os dinâmicos processos sociais precisava aprender sobre outros campos do conhecimento, além de reaprender sobre a LA.

No que tange aos temas abordados, destaco, aqui, alguns que desencadearam, em mim, importantes reflexões sobre a localidade social da mulher. A primeira questão diz respeito à falta de *logos* das mulheres e de não serem consideradas cidadãs na Grécia (RANCIÈRE, 1996). Eu que sempre fui admiradora do significado de democracia. Senti-me frustrada ao saber que seu surgimento foi atravessado por opressões.

Essa situação não difere da questão democrática das mulheres no nosso país. Vale ressaltar que durante um longo período as mulheres também não eram consideradas cidadãs²⁸ plenas. Por conseguinte, foi necessária a organização coletiva do feminismo para a aquisição dos direitos civis e para que fôssemos consideradas cidadãs ativas (MARQUES, 2018).

Outro ponto importante sobre a história das mulheres no Brasil é o da colonização. Esse sistema opressor e violento trouxe mudanças estruturais e culturais para os povos originários. Para as mulheres, a colonização significou o roubo de “suas línguas maternas, suas vozes, seus corpos, suas virgindades, seu leite materno, o direito ao território, ao amor, à liberdade, à dignidade” (BARBOSA, 2018, p. 26). Assim, fica evidente que as mulheres eram tratadas como animais selvagens e os colonizadores retiraram além de sua territorialidade, suas subjetividades.

Um exemplo disso está em como as mulheres negras escravizadas eram tratadas. Davis (2016) explica que as mulheres trabalhavam exaustivamente igual aos homens, mas as punições eram distintas. Além das mulheres negras escravizadas serem espancadas, elas eram estupradas. O estupro era, então, uma prática de violência

²⁸ Na constituição, o termo ‘cidadãos’ era escrito sempre no masculino e no plural e quando era questionado se as mulheres estavam inclusas, afirmavam que o termo se referia aos homens e que as mulheres na verdade eram cidadãs passivas/inativas e, portanto, sem direitos civis (MARQUES, 2018).

constante. Um outro exemplo dessa violência é o relato de Michele de Cuneo, fidalgo de Savona. Ele narra:

Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabina, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer. Queria pôr meu desejo em execução, mas ela não quis, e tratou-me com suas unhas de tal modo que eu teria preferido nunca ter começado. Porém, vendo isto (para contar-te tudo, até o fim), peguei uma corda e amarrei-a bem, o que a fez lançar gritos inauditos, tu não terias acreditado em teus ouvidos (TODOROV, 1983, p. 49-50)

Noto que para nós, mulheres latino americanas, o estupro foi uma prática de repressão social e faz parte dos arranjos da nossa sociedade. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, em 2017, cerca de 66 mil mulheres foram estupradas (FORUM SEGURANÇA, 2018)²⁹. Apesar de estes números já serem assustadores, existe a estimativa de que, devido a cultura patriarcal³⁰, somente 10% das vítimas denunciam à polícia. Dessa maneira, o número de mulheres estupradas por ano está em torno de 500 mil (CERQUEIRA; COELHO, 2014).

A segunda disciplina que cursei foi Linguística Geral, ministrada pela professora doutora Nubia Rabelo Bakker Faria. Na disciplina, pude fazer uma releitura de textos de Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky. Ademais, foram realizadas discussões com textos de Robert Henry Robins, Claudine Normand, Rodolfo Ilari, Marie-Anne Paveau, Roman Jakobson, Émile Benveniste, dentre outras/os. O fato de ser uma disciplina obrigatória resultou em uma turma diversa, com estudantes de todas as linhas de pesquisa. Nos diálogos e discussões da turma, estudamos que o ponto de vista muda o objeto e que a/o pesquisadora/or utiliza uma lente específica que a/o faz interpretar os fenômenos a sua volta, isso numa perspectiva saussuriana. No campo da Linguística Aplicada, que se encontra fora dos limites da Linguística, o objeto também implica mudanças nos pontos de vista, dada a relação mútua e o atravessamento constante entre/de teorias e práticas.

A terceira disciplina foi Estudos em Linguística Textual, lecionada pela professora doutora Maria Inez Matoso Silveira. Optei por me matricular na disciplina por

²⁹ Ou seja, por dia 180 mulheres foram estupradas sendo que 53% delas eram crianças e adolescentes, com média de até 13 anos de idade. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 18 ago. de 2020.

³⁰ A cultura patriarcal, o medo, a vergonha fazem que as vítimas não denunciem a polícia. Além disso, cerca de 50% por cento dos agressores são conhecidos da vítima, tais como: pais, padrastos, tios, primos, dentre outros (LIMA; BUENO, 2016).

compreender a importância dos gêneros textuais no trabalho pedagógico com as línguas. Dentre as temáticas discutidas, acredito que as leituras e discussões sobre gêneros textuais diversos me auxiliaram a aprender mais sobre suas características, funções, estruturas, público almejado, dentre outras questões. A docente nos incentivou à escrita dos gêneros estudados, o que, a meu ver, foi de grande valia para me preparar novamente para a escrita acadêmica.

A quarta disciplina foi Estudos em Teoria do Discurso, ministrada pela professora doutora Maria Virgínia Borges Amaral. Escolhi cursá-la com o intuito de sanar uma lacuna em minha formação acadêmica, pois, durante a graduação, não foi ofertada nenhuma disciplina voltada para a Análise do Discurso, em nenhuma das tantas perspectivas existentes. Creio que por ser graduada em Letras é de minha responsabilidade ter um conhecimento, mesmo que básico, na Análise do Discurso, especificamente de linha Pecheutiana.

Por meio da disciplina, estudei um pouco a respeito das construções socioculturais e ideológicas em que a palavra feminista está envolvida e como a ideologia dominante se esforça para frear e impedir as outras ideologias, assim como a feminista. Ademais, aprendi que, além dos discursos machistas, há, também, discursos antifeministas, e que ambos reforçam uma agenda patriarcal e opressora (MUNIZ; MELLO, 2018).

A quinta disciplina foi Tópicos em Linguística Aplicada 1, ministrada pelo professor doutor Sérgio Ifa. Na disciplina, aprendi, principalmente, sobre as teorias feministas, decoloniais e *queer*. Durante as discussões dos textos, foi pontuado sobre a responsabilidade social das pesquisas em LA e sobre as vozes sociais que as nossas pesquisas devem evidenciar. Nas palavras de Moita Lopes (2009):

É crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres, mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc. Essas vozes podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica ou na construção de novos esquemas de politização (MOITA LOPES, 2009, p. 37).

Assim, acredito que as pesquisas em LA devem fomentar uma sociedade mais justa, bem como devem auxiliar para melhorias na vida daquelas/es que foram/são marginalizadas/os pela modernidade, a colonialidade³¹ e o capitalismo.

As discussões sobre decolonialidade foram de suma importância para que pudesse fazer reflexões sobre a teoria feminista e a geopolítica do conhecimento. Esse processo foi crucial para avaliar de modo mais crítico as teorias feministas que utilizava. As contribuições vieram, ainda, para a valorização das produções de conhecimento das autoras e pesquisadoras brasileiras e latino americanas.

Nesse sentido, Curiel (2009) argumenta que nós, feministas latino americanas, somos invisibilizadas, considerando que nossas produções não são reconhecidas como teorias, mas, sim, como ativismo. Nesse sentido, certas acadêmicas imperialistas e neoliberais do Norte Global nos enxergam exclusivamente como objetos de estudo e não como pesquisadoras feministas que produzem conhecimento.

Diante disso, o feminismo decolonial (HOLLANDA, 2020) é uma opção de grande valia para nós, feministas latino americanas, dado que compreende os processos da colonização e da colonialidade e que abarca importantes concepções do feminismo negro (COLLINS, 2019) e do feminismo indígena (HOLLANDA, 2019).

Nessa perspectiva, uma vez que a interseccionalidade³² se fez presente nas discussões e nas organizações metodológicas dos textos lidos, passei a compreender que opressões vivenciadas por nós, mulheres, não são experiências coletivas idênticas. Pelo contrário, compreendi que raça, gênero, sexualidade e classe social se entrelaçam e podem criar opressões distintas para as pessoas (AKOTIRENE, 2019).

Em outros termos, apesar de sofrermos com o machismo, nossas identidades não são marcadas só por gênero, pois não somos só mulheres: somos mulheres brancas, negras, indígenas, cisgênero, transgênero, lésbicas, bissexuais e heterossexuais, sempre inseridas em diversas classes sociais.

Ponto que nós, docentes e pesquisadoras/es vinculadas/os à LA, precisamos combater preconceitos e opressões sociais em nossas aulas de língua adicional e em

³¹ Falarei sobre colonialidade no capítulo a seguir.

³² Refiro-me ao conceito de interseccionalidade. Essa noção retrata a inseparabilidade do “racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado”, afirmando que eles se entrelaçam e geram opressões sociais distintas para as pessoas (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

nossas pesquisas. São necessários processos reflexivos constantes sobre nossos modos de pensar e de fazer pesquisa.

Por fim, friso que as disciplinas aqui citadas foram extremamente significativas. As leituras, as discussões e as aulas das/os docentes contribuíram diretamente para a formação de uma professora melhor e de uma pesquisadora.

2. EM DIÁLOGO COM AS TEORIAS

Nesta seção, escrevo sobre as principais teorias que norteiam este trabalho. Explico, aqui, o conceito de Língua Adicional e de Letramento Crítico. Posteriormente, explano sobre o pensamento decolonial. Por fim, escrevo sobre a teoria feminista.

2.1 Estrangeira não, adicional: O ensino de inglês como Língua adicional

É sabido por muitos que o ensino de LI no Brasil é comumente descrito como ensino de Língua Estrangeira (LE)³³. É possível constatar o uso do termo em diversos artigos acadêmicos, seminários, encontros, palestras e nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para a área de ensino e aprendizagem de inglês.

Todavia, o termo ‘língua estrangeira’ traz consigo algumas questões. Quando refletimos sobre uma LE ou uma/um estrangeira/o, evocamos os sentidos da língua das/os outras/os, uma língua estranha, de povos bárbaros e dominadores (ALMEIDA FILHO, 1993). Nesse sentido, Haupt e Vieira (2013, p. 84) afirmam que “ao usarmos o termo LE, tornamos a língua distanciada, algo muito longe do usuário, somente como a língua do outro”.

Desse modo, acredito que ao fazermos uso do termo LE, podemos estar enfatizando as barreiras culturais e linguísticas entre as línguas e, de certo modo, reforçando que a LI será sempre estrangeira e distante das/os alunas/os. É necessário, com isso, desestrangeirizar o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa desestrangeirização acontece quando aprendemos a língua e concomitante desenvolvermos uma consciência crítica sobre o mundo e sobre as nossas vidas (MOREIRA JÚNIOR, 2016).

Nas palavras de Moreira Júnior (2016), o conceito de Língua Adicional:

propicia-me a ideia de língua próxima, não estranha, mais acessível, a língua que foi adicionada ao repertório linguístico discursivo do sujeito por alguma necessidade real. Contudo, para isso, faz-se necessário desestrangeirizarmos o ensino de línguas, isto é, não somente desenvolver as habilidades comunicativas (linguístico-discursivas) dos estudantes, mas também, concomitantemente, a consciência crítica dos mesmos sobre o mundo no qual atuam. Caso contrário, por meio do ensino de língua estrangeirizado, é mais viável que reproduzamos discursos hegemônicos de poder, bem como as mazelas que neles estão arraigadas, a saber, os diversos tipos de preconceitos, as injustiças sociais e,

³³ Doravante: LE.

conjuntamente, o silenciamento de vozes e conhecimentos não privilegiados, os quais interferem diretamente em como vemos o mundo, agimos e intervimos nele (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 65).

Outrossim, Schlatter e Garcez (2009, p.128) afirmam que a Língua Adicional “ênfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade”. Tal convite envolve uma concepção crítica de mundo. Conforme as/os autoras/es, a LA envolve “a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.128).

Diante disso, opto pela terminologia de ‘Língua Adicional’ porque acredito que dialoga melhor com minha concepção de língua e de ensino de LI, assim como por ser um termo mais inclusivo³⁴ que proporciona visibilidade para línguas não hegemônicas³⁵ (BEZERRA, 2019).

O conceito de Língua adicional se refere à adição de um novo repertório linguístico discursivo em práticas sociais. Compreendo que a aprendizagem de uma língua interfere em nossas realidades, em nossas formas de ver o mundo e nas identidades, uma vez que precisamos dispor de um viés crítico sobre o mundo em que vivemos.

Neste sentido, percebo que a Língua Adicional está atrelada ao LC e às realidades globais e locais dos indivíduos (LIMA, 2015). Por isso, o ensino de Língua Adicional deve ser pautado em práticas de LC e deve auxiliar as/os discentes a se posicionarem de forma crítica no mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Por conseguinte, considero que as aulas de Língua Adicional têm por objetivo tratar de temas de relevância social. O sexismo, por exemplo, é um problema na sociedade contemporânea e gera sofrimento humano. Logo, cabe a/o docente de Língua Adicional promover o ensino de línguas por meio do LC, objetivando, assim, o fomento de mudanças e de reflexões sobre situações relacionadas a preconceitos, discriminações e intolerâncias.

³⁴ De acordo com Bezerra (2019), o termo Língua Adicional remete uma paridade na aprendizagem de línguas, pois ao nos referirmos à LIBRAS, às línguas indígenas, ao espanhol, ao inglês e ao português como línguas adicionais, estamos proporcionando o reconhecimento de línguas não hegemônicas.

³⁵ Faz-se necessário ressaltar que o termo Língua Adicional evidencia que crianças brasileiras possuem repertórios linguísticos em LIBRAS e línguas indígenas, por conseguinte, o português, inglês e espanhol são línguas adicionais para muitas/os estudantes.

2.2 Afinal, o que é Letramento Crítico?

Para falar de LC, precisamos pensar no que se entende por Letramento. O termo letramento surgiu no Brasil por meio da publicação de Mary Kato, com o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Em seguida, as obras de Angela Kleiman, “Os significados do Letramento”, e de Magda Soares, “Letramento: um tema em três gêneros”, fomentaram novas discussões e teorizações sobre letramento no Brasil (SANTOS; IFA, 2013).

Mas, afinal, o que é letramento e qual é a distinção entre letramento e alfabetização? O letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”; já alfabetização corresponde à “aquisição do sistema convencional da escrita” (SOARES, 2017, p. 64). Em outros termos, a alfabetização diz respeito ao processo de decodificação do sistema escrito. Numa perspectiva mais ampla, o letramento expressa a necessidade de ser apta/o a responder às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Com isso, as pesquisas sobre letramento trouxeram contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas, pois ficou perceptível que há a necessidade de um ensino que contemple os processos de alfabetização e de letramento, expandindo os horizontes do trabalho com a linguagem.

Noutro momento, os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) apresentaram novas discussões para a temática (TERRA, 2013). Street (2014, p. 23) explica que os Novos Estudos do Letramento tratam da:

necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem, para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Diante das palavras de Street (2014), além dos aspectos formais e das funções sociais da escrita e leitura, as pessoas precisam aprender e compreender a natureza ideológica da linguagem. Nesse sentido, os Novos Estudos do Letramento fizeram críticas à suposta neutralidade das abordagens anteriores e definiram que letramento é uma prática sociocultural de natureza ideológica. Por conseguinte, o

ensino/aprendizagem vinculado a práticas de letramento³⁶ deve objetivar a formação de pessoas cautelosas, reflexivas e aptas a reconhecerem os diferentes processos ideológicos dos discursos à sua volta (STREET, 2014).

Diante desse contexto, surge o LC. O letramento crítico se fundamenta na teoria social crítica, nas teorias pós-estruturalistas e na pedagogia crítica de Freire (MATTOS, 2010). Desse modo, é preciso ressaltar que as concepções sobre “a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem” foram de grande valia para o desenvolvimento dos estudos do Letramento Crítico” (MONTE MÓR, 2013, p. 41).

Todavia, é necessário compreender que a pedagogia crítica compreendia língua como código (MATTOS, 2014) e tinha como contextos de pesquisa o ensino/aprendizagem da língua materna e de alfabetização de adultos, diferentemente do LC, que concebe a língua como discurso, entendendo que os sentidos são construídos socialmente na/pela língua e, por conseguinte, podem ser desconstruídos e reconstruídos na/pela língua (MONTE MÓR, 2013; TAGATA, 2017). Vale ressaltar que a pedagogia crítica colaborou de modo significativo para os estudos do LC e para a melhoria do ensino/aprendizagem de LI.

O LC é uma concepção de ensino que visa desenvolver a consciência crítica das/os estudantes (MATTOS; VALÉRIO, 2010), desestabilizar sistemas de privilégios (RIBAS, 2018) e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária (JANKS, 2013). A fim de atingir tais objetivos, as aulas de LI ou de qualquer outra língua adicional precisam promover questionamentos sobre as relações de poder presentes nos textos veiculados pela língua(gem) e propiciar um espaço no qual as/os estudantes não só aprendem a língua adicional, mas, também, refletem sobre suas próprias concepções de mundo

Nesse sentido, os discursos não são neutros, visto que eles representam as ideologias do grupo hegemônico (JANKS, 2013). Essas ideologias dominantes se mantêm no poder por meio da opressão e da desvalorização de outros grupos sociais.

Em nossa sociedade colonial/moderna/patriarcal, por exemplo, os discursos tendem a privilegiar os homens cisgênero, brancos, de classe média, cristãos e heterossexuais. Todas/os aquelas/es que não se enquadram nessas características são

³⁶ Entendo práticas de letramento como um conceito que se “coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

tidas/os como inferiores. As relações preconceituosas fazem com que mulheres, negras/os, transexuais, entre outras/os, sejam desvalorizadas/os e privadas/os de oportunidades e de direitos, bem como estão propícias a serem vítimas de violências. Como exemplos disso existem os casos de feminicídio³⁷ (FREITAS, 2019; RIBEIRO, 2018), o genocídio de jovens negras/os³⁸ (RIBEIRO, 2018) e os crimes relacionados à homofobia e à transfobia³⁹ (VERGÈS, 2020).

Visto isso, o LC compreende que a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos/aos críticas/os, reflexivas/os e livres de preconceitos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Para isso, a escola deve se posicionar contra opressões sociais e lutar por uma sociedade mais justa. Assim, o ensino/aprendizagem deve ocorrer de modo crítico, abrangendo os contextos e as realidades sociais das/os estudantes.

Percebo que uma educação conteudista, deslocada das realidades das/os discentes e em que docentes reproduzem discursos preconceituosos pouco pode contribuir para a formação de cidadãos/aos críticas e livres de preconceitos. Penso, então, que o LC em aulas de LI tem potencial de fomentar mudanças locais na comunidade escolar. Essas mudanças são positivas tanto para as/os estudantes quanto para nós, docentes.

A meu ver, o LC auxilia no nosso desenvolvimento profissional porque passamos a ser mais atentas/os e reflexivas/os sobre as nossas ações enquanto docentes. Por meio do LC, passamos a refletir sobre os materiais que utilizamos, os discursos que reforçamos, os conteúdos que contemplamos, dentre outras questões.

Ademais, nos tornamos mais cientes de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado nas/os estudantes e nos conteúdos e habilidades que elas/es precisam desenvolver, sem, no entanto, dissociá-los das suas realidades sociais.

³⁷ De acordo com o Atlas da violência de 2019, na última década, os casos de feminicídio cresceram em torno de 30%. Os dados demonstram que enquanto o feminicídio contra mulheres brancas diminuiu, o feminicídio contra mulheres negras aumentou. Disponível em : https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf . Acesso em: 04 de nov. 2020.

³⁸ No Brasil, a cada 23 minutos uma/um jovem negra/o é assassinada/o (RIBEIRO); são a população que mais sofrem com a violência policial (RIBEIRO, 2020); tendem a ter penas mais severas quando comparadas com pessoas brancas que cometem as mesmas infrações (AKOTIRENE, 2019).

³⁹ Vale salientar que o Brasil é um dos países mais inseguros para pessoas transexuais. Os dados demonstram que o Brasil é o país que mais possui assassinato de pessoas transexuais no mundo. (HOLLANDA; BAGAGLI, 2018).

Nesse sentido, os problemas sociais são relevantes nas aulas embasadas no LC, porque, muitas vezes, nossas/os alunas/os vivenciam machismo, racismo, homofobia no próprio ambiente escolar. Entendo, assim, que discussões sobre opressões sociais são importantes para as/os estudantes e ainda possibilitam que as/os outras/os estudantes repensem e modifiquem concepções preconceituosas que lhes foram ensinadas.

Pelo recurso ao LC, aulas de inglês objetivam que as/os estudantes sejam capazes de “tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo” (RIBAS, 2018, p. 1792).

É de se esperar, em realidades agregadas ao posicionamento de Ribas (2018), que as/os estudantes sejam pessoas críticas, livres de preconceitos e responsáveis por suas ações perante à sociedade. No entanto, o processo de desnaturalização de violências e de reflexão crítica sobre os discursos não são tarefas fáceis. A esse respeito, Hooks (2017) afirma que refletir criticamente é um processo doloroso porque passamos a enxergar as injustiças presentes nos ambientes sociais nos quais convivemos. Todavia, precisamos desses processos reflexivos para que possamos tomar nossas próprias decisões, para mudarmos a nós mesmas/os e lutar por aquilo que acreditamos.

Campbell e Ifa (2016) nos alertam que não podemos esperar que nossas/os alunas/os serão pessoas críticas se nós, enquanto docentes, não o formos. Em outras palavras, penso que só podemos fomentar mudanças sociais em nossas aulas se essas mudanças já se fizerem presentes em nós. Assim, não é possível desenvolver uma prática educativa feminista, antirracista, antielitista se não tivermos refletido sobre tais questões e se não acreditarmos na legitimidade e na importância de tais movimentos.

Já no que se refere aos materiais utilizados nas aulas de inglês sob a perspectiva do LC, concordo com as sugestões de Mattos e Valério (2010) ao pontuarem a relevância de se fazer uso de materiais autênticos e de diversos gêneros textuais. A pertinência da diversidade dos gêneros textuais também é enfatizada por Agra e Ifa (2018). Para estas/es autoras/es, precisamos utilizar gêneros textuais que façam parte da rotina das/os estudantes, a exemplo de fotos, propagandas, programas de TV, vídeos advindos das redes sociais, dentre outros (AGRA; IFA, 2018).

Para essas atividades, Halvorsen (2005) propõe a análise dos discursos midiáticos e de seus sentidos, além de práticas nas quais as/os estudantes identifiquem problemas sociais, suas causas e suas possíveis soluções.

Já no que concerne à língua utilizada durante as aulas, Jordão e Fogaça (2012) argumentam que a língua materna pode ser uma ferramenta e uma estratégia para que as/os estudantes se engajem nas aulas de LI. Assim, a/o docente pode e deve usar a língua materna sempre que se fizer necessário, intercalando o uso do português e do inglês, sem negligenciar o objetivo do ensino/aprendizagem da língua adicional.

Com base nisso, nesta pesquisa, optei pela utilização de materiais autênticos e pelo uso de diversos gêneros textuais, como: notícias de jornais, artigos de blogs, trechos de seriados, vídeos e imagens de redes sociais etc. As atividades objetivaram questionar problemas socialmente relevantes, de modo que as/os estudantes foram incentivadas/os a refletirem sobre diferentes discursos e seus sentidos, refletindo, ainda, sobre situações machistas e as possíveis formas de solucionar injustiças de gênero.

Além disso, pontuo que a língua materna foi utilizada pelas/os estudantes e pela professora/pesquisadora sempre que necessário. As/os discentes se engajaram na aprendizagem de um novo repertório discursivo sem precisar negar a importância da língua materna. Por fim, enfatizo que, elas/es puderam intercalar entre ambas as línguas, construindo, assim, enunciados com palavras em português e inglês.

2.3 Pensamento decolonial

O pensamento decolonial está intrinsicamente relacionado às contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade⁴⁰ (M/C). O grupo é composto por Aníbal Quijano⁴¹, Boaventura Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Walter Mignolo, dentre outras/os (BALLESTRIN, 2013).

⁴⁰ É conhecido, também, pelos projetos Modernidade/Colonialidade, programa de investigação Latino-Americano de Modernidade/Colonialidade, rede Modernidade/Colonialidade e projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade ou projeto decolonial (RESTREPO; ROJAS, 2010).

⁴¹ Falecido em 2018.

Vale pontuar que essas/es pesquisadoras/es faziam parte do grupo de Estudos Subalternos⁴². Todavia, devido a divergências⁴³ teóricas, as/os autoras/es da América Latina optaram por se desvincularem do grupo de Estudos Subalternos e, posteriormente, começaram a integrar as reuniões do grupo Modernidade/Colonialidade (ALMEIDA; SILVA, 2015).

Nesse contexto, penso ser válido compreender as distinções entre esses grupos. O Modernidade/Colonialidade está situado nos estudos decoloniais, já os Estudos Subalternos se voltam aos estudos pós-coloniais. Isso significa que enquanto os estudos decoloniais problematizam a colonialidade, os pós-coloniais focalizam o colonialismo. Além disso, o *lôcus* de enunciação e as experiências históricas divergem. Os estudos decoloniais retratam as experiências da América Latina, colonizada no século 15 pela Espanha e Portugal; já os estudos pós-coloniais retratam as experiências da Ásia e África, colonizadas nos séculos 18, 19 e 20 pela França, Inglaterra e Alemanha. Por essa razão, o pensamento decolonial enfatiza teorias produzidas pelas/os autoras/es do Sul Global⁴⁴, de modo que se propõem a valorizar narrativas que foram apagadas pela modernidade/colonialidade. Por outro lado, estudos pós-coloniais são embasados no pós-estruturalismo francês e em autoras/es do Norte Global, como: Foucault, Gramsci e Lacan (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Sabendo, então, dessas diferenças, adentremos em categorias do pensamento decolonial. Compreendo a decolonialidade como “um movimento de resistência-teórico, epistêmico, cultural, prático e político -, à lógica da modernidade/colonialidade” (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 43), ou seja, é “a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

⁴² O grupo é relacionado à teoria pós-colonial. As/os autoras/es mais conhecidos do grupo são: Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013).

⁴³ As principais divergências devem-se à dependência de autoras/es do Norte Global e o foco exclusivo no contexto pós-colonial indiano (BALLESTRIN, 2013).

⁴⁴ O conceito de Sul e Norte Global foi desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, não se trata de uma questão geográfica e, sim, geopolítica. O Sul refere-se aos países que foram submetidos ao colonialismo europeu, isto é, referem-se àquelas/es que são oprimidas/os pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Já o Norte indica os países colonizadores, aqueles que se autodenominaram como modernos, desenvolvidos e construtores de conhecimento (SANTOS, 2010). Ademais, não se trata de uma prática de exclusão de epistemologias do Norte, mas de valorização de epistemes outras.

Dessa maneira, a decolonialidade busca romper com as lógicas opressoras da colonialidade. Não se trata somente da elaboração de uma teoria, mas, sim, de dar ênfase a outras formas de pensar, de viver e de existir no mundo (MIGNOLO, 2017a).

Mas o que é colonialismo e colonialidade? O colonialismo foi um sistema de dominação/exploração de uma sociedade por meio da instauração de colônias (QUIJANO, 2010). O processo colonial foi um procedimento violento.

Na América Latina, por exemplo, os portugueses e espanhóis exploraram ao máximo os recursos naturais, dizimaram culturas, oprimiram, escravizaram, mataram os povos originários e, posteriormente, o mesmo se sucedeu com os povos da diáspora africana. Assim, a “conquista dos territórios das Américas foi feita por meio dos genocídios das populações indígenas e negras” (CASTRO, 2020, p. 142).

Tais crueldades foram normalizadas e justificadas devido à criação do conceito de raça. Este conceito fictício dividiu a sociedade global entre brancos-humanos e não brancos-sub-humanos. De modo que os colonizadores, ao encontrarem os povos originários, criaram o conceito de raça e se auto classificaram como os brancos, os modernos, os desenvolvidos, os superiores e os civilizados; já os povos originários foram entendidos como os não brancos, os sub-humanos, os primitivos, os irracionais (QUIJANO, 2010), os sem alma (SANTOS, 2010). Nas palavras de Quijano (2010, p. 120):

1.Colonialidade da Classificação Social Universal do Mundo capitalista. 1) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades “raciais” e dividida entre os dominantes/superiores “europeus” e os dominados/inferiores “não-europeus”. 2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças “raciais”. Num primeiro período, principalmente a “cor” da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. 3) A “cor” da pele foi definida como marca “racial” diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou “europeus”, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores “não-europeus” do outro. 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/inferiores “não europeus” o atributo de “raças de cor”. A escala de gradação entre o “branco” da “raça branca” e cada uma das outras “cores” da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social “racial”.

Com base nisso, o colonialismo foi um sistema opressor que gerou feridas coloniais e, apesar das relações de domínio físico e territorial terem chegado ao fim, as relações de poder geradas por ele ainda se fazem presentes por meio da colonialidade.

A colonialidade diz respeito às continuas relações de poder operadas por intermédio das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas (RESTREPO; ROJAS, 2010). Sobre ela, Castro (2020, p. 144) pontua que:

a “colonialidade” ultrapassa o colonialismo, pois não representa apenas uma época e um modo de relacionamento de dominação entre países europeus e países não europeus, mas também configura uma forma de dominação cultural que perdura até os dias atuais. Até hoje nas ex-colônias ibéricas da América Latina há uma prevalência dos valores ocidentais europeus em detrimento das culturas indígenas ou de matriz africana (CASTRO, 2020, p. 144).

A colonialidade opera por meio de uma tripla dimensão: poder, ser e saber. Mais especificamente, a colonialidade do poder é expressada pela disputa do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos, do sexo e da reprodução da espécie, das subjetividades e do conhecimento e da autoridade (QUIJANO, 2010). A colonialidade do ser envolve a colonialidade da visão, dos sentidos, do tempo, do espaço e das subjetividades das/os sujeitas/os (MALDONADO-TORRES, 2019). A colonialidade do saber está voltada para as hierarquias epistemológicas e para as predominâncias de saberes ocidentais e eurocêntricos (MIGNOLO, 2017b).

Nesse sentido, para que as lógicas da modernidade/colonialidade sejam encerradas, precisamos da decolonialidade, de epistemologias, culturas, tempos, espaços e saberes outros (MALDONADO-TORRES, 2019).

Há, também, a colonialidade de gênero, que foi elaborada por Lugones (2020) e faz uma crítica à colonialidade do poder, de Quijano. Segundo a autora, Quijano, ao focalizar o sexo e a reprodução da espécie, termina por apagar os estudos feministas sobre gênero, reproduzindo uma concepção heteronormativa embasada em supostas noções biológicas (LUGONES, 2020). Nas palavras da autora,

para Quijano, as lutas pelo controle do “acesso ao sexo e seus recursos e produtos” definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global de gênero. (LUGONES, 2020, p. 56)

O gênero para Lugones (2020) é uma invenção da colonialidade. Para ela, não existiam padrões ocidentais de gênero nos povos originários. Esses padrões foram inseridos após o processo de colonização, modificando, assim, toda a estrutura dessas

sociedades. A autora afirma que as mulheres possuíam os mesmos poderes nas sociedades indígenas, bem como a intersexualidade, a lesbianidade e a homossexualidade não eram concebidas com nenhum caráter negativo.

As contribuições de Lugones (2020) são de grande valia para repensarmos a categoria gênero e as narrativas da modernidade/colonialidade. Entretanto, é válido pontuar que algumas feministas decoloniais não concordam com Lugones (2020) porque a autora argumenta que não havia patriarcado nas sociedades indígenas.

Carvajal (2020) afirma que as sociedades indígenas são múltiplas e não podem ser generalizadas. Além disso, ela argumenta que existia patriarcado e padrões de gênero nas sociedades indígenas antes da colonização. Segundo Carvajal (2020), havia um patriarcado nas sociedades antes da colonização – o patriarcado ancestral. Conforme ocorreu a colonização, o patriarcado dos homens europeus chegou até aos povos originários – patriarcado colonial. Por fim, a articulação de ambos é denominada entronque patriarcal.

Diante do exposto, penso que o pensamento decolonial foi e é de grande valia para a decolonização do conhecimento e para o movimento feminista e contribui para a decolonização do feminismo (MIÑOSO, 2020) e para que haja uma crítica interna a respeito das epistemologias e das categorias de análise, dentre outras questões. Saliento que o feminismo decolonial evidencia a colonialidade, as relações entre raça, gênero, sexualidade, classe e geopolítica (CURIEL, 2020).

Portanto, disserto no próximo tópico sobre o movimento feminista e suas reivindicações.

2.4 Vamos falar de Feminismo?

Mas, afinal, o que é feminismo? O feminismo é um movimento social, político, teórico e filosófico (SANTOS, 2015). Esse movimento luta pelo fim do sexismo (HOOKS, 2019); do patriarcado (CURIEL, 2009); e pelo fim da desigualdade dos gêneros (CASTRO; MACHADO, 2018).

Em outras palavras, o feminismo tem em sua essência o desejo por mudanças sociais, pela igualdade dos gêneros e pelo fim da subalternização feminina. É um

movimento plural⁴⁵, construído, principalmente, por mulheres⁴⁶. Dentre as vertentes do feminismo, temos o feminismo anticolonialista, o transfeminismo, o feminismo indígena, o feminismo das mulheres com deficiência (MCCANN et al., 2019), o feminismo negro (HOOKS, 2019; COLLINS, 2019; RIBEIRO, 2018), o feminismo lésbico (HOLLANDA; SARMET, 2018), o feminismo decolonial (LUGONES, 2020; VERGÈS, 2020; CURIEL, 2020), dentre outros.

Em meio a esses feminismos, situo-me como feminista decolonial. O feminismo decolonial se embasa nas teorias do feminismo negro e no projeto decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade (LUGONES, 2020). O movimento compreende os efeitos da colonialidade/modernidade nos países latino-americanos e se propõe a lutar contra os padrões de poder impostos pela colonialidade/modernidade (HOLLANDA, 2020). Logo, o feminismo decolonial é antirracista, antissexista e contra às narrativas fictícias impostas pela colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero.

Somado a isso, o feminismo decolonial critica a universalidade das demandas do feminismo, o eurocentrismo nas produções do conhecimento e a invisibilidade das produções teóricas das mulheres latino-americanas (CURIEL, 2009). O feminismo decolonial entende que as demandas das mulheres são distintas e que não só o sexismo se faz presente em suas vidas, mas, também, o racismo, a transfobia, a lgbtqi+fobia, etc. Tal movimento advoga que precisamos valorizar nossas próprias teorizações, contar outras histórias, histórias que foram e são silenciadas por meio da colonialidade/modernidade.

Nesse sentido, as mulheres lutaram contra opressões patriarcais/coloniais/modernas antes mesmo do movimento feminista existir. As mulheres indígenas e negras, por exemplo, lutaram e resistiram contra as opressões de raça e gênero para que suas narrativas pudessem ser valorizadas como forma de resistência.

Por questões didáticas, o movimento feminista costuma ser dividido por ondas. Essas ondas representam as pautas e reivindicações de cada época. A primeira onda do

⁴⁵ Vale salientar que muitas autoras preferem escrever a palavra feminismo no plural (feminismos) para enfatizar a pluralidade do movimento e a pluralidade e diversidade das mulheres feministas (DÍODO, 2015). Pontuo, ainda, que, apesar de escrever a palavra no singular, compreendo a diversidade do movimento e a diversidade das mulheres que fazem parte dele.

⁴⁶ Não tenho o intuito de dizer que os homens não participaram do movimento feminista. Quero reiterar que as mulheres são as mais engajadas no feminismo devido ao fato de elas serem as mais prejudicadas com o sistema patriarcal (HOOKS, 2019).

feminismo se refere à necessidade de direitos civis. As mulheres do movimento lutavam pelos direitos de votar, trabalhar, estudar, além de direitos vinculados à propriedade e herança (CALAÇA, 2018). Dentre as reivindicações dessa época, a luta pelo voto foi a que mais se destacou. No entanto, exigir o direito ao trabalho era uma reivindicação de mulheres brancas e da classe média. As mulheres negras e/ou da classe trabalhadora sempre trabalharam, porém, as funções que ocupavam tendiam a explorá-las com grandes jornadas de trabalho e baixos salários. No caso das mulheres negras, o estereótipo racista de que essas mulheres teriam resistência e aptidão ao trabalho as colocavam em uma situação de ainda mais vulnerabilidade social (SILVA, 2019).

Para Davis (2016), não é que as mulheres brancas não podiam trabalhar. É que os empregos disponíveis para elas eram mal remunerados e seus familiares eram contra à aceitação dessas posições empregatícias.

A segunda onda do movimento feminista ocorreu por volta dos anos de 1970. Muitas escritoras/es advogam que o livro “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, foi um marco importante para os estudos feministas e para o movimento. A partir dessa publicação, foram iniciados os debates sobre a distinção de sexo e gênero, na qual gênero é uma construção social e sexo uma característica biológica (RIBEIRO, 2018). Desse modo, as feministas perceberam que havia outros fatores que perpetuavam a opressão das mulheres e que mesmo possuindo todos os direitos civis, elas continuavam a ser oprimidas.

Assim, o foco dos estudos e do movimento passou a ser as opressões de gênero. As reivindicações focalizavam os direitos reprodutivos, a crítica à maternidade compulsória, os padrões de beleza, o casamento, a pornografia, dentre outros temas (SILVA, 2019). A segunda onda também foi marcada pela reivindicação para o fim da ditadura militar e a redemocratização do país (SILVA, 2020).

A terceira onda ocorreu nos anos 1990 e foi influenciada pela publicação do livro “Problemas de gênero”, de autoria de Judith Butler. O livro trouxe a ampliação do conceito de gênero, criticando os binarismos feminino/masculino e demonstrou que sexo também é um construto social (BUTLER, 2018). Nesse momento, foi questionado o conceito universal de mulher, uma vez que era comum retratar somente as demandas das mulheres brancas, da classe média e europeias. Dessa forma, as teóricas incluíram nas pautas tópicos sobre raça e classe, a fim de atender as especificidades de cada mulher,

visto que as opressões sociais são sofridas de formas diferentes pelas mulheres (RIBEIRO, 2018)

Por fim, o século 21 é o berço da quarta onda ou do tsunami feminista. Essa última está relacionada ao uso maciço das tecnologias e das redes sociais. A quarta onda está atrelada aos sites, blogs e redes sociais feministas. A internet passou a ser um importante suporte para os debates e diálogos feministas (SILVA, 2019). Dentre as demandas está o fim do sexismo, do racismo, da cultura do estupro, da violência contra a mulher, dos padrões opressores de beleza, da LGBTfobia, da gordofobia e outros (HOLLANDA, 2018).

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa. Explano, aqui, a LA Transgressiva, a ética na pesquisa em LA, a natureza da pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. Posteriormente, escrevo sobre a rede federal de ensino, o *campus* Santana do Ipanema, a covid-19 e as aulas remotas de LI. Trago, também, explicações sobre o curso remoto, sobre as turmas participantes da pesquisa e, por fim, esclareço os instrumentos de coleta de dados.

3.1 A Linguística Aplicada Transgressiva

A presente pesquisa é construída e guiada sob os postulados da Linguística Aplicada Transgressiva⁴⁷ (PENNYCOOK, 2006). Isso quer dizer que essa ciência é crítica, transgressiva e transdisciplinar.

O conceito de transgressão distancia a Linguística Aplicada dos pensamentos e das políticas tradicionais, de modo que busca “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). Nesse sentido, penso que pesquisar sobre feminismo, LC e ensino de LI significa transgredir as fronteiras tradicionais do ensino de LI.

Conforme Monte Mór (2013), o termo ‘transgressiva’, além de indicar uma LA crítica, indica a noção de movimento. Nas palavras da autora,

As vantagens dessa adjetivação: ela ganha a ideia de movimento, adicionando a noção espacial ao que antes se restringia a tempo, expandindo-se de paradigmas teóricos voltados à convergência para conjuntos diversificados de teorias voltadas à pluralidade e que desconstróem regras, assim, transgredindo os limites anteriormente estabelecidos e abrindo-se para novas possibilidades” (MONTE MÓR, 2013, p. 44)

Já a transdisciplinaridade se refere ao fato de as disciplinas não serem estáticas e estarem sempre em movimento e mudança (PENNYCOOK, 2006). De acordo com Pennycook (2006, p. 72), muitas vezes, ao estudarmos outras áreas do conhecimento, estamos nos “reengajando com a LA”, uma vez que essas outras áreas são críticas e

⁴⁷ Quando discuto neste trabalho sobre a Linguística Aplicada, refiro-me à Linguística Aplicada Transgressiva.

passaram por uma virada linguística e cultural. Assim, penso que ao me engajar nos estudos do feminismo, por exemplo, estou, na verdade, me reengajando na LA.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) advoga que a LA, ao atravessar fronteiras e dialogar com outras áreas de conhecimento, consegue obter uma melhor compreensão sobre a linguagem⁴⁸ e sobre a vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, a LA é uma ciência que focaliza problemas socialmente relevantes, situações que causam exclusão social e geram sofrimento humano (FABRÍCIO, 2006). De modo semelhante, Rojo (2006) pontua que as respostas teóricas da LA devem trazer melhorias para as vidas das/dos participantes das pesquisas, possibilitando uma melhor qualidade de vida para essas pessoas.

Entendo que os estudos em LA focalizam diversos grupos sociais. Todavia, existe uma preocupação e uma maior sensibilidade com as pessoas que sofrem opressões, preconceitos e exclusões. Assim, pode-se dizer que as pesquisas em LA atuam para “defender os direitos daqueles que foram e são massacrados por compreensões racistas, homofóbicas e misóginas” (MOITA LOPES, 2013, p. 247).

Nesse contexto, penso que trabalhos em LA voltados para questões de gênero, raça, classe e sexualidade são de grande valia para fomentar reflexões e mudanças sociais. Logo, as/os estudiosas/os da LA precisam refletir sobre a responsabilidade social de suas pesquisas.

Entendo também que mais pesquisas em LA sobre gênero e ensino de LI são necessárias. Nesse sentido, o grupo de pesquisa ao qual sou vinculada, Letramentos, Educação e Transculturalidade (PPGLL/UFAL), coordenado pelo professor doutor Sérgio Ifa, atua na produção de pesquisas socialmente relevantes e sensíveis as opressões ditadas pelo patriarcado/modernidade/colonialidade.

Dentre os trabalhos do grupo, cito três que trouxeram importantes contribuições sobre a temática gênero⁴⁹ para esta dissertação. Na dissertação de mestrado de Lacerda (2020), por exemplo, ao trabalhar com o vídeo ‘Lute como uma garota’, a pesquisadora e as/os participantes da pesquisa dialogam sobre a mulher ser a única responsável pelas

⁴⁸ Compreendo linguagem como prática social pela qual aprendemos sobre uma determinada sociedade e uma cultura (FABRÍCIO, 2006).

⁴⁹ Esses trabalhos não tratam de feminismo, mas, nos dados secundários, é possível perceber que as/os pesquisadoras/es trabalharam com questões de gênero e buscaram problematizar o machismo

tarefas domésticas. Lacerda (2020) problematiza e trata das concepções machistas de nossa sociedade.

Já no trabalho de mestrado de Marques (2021) há a problematização sobre a gravidez na adolescência e a violência doméstica. Com isso, percebo, novamente, as mulheres como as únicas responsáveis pela prevenção de uma gravidez, bem como são as únicas responsáveis pela criação de filhas/os.

Outrossim, na tese de Bezerra (2019) há discussão sobre a invisibilidade feminina e o apagamento da história de mulheres importantes do nosso país. No citado estudo é possível perceber como a mulher brasileira é objetificada sexualmente e é também tida como a única encarregada pela realização das tarefas domésticas, criação de filhas/os e outras demandas.

Diante do exposto, acredito que ao trabalhar com feminismo e LC em aulas de LI estou contribuindo para a área da LA, assim como estou lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1.1 A ética na pesquisa em Linguística Aplicada

Sabe-se que os padrões éticos são de extrema importância nas pesquisas em LA. Maxwell (2008) advoga que a ética deve ser uma característica intrínseca ao estudo e deve estar presente em todas as etapas da pesquisa. De modo semelhante, Paiva (2019, p. 17) afirma que a ética deve ser “a condutora das ações da pesquisa de modo que a investigação não traga prejuízos para nenhuma das partes envolvidas”.

Desse modo, posso dizer que a ética está vinculada ao bem-estar das/dos participantes e às possíveis contribuições que a pesquisa propiciará em suas vidas. Assim, é necessário garantir que em todas as etapas do estudo as/os pesquisadoras/es sejam respeitadas/os com as/os participantes dos estudos que realizamos. Precisamos, ainda, preservar a confidencialidade e respeitar as opiniões e decisões das/os participantes da pesquisa.

Visto que esta pesquisa é de abordagem qualitativa e situada na LA, é importante ressaltar que todas/os as participantes tiveram suas singularidades respeitadas, e que, em nenhum momento, foram coagidas/os ou repreendidas/os. A autorização das/os

discentes participantes e de suas/seus responsáveis foi solicitada e elas/es tiveram seus consentimentos respeitados, havendo, também, a possibilidade de desistir do estudo se a/o discente desejasse.

Cabe destacar que a ética na pesquisa qualitativa significa compreender que lidamos com pessoas que possuem conhecimentos, sentimentos, vivências, crenças e aflições e não com objetos descartáveis que podem ser quebrados e substituídos (CELANI, 2015).

Por fim, saliento que esta pesquisa foi avaliada e aprovada no dia seis de dezembro de 2019, pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵⁰ da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL). O número do parecer é 3.748.972, número do CAAE é 23559019.1.0000.5013.

3.1.2 A natureza da pesquisa qualitativa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, situada na área de conhecimento científico da LA e orientada pelos pressupostos teóricos das teorias feministas e do LC. Compreendo que tais postulados metodológicos e teóricos têm em comum o objetivo de empoderar grupos marginalizados (CROKER, 2009).

No que concerne à natureza qualitativa da pesquisa, fundamento-me na concepção de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) ao afirmar que a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Em outros termos, ela busca compreender os sentidos que foram construídos pela interação social.

Diante disso, fazer pesquisa qualitativa é buscar entender as experiências humanas, questões culturais, crenças, motivações, atitudes e visões de mundo. As ações de pesquisa qualitativa se preocupam com acontecimentos diversos, com problemas sociais, ambientais e institucionais que existem em contextos variados. Entretanto, a pesquisa qualitativa não se limita somente à compreensão das situações sociais. Ela

⁵⁰ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia os projetos a fim de garantir o cumprimento dos padrões exigidos. O projeto é aprovado ao demonstrar qualidade científica, ser preocupado com o bem-estar das/dos participantes, garantir dignidade e respeito as/os envolvidas/os na pesquisa, dentre outras questões; caso o projeto não atenda as demandas citadas, é reprovado e não pode ser realizado (FLICK, 2013).

também objetiva auxiliar uma possível mudança e melhoria para o ambiente pesquisado e para as/os participantes do estudo (CROKER, 2009).

Dessa maneira, as pesquisas qualitativas estão relacionadas “às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Portanto, acredito que para alcançar esses propósitos, precisamos ter sensibilidade com as dores humanas, com as situações de desigualdades sociais a nossa volta. Sendo mais específica, no caso desta pesquisa, atento para as opressões que as mulheres são submetidas devido a cultura patriarcal e colonial que estamos inseridas/os.

4. A pesquisa-ação

Só descobrimos a natureza de alguma coisa quando tentamos mudá-las.

(TRIPP, 2005, p. 450)

Acredita-se que o termo pesquisa-ação surgiu pela primeira vez em 1946, no estudo de Kurt Lewin. A pesquisa desse psicólogo tinha como propósito auxiliar um grupo de pessoas a melhorar e modificar hábitos alimentares (FRANCO, 2005). No entanto, pesquisadoras/es pontuam que antes de Lewin cunhar o termo, o antropólogo John Collier já havia realizado uma pesquisa seguindo os moldes metodológicos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação está diretamente ligada aos atos de pesquisar e agir (BURNS, 2009). Assim, podemos explicar o termo pesquisa-ação da seguinte maneira: pesquisar, que indica uma investigação sistemática, e agir, que se refere ao fato de haver a interferência da/do pesquisadora/or para melhorar e/ou modificar uma situação (CARDNO, 2015).

Esse método está presente em pesquisas de várias áreas do conhecimento, tais como: comunicação, serviço social, organização de sistemas, desenvolvimento rural, difusão de tecnologias, práticas políticas e educação (THIOLLENT, 2011). Entretanto, é na educação que esse tipo de pesquisa tem a possibilidade de ser mais potente, uma vez que a escola é um espaço coletivo que objetiva a construção de saberes e que tem

por função a formação de cidadãos/os críticas/os, responsáveis e livres de preconceitos (THOMAZ; OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, a pesquisa-ação no espaço escolar objetiva o bem comum para as/os envolvidas/os na pesquisa. A melhoria ou mudança é construída por meio da interação de todas/os (MIRANDA, 2019) em inter-relação em meio a práticas sociais.

Ainda no que se refere à definição de pesquisa-ação, apoio-me na teorização de Thiollent (2011) ao afirmar que ela é uma:

pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação está situada nos estudos das ciências sociais e tem o intuito de resolver um problema por meio da participação ativa das/dos pesquisadoras/es e das/dos participantes. Desse modo, não há pesquisadora/or neutra/o na pesquisa-ação, visto que ela/ele é responsável pela tomada de decisões para a pesquisa, atua como auxiliar na solução das questões e interfere no contexto pesquisado para haver melhorias.

Burns (2009, p. 115) compreende que “o objetivo principal da pesquisa-ação é descobrir mais sobre o que está acontecendo em seu contexto local com o intuito de mudar ou melhorar a prática atual da situação”⁵¹. Nessa perspectiva, esse método deve “produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos” (FRANCO, 2005, p. 500). No entanto, é importante destacar que os objetivos da pesquisa devem estar relacionados a problemáticas importantes e relevantes para o grupo participante (THIOLLENT, 2011).

Assim, pontuo que a escolha da pesquisa-ação para este trabalho justifica-se devido aos discursos machistas de alunos do IFAL e devido a necessidade de mudança e de melhoria no ambiente escolar, mais especificamente, em minhas aulas de LI. Sendo assim, o intuito de realizar uma intervenção, modificação e melhoria resultou na necessidade de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um método dinâmico e flexível. Isso significa que a/o pesquisadora/or tem a autonomia de decidir os procedimentos que são mais adequados

⁵¹ Texto original: “The main point of action research is to find out more about what is going on in your own local context in order to change or improve current practice in that situation”.

para a realização da pesquisa. Todavia, não se deve confundir a flexibilidade da pesquisa-ação com a falta rigor científico, pois o que de fato acontece é que a participação dos indivíduos na pesquisa pode ocasionar certas necessidades, como, por exemplo, o surgimento de um tópico importante relacionado à temática inicial, a necessidade de refazer entrevistas para compreender melhor um fenômeno, dentre outras questões. Apesar da flexibilidade da pesquisa-ação, Franco (2005, p. 497) enfatiza que:

flexibilidade metodológica da pesquisa-ação como um de seus componentes essenciais, que implica, como todo trabalho sobre a prática, um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem. Por isso, realço a questão em torno de uma pedagogia da pesquisa-ação que implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados.

Thiollent (2011), de forma semelhante a Franco (2005), explica que:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Desse modo, na pesquisa-ação, se algo não estiver funcionando, a/o pesquisadora/or tem a possibilidade de mudar de estratégia, incluir um novo instrumento de coleta ou tratar de um novo tema. No que diz respeito aos tipos de pesquisa-ação, Tripp (2005) destaca cinco: a pesquisa-ação técnica, a prática, a política, a emancipatória e a socialmente crítica. Trago a seguir as definições e características apresentados pelo autor.

A pesquisa-ação técnica diz respeito ao fato de uma/um pesquisadora/or se utilizar de uma prática já existente em sua sala de aula. Assim, ela/ele segue rigorosamente o que já foi feito por outro indivíduo. Com essa definição, a pesquisa-ação técnica tende a ser um processo mecânico. A pesquisa-ação prática é uma pesquisa semelhante à pesquisa-ação técnica, tendo como diferença a autonomia da/o pesquisadora/o de modificar e adaptar alguns processos de pesquisa.

A pesquisa-ação política carrega essa adjetivação porque propõe mudanças na organização de uma instituição, de modo que o sistema que rege a instituição se transforme. Na escola, por exemplo, a mudança pode se tratar de uma modificação nos

regimentos, na quantidade de discentes por turma, nos cronogramas escolares, nas práticas curriculares etc.

A pesquisa-ação emancipatória está diretamente relacionada com a pesquisa-ação política, porém o objetivo não é transformar um contexto local, mas um contexto mais amplo. A título de exemplo, no movimento sufragista as mulheres feministas advogavam pelo direito ao voto. Entretanto, essas mulheres não reivindicavam que uma parcela de mulheres conquistasse esse direito, mas almejavam uma mudança mais ampla, na qual todas as mulheres pudessem votar. No contexto escolar isso significa que a mudança não é exclusiva de uma escola, mas, sim, de todas.

A pesquisa-ação socialmente crítica tem por característica melhorar uma determinada situação social a fim de implicar justiça social. Tripp (2005) explica que na pesquisa-ação socialmente crítica:

Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudanças tais como: aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante. Essas são as “grandes ideias” de uma sociedade democrática. A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado (TRIPP, 2005, p. 458).

Franco (2005)⁵² concorda com Tripp e afirma que esse tipo de pesquisa se trata de uma transformação que é necessária para a sociedade. Nesse método, há a valorização da reflexão crítica e coletiva em busca de que as/os participantes se desprendam de situações opressoras. A autora define a pesquisa-ação socialmente crítica com as seguintes características:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a

⁵² Vale destacar, dentre as categorias da pesquisa-ação, que as mais realizadas no Brasil são: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação estratégica e a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005).

participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

A pesquisa-ação socialmente crítica para Cardno (2005) objetiva combater injustiças sociais e, por isso, é geralmente utilizada em pesquisas sobre raça, etnia, sexualidade e/ou gênero.

Pontuo que esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação socialmente crítica, pois, por meio da práxis feminista e do LC, foi possível fomentar a reflexão crítica sobre o machismo em nossa sociedade e em nossa comunidade escolar, assim como incitar a reflexão sobre as próprias ações e pensamentos sexistas das/os discentes.

Por fim, afirmo que dentre os procedimentos seguidos nesta pesquisa estão: a escolha das temáticas abordadas, as reflexões sobre as situações, o planejamento das ações, a interferência no contexto, outras reflexões e a análise dos dados (CARDNO, 2005).

5. A rede federal de ensino: O IFAL

Dedico este subtópico para explanar a respeito da organização da rede federal de ensino, visto que a pesquisa foi realizada num instituto federal. Faço a explanação a partir do tema macro – rede federal de ensino, até o micro – Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições que ofertam educação tecnológica de nível básico e superior. Essas instituições oferecem cursos de ensino médio integrado, ensino superior (tecnólogos, bacharelado e licenciatura), cursos subsequentes, pós-graduação (stricto e lato sensu) e cursos de extensão. Os IFs se assemelham às universidades federais, uma vez que são pluricurriculares, multicampi e funcionam sob a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPPI, 2013)⁵³.

Os IFs surgiram da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das escolas agrotécnicas em Institutos Federais. Há, ainda, dois CEFETS no

⁵³ PPPI, Projeto político e pedagógico institucional do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), 2013.

Brasil, são eles: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação (MEC, 2020), existe, no Brasil, 38 Institutos Federais, com total 661 unidades. Há, também, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Podemos visualizar, na imagem a seguir (Figura 1), as regiões em que estão localizadas essas instituições:

Figura 1: Mapa dos IFs no Brasil.



Fonte: Adaptado da página do Ministério da Educação⁵⁴ (2020).

No estado de Alagoas, a instituição pública responsável pelo ensino tecnológico é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL. O IFAL oferta, anualmente, cerca de três mil e trezentas novas vagas (IFAL, 2020)⁵⁵. A forma de acesso dos cursos de graduação ocorre por meio do ENEM, já para os cursos de ensino médio técnico integrado são realizados exames de seleção⁵⁶. A prova para adentrar na

⁵⁴ BRASIL, Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: jan. 2020

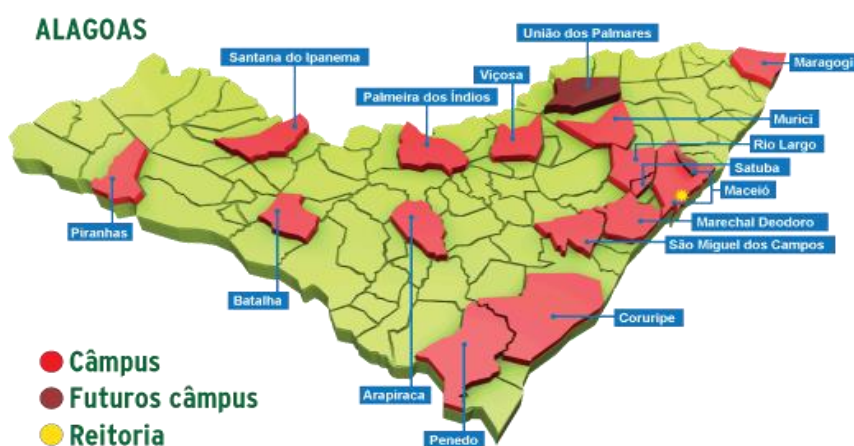
⁵⁵ IFAL, Instituto Federal de Alagoas. **Exame**. Disponível em:< <https://www2.ifal.edu.br/exame>>. Acesso em: mar. 2020.

⁵⁶ Para participar do processo seletivo, a/o candidata/o deve pagar uma taxa de 50,00 reais ou pode pedir a isenção do valor, caso tenha cursado o ensino fundamental em escola da rede pública e possua renda familiar de até 1,5 salário mínimo. A/o estudante também pode pedir isenção se tiver cursado o

instituição é formada com 40 questões objetivas de múltipla escolha, subdivididas em 18 questões de língua portuguesa, 18 de matemática e 04 de atualidades (geografia/história)⁵⁷.

O IFAL tem 16 *campi* (Figura 2), distribuídos pelas regiões do agreste, leste e sertão do estado de Alagoas. Os *campi* estão localizados nas cidades de São Miguel dos Campos, Marechal Deodoro, Maceió⁵⁸, Rio Largo, Satuba, Viçosa, Murici, Maragogi, Coruripe, Penedo, Arapiraca, Palmeira dos Índios, Batalha, Piranhas e Santana do Ipanema.

Figura 2: Mapa dos Institutos Federais de Alagoas.



Fonte: <https://www2.ifal.edu.br/conteudo/icones/mapa-ifal/view>

Após essa explanação da rede federal de ensino e do Instituto Federal de Alagoas, apresento, no subtópico a seguir, o campus que a pesquisa foi realizada.

ensino fundamental na rede privada de ensino, desde tenha sido bolsista integral e a renda de suas/seus responsáveis não ultrapassem 1,5 salário mínimo. Vale destacar que 50% do total das vagas são destinadas as/os discentes advindos da rede pública, 67,21% das vagas reservadas para as/os candidatas/os que se autodeclararam negras/os, pardas/os e indígenas e 11,88% reservadas para candidatas/os com deficiências.

⁵⁷ Vale destacar que em 2021 devido a pandemia e para não contribuir com aglomerações, o IFAL modificou o processo seletivo da instituição. Foi realizado a análise do currículo escolar das/os inscritas/os. Analisaram as notas do 6º ao 8º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

⁵⁸ Na cidade de Maceió há dois *campi* do Instituto Federal de Alagoas, a saber: o *campus* Maceió e o *campus* Benedito Bentes.

5.1 O campus de Santana do Ipanema

A pesquisa foi com as/os discentes do campus de Santana do Ipanema. A instituição está localizada às margens da rodovia AL 130, Km 4, nº 1609, Domingos Acácio (Figura 3). O campus ainda não possui sede própria, estando, atualmente, em um prédio alugado.

Figura 3: Campus Santana do Ipanema.



Fonte: Autora da Pesquisa (2020)⁵⁹.

O *campus* Santana do Ipanema oferece dois cursos de ensino médio técnico integrado: agropecuária e administração, além do curso subsequente em agropecuária. Em média, a instituição atende 577 alunas/os residentes de Santana do Ipanema e de 16 municípios circunvizinhos. No ano letivo de 2019, estavam matriculadas/os no ensino médio 269 alunos e 231 alunas. Entretanto, é esperado que após a construção da sede oficial haja a ampliação dos cursos e o *campus* atenderá uma média de 1000 discentes.

No que se refere à sua composição atual, o *campus* é formado por cerca de 70 professoras/es, 24 técnicas/os, como também funcionárias/os terceirizadas/os para segurança, limpeza e serviços gerais (IFAL, 2018)⁶⁰.

⁵⁹ As fotos feitas pela pesquisadora estão no apêndice B.

⁶⁰ IFAL. **O campus**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_santana/o-campus> Acesso em: mar. 2020

Por fim, reforço que a pesquisa ocorreu com as/os discentes do *campus* Santana do Ipanema porque, durante a coleta de dados, eu estava lotada, como professora⁶¹ efetiva, no referido *campus*, e por ter presenciado falas machistas em aulas de inglês.

6. Covid-19 e as aulas remotas de LI

No primeiro semestre de 2020, o coronavírus chegou ao Brasil. A Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs medidas de distanciamento social para conter a propagação do vírus, tais como: isolamento social, uso de máscaras e higienização pessoal. Para não contribuir com a propagação do vírus, o IFAL interrompeu as aulas e o calendário acadêmico. Nós, docentes, fomos orientadas/os a realizar cursos *on-line* e optativos para aquelas/es discentes que tivessem interesse.

Cabe destacar que esta pesquisa seria realizada de modo presencial em duas turmas do segundo ano do ensino médio, mas, com o decorrer das semanas e a não visualização de melhorias, foi necessário reformular a pesquisa para a modalidade *on-line* e com participantes que tivessem interesse no curso.

Tenho ciência de que todas/os aquelas/es que não possuem acesso à internet foram impossibilitadas/os de participar do estudo porque não tiveram a oportunidade de ler o convite para a pesquisa e porque não poderiam participar dos momentos síncronos. Assim, ter acesso à internet se tornou um critério de inclusão e de exclusão para a participação nas aulas.

Devido ao fato de esta pesquisa tratar-se de um estudo a nível de mestrado, com o prazo específico de dois anos, foi inevitável a realização de mudanças em certos procedimentos da pesquisa.

⁶¹ Eu era a única docente de LI do *campus*, lecionando em turmas dos segundos, terceiros e quartos anos do ensino médio integrado.

6.1 O curso remoto: Curso de Leitura Crítica⁶²

A presente pesquisa sucedeu por meio da modalidade *on-line* e no formato de curso. Primeiro, o curso foi submetido à apreciação da coordenação geral do *campus* e foi aprovado para compor o quadro de atividades ofertadas de forma remota.

A divulgação do curso ocorreu por meio de diferentes plataformas digitais. Assim, o convite foi enviado por intermédio do Siga-a do IFAL, bem como a mensagem foi encaminhada para os e-mails das/os discentes. Além disso, o curso foi divulgado em meu *Instagram*⁶³ e no *Instagram* do grêmio⁶⁴ do *campus*.

Posteriormente à divulgação, as/os discentes enviaram *e-mails* solicitando a participação no curso, informando, para tanto, dados pessoais como: nome, e-mail, número de telefone e ano letivo que estava cursando. Devido ao número de inscritas/os e da diversidade do nível linguístico das/os participantes, optei pela divisão do grupo em duas turmas.

As aulas do curso ocorreram de modo síncrono durante o período de 20 de março até 15 de julho de 2020. Os períodos síncronos do curso foram realizados por meio do *Google Meet* às quartas feiras. Essas aulas semanais tinham duração de duas horas, contabilizando 18 horas de aula em cada turma. Todavia, após as aulas síncronas, eram disponibilizadas atividades assíncronas, por meio da plataforma do *Google Classroom*. Ademais, foram criados dois grupos na plataforma *WhatsApp* para ampliar a interação entre as/os participantes da pesquisa.

Os momentos síncronos, por serem gravados em vídeo, possibilitam a computação de uma carga horária exata, já os períodos assíncronos são verificados por meio da execução das atividades propostas. Entretanto, não há a possibilidade de descrever a carga horária específica desses momentos. Com isso, o curso demandou o engajamento das/os estudantes em uma carga horária superior às 18 horas.

⁶² O título do curso em inglês: *Critical reading course*.

⁶³ <https://www.instagram.com/teachermarianatavares/>

⁶⁴ <https://www.instagram.com/gremioifalsantana/>

6.2 Quem se interessa por uma pesquisa sobre feminismo e ensino/aprendizagem de inglês?

Início este subtópico com uma indagação: Quem são as/os interessadas/os em participar de uma pesquisa sobre feminismo e ensino de LI? Para responder a esta pergunta, precisamos levar em consideração dois quesitos: o formato da pesquisa em curso durante a pandemia e o tema da pesquisa: feminismo e ensino/aprendizagem de inglês.

Durante a pandemia da Covid-19, pudemos presenciar docentes ofertando palestras, cursos e *lives* de modo gratuito para várias/os estudantes. Penso que as/os discentes optaram por se engajar em atividades *online* que estivessem relacionadas aos seus interesses pessoais e/ou acadêmicos. Em outras palavras, acredito que as/os estudantes escolheram participar de cursos com temáticas compatíveis com seus gostos, preferências e/ou curiosidades.

Nesse contexto, entendo que as/os estudantes participantes desta pesquisa possuem interesse na aprendizagem de LI e/ou na temática sobre o feminismo, uma vez que durante a divulgação/convite para este estudo informei que trataríamos de tais temáticas.

Sendo assim, o número de participantes voluntárias/os indica uma certa disparidade de gênero. Voluntariam-se 33 mulheres e 12 homens. Assim, a pesquisa obteve um maior interesse de participantes mulheres.

Todavia, é necessário fazer o seguinte questionamento: por qual razão as mulheres são as mais interessadas a respeito de feminismo e/ou aprendizagem de inglês? Não se tem uma resposta única para essa pergunta, mas faço, aqui, algumas possíveis interpretações a fim de respondê-la, na tentativa de compreender o porquê de haver uma quantidade mais expressiva de mulheres neste estudo.

Primeiro, o machismo permeia diversos âmbitos sociais e molda as relações humanas. A divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal/colonial/moderna traz imposições e delimitações sobre quais ocupações e conhecimentos são para os homens e quais são para as mulheres. No que se refere à LI, entendo que “embora o inglês seja uma matéria obrigatória, cursada por todos os alunos, os meninos tendem a vê-la como uma matéria voltada para meninas” (CONNELL, 2016, p. 154). Isto posto, talvez a

concepção de que existem disciplinas escolares mais apropriadas para mulheres resultem em um menor engajamento de homens nessas áreas.

Dessa maneira, talvez seja por essa razão que haja mais participantes mulheres nesta pesquisa, considerando que o estudo foi realizado por meio de um curso remoto de inglês que não era obrigatório.

Em segunda análise, no que se refere ao feminismo, penso que as mulheres são as mais prejudicadas pelo machismo e, por isso, talvez sejam as mais motivadas em aprender e dialogar sobre o movimento feminista. Ademais, muitas das estudantes participantes são feministas e pró-feministas, de modo que a temática do estudo justifica seus interesses em se voluntariarem.

No que tange às pautas feministas, noto que enquanto as mulheres tendem a ver o feminismo como algo importante para suas vidas, o oposto se dá para os homens. O que quero dizer é que, muitas vezes, para os homens, o feminismo é visto como uma ameaça, já que, em um sistema patriarcal, eles são os mais privilegiados (HOOKS, 2019). Advogo, então, que o fato de haver mais mulheres nesta pesquisa pode informar sobre:

um reflexo do machismo presente em nossa sociedade, pois muitos homens não querem debater sobre machismo por serem os mais privilegiados na permanência das desigualdades entre homens e mulheres (Diário da pesquisadora, 19 de maio de 2020).

Nesse contexto, os homens, por serem os mais privilegiados pelo sistema patriarcal, não querem abrir mão dos benefícios que lhes são proporcionados (HOOKS, 2019). Assim, a fim de não perderem tais privilégios, utilizam-se de muitas estratégias. Uma delas é afirmar que refletir sobre machismo é algo chato e sem relevância. Ribeiro (2019, p. 79) pontua que:

falar de racismo, opressão de gênero é visto geralmente como algo chato, “mimimi” e outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí se está confrontando poder.

Reforço, ainda, por meio de minha experiência como pesquisadora feminista, que o processo de não escuta por parte de homens é uma situação recorrente. Certa vez, ao participar de uma palestra⁶⁵ sobre feminismo em uma faculdade, constatee que a

⁶⁵ A palestra foi realizada durante um ciclo de palestras em evento da Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA.

disparidade de gênero das/os participantes⁶⁶ foi notória, de modo que havia um grupo de mulheres e um único homem. Noutro momento, em uma mesa⁶⁷ redonda sobre feminismo e gênero na UFAL, pude perceber do público duas reações bem distintas: enquanto as mulheres da turma estavam engajadas, atentas e participativas, os homens, com exceção de alguns poucos, demonstravam apatia e desaprovação (TAVARES DA ROCHA; BEZERRA SANTOS, 2020).

Diante disso, entendo que há um certo desinteresse por parte dos homens sobre feminismo e, por consequência, existe uma indiferença a respeito do machismo. Entretanto, os homens deveriam estar engajados nas discussões dessas temáticas, pois, para serem privilegiados pelo sistema patriarcal e possuírem vantagens, precisam aceitar que “as desvantagens são, de modo geral, as condições das vantagens” (CONNELL, 2016, p. 99). Dessa maneira, “em troca de todas as delícias que os homens recebem do patriarcado, é exigido que dominem as mulheres, que nos explorem e oprimam, fazendo uso de violência” (HOOKS, 2019, p. 14 - 15).

Nesse sentido, o machismo está atrelado à masculinidade tóxica. Essa última acarreta em um maior envolvimento dos homens em situações de violência. No geral, homens são mortos por outros homens, são os mais envolvidos em acidentes de trânsito e no ambiente de trabalho, bem como abusam do uso de drogas, álcool e ainda se negam a procurar assistência médica quando necessitam (CONNELL, 2016).

Acredito que a participação dos homens no movimento feminista e nas discussões sobre sexismo são de grande valia, visto que para uma efetiva mudança social, é necessária a participação e o engajamento de todas/os. Logo, os homens precisam compreender quais são os privilégios que possuem para se desprenderem deles e, por esse intermédio mudarem a si mesmos.

Diante do exposto, entendo que a participação de mais mulheres neste estudo indica que as mulheres estão mais abertas aos diálogos feministas. Outrossim, mais homens precisam participar desses diálogos.

⁶⁶ Vale salientar que esta pesquisa teve como público alvo alunas/os do ensino médio técnico integrado. Já a palestra ofertada a faculdade, teve como público alvo estudantes adultas/os do nível graduação e especialização.

⁶⁷ A mesa redonda ocorreu na disciplina de Inclusão. Participaram desse momento, o primeiro período do curso de Educação Física do campus Arapiraca. É importante explicar que, nesse momento havia mais mulheres do que homens na turma e que diferentemente desta pesquisa e da palestra que ocorreu na faculdade, a presença das/os discentes na mesa redonda era obrigatória.

7. As turmas participantes da pesquisa

As turmas foram compostas por discentes voluntárias/os do campus⁶⁸ Santana do Ipanema. Em sua totalidade, inscreveram-se 45 pessoas⁶⁹, 33 alunas e 12 alunos. As/os participantes tinham entre 15 e 18 anos de idade e eram residentes dos municípios de: Santana do Ipanema, São José da Tapera, Olho d'água das Flores, Maravilha, Poço das Trincheiras, Major Izidoro, Senador Rui Palmeira, Pão de Açúcar e Arapiraca.

As/os participantes estavam matriculadas nos segundos, terceiros e quartos anos do ensino médio técnico integrado dos cursos de administração, agropecuária e eletroeletrônica.

Como dito anteriormente, diante da heterogeneidade das/os discentes, preferi dividir o grupo em duas turmas. Utilizei como critério uma autodeclaração do nível de inglês das/os participantes. Assim, elas/eles escolheram se preferiam assistir aula com as/os colegas que afirmaram que tinham um nível de inglês iniciante ou com as/os colegas do nível intermediário. Encorajei as/os estudantes a participarem das aulas de ambas as turmas para conhecer a dinâmica e se situarem na turma que se sentissem mais confortáveis.

Saliento que a decisão de dividir as turmas se deu devido a dois fatores: primeiro porque acredito que turmas lotadas podem não ser benéficas. Hooks (2017, p. 214) explica que “até a melhor sala de aula, a mais engajada, pode ruir sob o peso de um número excessivo de pessoas”. Ademais, penso que a divisão das turmas sob a perspectiva de escolha das/os participantes permite que elas/es estejam em uma turma que mais se aproxime da suas Zonas⁷⁰ de Desenvolvimento Proximal – ZDP⁷¹.

⁶⁸ O curso foi ofertado para o *campus* de Santana do Ipanema. Todavia, uma discente do *campus* IFAL Arapiraca solicitou a participação. Assim, o curso foi composto pelas as/os alunas/os do *campus* Santana do Ipanema e uma aluna do *campus* Arapiraca.

⁶⁹ É necessário ressaltar que nas duas primeiras semanas de curso algumas pessoas não compareceram as aulas e, posteriormente, informaram a desistência. Durante o curso, algumas pessoas não faziam atividades, mas participavam de todas as aulas síncronas ou o contrário. Com isso, por meio das transcrições e das correções das produções das/os discentes, foi possível constatar que 22 pessoas participaram ativamente de todos os momentos síncronos e assíncronos.

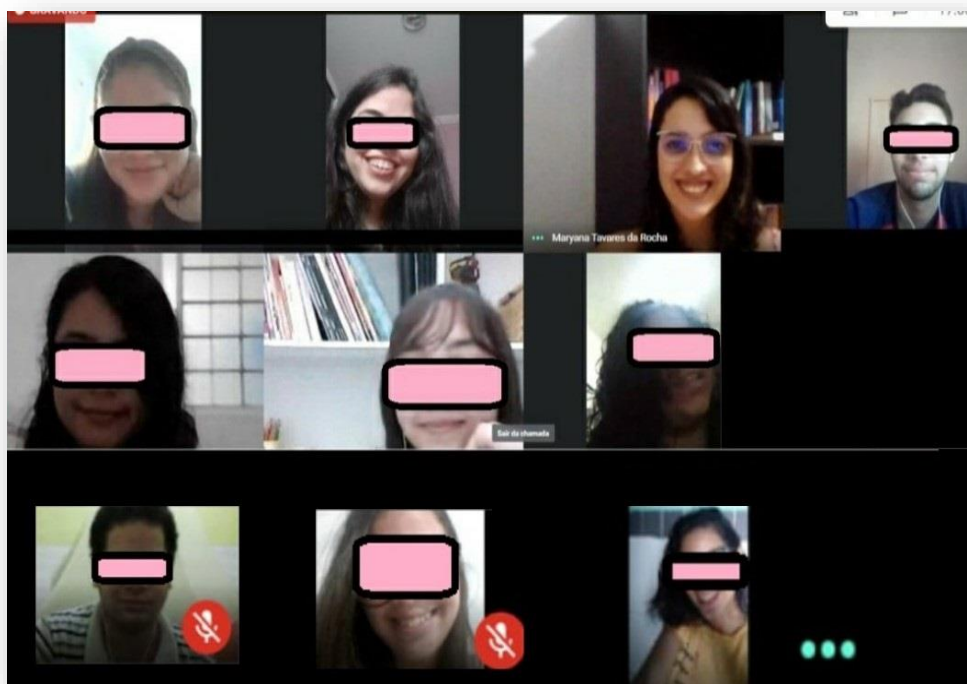
⁷⁰ Vygotsky (1989, p. 58) define a ZDP como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

⁷¹ Faço a divisão das turmas embasando-me em Mello (2004). Segundo a autora, para uma aprendizagem eficiente é preciso que o nível do conteúdo esteja adequado à ZDP da/o estudante. De acordo com a autora, focalizar algo que as/os alunas/os já sabem não fomenta aprendizagem (MELLO,

Na prática, constatei que as/os discentes da turma do nível intermediário possuíam uma predisposição para se comunicar em inglês, utilizando a língua adicional para opinar, comentar e se posicionar. Elas/eles também apresentavam um bom desenvolvimento na compreensão auditiva. As/os discentes da turma de nível iniciante tendiam a usar mais a língua materna. A compreensão auditiva na LI era boa desde que fosse mais pausada e adequada aos conhecimentos linguísticos das/os discentes.

Participaram da turma de iniciantes 29 pessoas e da turma intermediária 16 pessoas. Segue uma imagem⁷² das/os discentes⁷³ das turmas que aceitaram ligar suas câmeras para um registro fotográfico (Figura 4):

Figura 4: Foto das/os discentes participantes da pesquisa



Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

2004). Do mesmo modo, quando o ensino está em um nível muito além das capacidades das/os estudantes, a aprendizagem não ocorre.

⁷² Destacamos que muitas/os das/os discentes não se sentiam confortáveis em ligarem suas câmeras durante as aulas. Outrossim, no momento da foto essas/es estudantes não foram obrigadas/os a ligarem suas câmeras.

⁷³ A foto foi uma ideia das/os estudantes. Elas/es solicitaram o registro. Posteriormente, pude visualizar a imagem nas redes sociais das/os discentes (*stories* do *instagram* e do *WhatsApp*).

A seguir trago um breve perfil de algumas/uns das/os discentes participantes⁷⁴ da pesquisa.

- **Diana:**

Diana⁷⁵ tem 18 anos, é uma mulher branca, católica e heterossexual. Atualmente, está matriculada no quarto ano do curso de eletroeletrônica. A discente é muito comprometida, dedicada e altruísta. É, também, muito engajada com as causas feministas. Diana lê teorias feministas, se posiciona contra situações machistas no mundo virtual e no dia-a-dia. Além disso, está sempre disposta a ajudar suas/seus amigas/os.

- **Jessica:**

Jessica⁷⁶ tem 18 anos, é uma mulher branca, católica e bissexual. Atualmente, está no quarto ano do curso de agropecuária. A discente é extremamente criativa e assertiva. Além disso, durante as aulas sempre se posiciona contra situações machistas, racistas e homofóbicas.

- **Michael:**

Michael⁷⁷ tem 17 anos, é um homem pardo, católico e heterossexual. Cursa o terceiro ano de administração. É um discente muito organizado e dedicado e chama atenção por ser uma pessoa sensível e cheia de empatia com as outras pessoas que convive. Ele é muito engajado com as causas do movimento negro.

- **Carol:**

Carol⁷⁸ tem 17 anos, é uma mulher branca, católica e heterossexual. Está cursando o terceiro ano de administração. A discente é muito comunicativa e participativa. Recentemente, vem se engajando e aprendendo sobre o movimento feminista com bastante seriedade e dedicação.

⁷⁴ Todos os nomes das/os discentes foram modificados a fim de preservar a confidencialidade das/os participantes do presente estudo.

⁷⁵ No que concerne às questões socioeconômicas, a discente reside com sua mãe, pai e irmã, e que a renda familiar é de dois salários mínimos.

⁷⁶ A discente reside com sua mãe, avó e irmão. A renda familiar é por volta de um ou dois salários mínimos.

⁷⁷ O discente reside com a mãe, a avó e o tio. A renda familiar é de 500 reais até um salário mínimo.

⁷⁸ A discente reside com a mãe e a renda familiar gira em torno de 500 reais até um salário mínimo.

- **Alex:**

Alex⁷⁹ tem 16 anos, é um homem negro, agnóstico e bissexual. Está no segundo ano do curso de administração. O discente é muito comunicativo, esperto e sempre propenso a ajudar e colaborar com todas/os.

- **Natasha:**

Natasha⁸⁰ tem 16 anos, é uma mulher branca, católica e heterossexual. Está cursando o terceiro ano do curso de agropecuária. Apesar de ser um pouco tímida, a discente é bastante participativa, muito responsável e extremamente gentil.

- **Valquíria:**

Valquíria⁸¹ tem 16 anos, é uma mulher negra, protestante e heterossexual. Está cursando o terceiro ano do curso de administração. A discente é indulgente, calma e possui muita empatia pelas pessoas e situações que ocorrem à sua volta.

- **Léia:**

Léia⁸² tem 17 anos, é uma mulher branca, protestante e heterossexual. Está matriculada no quarto ano de administração. A discente é muito comunicativa, dialoga de forma incisiva e é muito segura sobre suas convicções. Está também sempre disposta a auxiliar as/os colegas com questões linguísticas.

- **Dora:**

Dora⁸³ tem 16 anos, é uma mulher branca, protestante e heterossexual. Está no segundo ano do curso de administração. É uma discente extremamente dedicada e sempre aberta a aprender coisas novas com aquelas/es que estão ao seu redor. É, também, muito sincera e amável com todas/os.

⁷⁹ Atualmente, para poder estudar, o discente reside com a avó materna na zona urbana. A renda familiar é de um salário mínimo.

⁸⁰ A discente reside com a mãe, o pai e a irmã. A renda familiar é de um salário mínimo.

⁸¹ A discente reside com a mãe, o pai e a irmã. A renda familiar é de três salários mínimos.

⁸² A discente reside com a mãe, o pai e as duas irmãs. A renda familiar é de um ou dois salários mínimos.

⁸³ A discente reside com a mãe, o pai e as duas irmãs. A renda familiar é de um ou dois salários mínimos.

- **Roberto:**

Roberto⁸⁴ tem 16 anos, é um homem branco, católico e heterossexual. Está no terceiro ano do curso de administração. Roberto é muito responsável e engraçado. Está sempre muito informado sobre os esportes e os jogos eletrônicos.

Por fim, destaco que a pesquisa foi composta por participantes heterogêneos, desde as turmas e cursos aos quais estão matriculadas/os no IFAL, os conhecimentos linguísticos na língua adicional, as regiões em que residem, as pessoas que são responsáveis pelo sustento familiar, suas sexualidades, etnias, bem como as questões socioeconômicas.

7.1 Conhecendo as/os participantes da pesquisa: Você se considera feminista?

No primeiro dia de aula síncrona, percebi que algumas das discentes aparentavam conhecer conceitos e pautas do movimento feminista. Após a primeira aula síncrona, escrevo em meu diário as seguintes reflexões:

as meninas aparentam possuir certa familiaridade com as questões do movimento feminista. Elas citaram questões como: feminismo, sororidade, machismo, patriarcado e feminicídio. Parece-me que elas já possuem conhecimentos sobre feminismo. Será que elas são feministas? Onde será que aprenderam sobre essas temáticas? Será que são um exemplo da quarta onda feminista? (Diário da pesquisadora, 20 de maio de 2020).

A fim de compreender melhor a afinidade das discentes com o feminismo, pergunto em uma atividade⁸⁵ se elas/es se consideram feministas ou pró-feministas. A pergunta foi feita em inglês: *Do you consider yourself a feminist person/ pro-feminism person?*

⁸⁴ O discente reside com a mãe e o pai. A renda familiar é de dois salários mínimos.

⁸⁵ As/os discentes responderam essa questão por escrito. A atividade foi postada no *Google* sala de aula sendo realizada de modo assíncrono. Além disso, as respostas foram transcritas igualmente as respostas dadas pelas/os discentes. Atividade encontra-se no (apêndice C). Todos os trechos em negrito nesta dissertação retratam as partes que quero destacar. Além disso, tais trechos estão relacionados diretamente com as minhas interpretações.

QUADRO 1 – RESPOSTAS DAS/OS DISCENTES AFIRMANDO SEREM FEMINISTAS OU PRÓ-FEMINISTAS.

1. Pro-feminism (Aline); 2. Yes! (Adriane); 3. **I consider myself a feminist person. I don't accept be treat different than a men** just the fact of being a woman, because of it, and all the other facts, **I try to change the bad roots in our society and to influencer people around also struggle to gender equality** (Diana); 4. Yes, I consider myself (Elisabete); 5. Feminist person (Carol); 6. I consider myself a feminist (Daniela); 7. I consider myself a feminist person (Natasha); 8. Feminist person (Helena); 9. I consider myself a pro-feminist (Juliana); 10. Feminist (Carla); 11. Yes, I consider myself a feminist person (Rose); 12. I consider myself a pro-feminism person (Jéssica); 13. I like to think of myself as a feminist (Luana); 14. Pro-feminism (Hellen); 15. I consider myself a feminist (Susana); 16. **I consider myself a person pro-feminism, because I still have changes to make for consider myself a true feminist** (Breno); 17. Consider myself a feminist person (Alex); 18. **I don't know how to classify myself, but I do know that I agree that gender equality is a necessary ideal, and that fighting for it is very noble** (Michael); 19. Pro-feminist (Saulo); (sic) (grifo meu).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Diante das respostas⁸⁶, constato que muitas das/os discentes se consideram feministas e pró-feministas. Isso fundamenta os posicionamentos das discentes a respeito de sororidade feminina e de patriarcado. Além disso, também explica sobre o interesse das/os discentes em fazerem parte da pesquisa.

Cabe lembrar que ao perguntar se uma pessoa é feminista é preciso levar em consideração que a palavra ainda possui um teor negativo, radical, e que muitas mulheres evitam se intitular feministas (TIBURI, 2018). Entretanto, com as respostas das/os discentes, constatei que elas/es já compreendem que ser feminista não é algo ruim.

Na resposta de Diana (3), a estudante, além de se afirmar feminista, explica quais são suas ações como uma mulher feminista, de modo que ser feminista indica agir como feminista. Percebo, então, que a teoria e a prática se entrelaçam a fim de contribuir com efetivas mudanças sociais, pois não basta se intitular feminista. É preciso, sobretudo, ter uma práxis feminista. Ainda em sua resposta (3), entendo que Diana propõe-se a lutar contra os padrões opressores de gênero em sua vida e contra as injustiças que foram criadas pelo patriarcado.

De modo semelhante, na resposta de Breno (16), o estudante relaciona que para ser feminista é obrigatório seguir determinadas ações. Ao afirmar que mudanças precisam ser feitas, ele traz à tona que para ser feminista é necessário mudanças de pensamentos e práticas sociais. Entendo que ser feminista envolve um processo de (des)aprendizagem de práticas sociais sexistas. É um processo contínuo no qual pessoas

⁸⁶ A tradução encontra-se no apêndice A (tradução 2).

se tornam feministas. Esse processo, para os homens, envolve o desapego de privilégios que o sistema patriarcal lhes proporciona.

Já na resposta de Michael (18), vemos que apesar de não fazer uso de tais adjetivos, o discente considera a luta feminista válida e importante.

Noto, ainda, que, dentre as respostas, não são só as mulheres que se consideram pró-feministas e feministas. Breno (16), Alex (17) e Saulo (19) se afirmam como pessoas com pensamentos antissexistas. No caso de Alex⁸⁷, por exemplo, por fazer parte de grupos oprimidos e ser engajado no movimento negro e lgbtqia+, ele se torna mais compreensível com as dores vivenciadas pelas mulheres e, por consequência, se interessa pelo movimento feminista. Numa sociedade patriarcal/ colonial/moderna, em que existem opressões com gênero, raça, sexualidade e classe social, Breno, Alex e Saulo possuem privilégios devido ao patriarcado, mas, em outras inscrições sociais, enfrentam situações preconceituosas.

Para nós, feministas decoloniais, os movimentos feministas precisam lutar contra as opressões de gênero, raça, sexualidade e geopolítica (CURIEL, 2020). Não somos somente mulheres ou homens. Somos pessoas com etnias, sexualidades e classes sociais distintas e tudo isso molda nossos olhares e formas de ver e experienciar o mundo.

A interseccionalidade ensina sobre as relações entre opressões sociais, assim como mostra que deve haver um diálogo entre os movimentos sociais, considerando que quando lutamos contra preconceitos, lutamos contra uma estrutura social opressora e não somente contra vivências individuais (TIBURI, 2018). Nas palavras da autora,

lutar pelos direitos das mulheres é lutar pelos direitos dos negros; lutar pelos direitos dos negros é lutar pelos direitos das mulheres e dos índios, das pessoas trans e dos trabalhadores; lutar pelos direitos dos trabalhadores é lutar pelos direitos das mulheres que são trabalhadoras. Quando lutamos por um lugar de fala lutamos pelo lugar de todos. Lutar por direitos não significa lutar pelos próprios direitos em um sentido individual. A noção de direito implica sempre a sociedade. Por isso é que podemos dizer que a luta é um lugar de todos (TIBURI, 2018, p. 55-56).

⁸⁷ No questionário socioeconômico (Anexo 1), perguntei sobre sexualidade, raça e classe social. Também perguntei se havia uma razão específica que justificasse o interesse do discente no movimento feminista. Ele respondeu que o interesse de dava ao fato de ele ser negro e bissexual.

Entretanto, fazer parte de grupos tidos como minorias políticas não faz com que automaticamente as pessoas compreendam as hegemonias e as opressões ditadas pela modernidade/colonialidade. Para Kilomba (2019), o padrão colonial de poder faz com que crianças negras não se identifiquem consigo mesmas e sim com os padrões da branquitude, pois é a branquitude que é ditada como norma e que está presente nas “revistas, quadrinhos, filmes e televisão” (KILOMBA, 2019, p. 154). De modo semelhante, ocorre no que se refere a sexualidade, gênero e classe social. Frente a isso, os padrões valorizados são os da heterossexualidade, masculinidade e burguesia.

Essa realidade afeta diferentes pessoas, as quais têm vergonha dessas inscrições sociais e da condição de oprimidas. Por essa razão, elas preferem negar a existência das hierarquias e crer na existência da meritocracia (TIBURI, 2018).

Em linhas gerais, posso dizer que a pesquisa contou com a participação de alunas/os feministas e pró-feministas. Todavia, havia discentes que participaram da pesquisa exclusivamente por causa da aprendizagem da LI, não se inserindo na categoria de feministas. Faço, no tópico seguinte, uma discussão sobre elas/es e alguns estereótipos sobre o feminismo.

7.2 “Não, eu não sou feminista”: Entre os estereótipos e os dogmas cristãos

Começo este subtópico com o seguinte questionamento: Será que todas/os as/os participantes desta pesquisa compreendem o feminismo como um movimento benéfico? Diante das respostas das/os estudantes, penso que elas/es veem o feminismo como um movimento negativo. Isso se dá por causa da desinformação, das notícias falsas e dos estereótipos que atuam para que o feminismo seja compreendido como um movimento social perverso.

Diante desse contexto, nós, feministas, precisamos dialogar sobre o movimento feminista nos locais em que moramos, trabalhamos, estudamos, a fim de reduzir as inúmeras inverdades a respeito do feminismo. É preciso que as pessoas conheçam de fato o que é ser feminista, quais são as pautas e as reivindicações do movimento e, então, decidam por si próprias quais são suas concepções a respeito do feminismo.

Ademais, compreendo o termo feminista como um estado de se tornar, é algo que envolve constantes reflexões e mudanças. Acredito que afirmar-se feminista é um ato

político importante, porque propicia e fomenta diálogos e organizações coletivas⁸⁸. Ser feminista é um processo contínuo em que nos engajamos em lutas contra opressões sociais, visto que o racismo, o elitismo, e a lgbtfobia também marcam nossos corpos.

Recapitulando a respeito das/os participantes, pontuo que, além das/os participantes feministas/pró-feministas, havia discentes que aparentavam conhecer pouco a respeito do movimento e ainda havia participantes que possuíam uma certa aversão ao movimento, uma vez que na pergunta⁸⁹: *Do you consider yourself a feminist person/ pro-feminism person?* obtive as seguintes respostas:

QUADRO 2 – RESPOSTAS DAS/OS DISCENTES SOBRE NÃO SEREM FEMINISTAS OU PRÓ-FEMINISTAS.

20. I do not consider myself either, **I feel that I do not have much basis on this ideology** (Dora);
 21. I don't consider myself feminist in the current modes or "era" of it. I think I mustn't necessarily use the term feminist for fighting for my rights, but I don't delegitimize the movement. **I just don't agree with some of their guidelines such as abortion. I don't say I am a feminist (even when I could fight by their side if what they are claiming is something in which I really believe in)** because I believe people tend to polarize those who choose to be called like that, **and automatically think that the person has the same values of the movement as a whole. I mean, I am just being honest with my beliefs which are a part of me** (Léia);
 22. **I don't consider myself, I'm not** (Valéria);
 23. **I do not know** how to answer (Ítalo);
 24. **I, as a defender of liberal and conservative ideas, believe that all humans, regardless of color, gender, sex, among others, deserve to be treated equally before the law**, and that we must always defend the individual rights of each one (Guilherme);
 25. **I like to support the ideals only, because many things the movement (and it's not only feminism) ends up extrapolating** (Roberto);
 26. **I don't know** (Murilo); (sic) (grifo meu).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

É possível visualizar nas respostas⁹⁰ acima que há pessoas que não sabem o que é feminismo, bem como aquelas/es que pensam que o feminismo é um movimento danoso e inconveniente.

Nas respostas de Dora (20), Ítalo (23) e Murilo (26) percebo que elas/es parecem não conhecer o movimento feminista. Paralelamente, as/os outras/os demonstram certa hostilidade a respeito. Valéria (22), por exemplo, responde com duas negações, enquanto Roberto (25) deixa claro que só apoia as ideias, mas que o movimento é exagerado.

⁸⁸ Refiro-me aqui a importância das leituras e dos coletivos feministas.

⁸⁹ Atividade escrita feita de modo assíncrono. A atividade foi realizada pela plataforma Google sala de aula. A atividade encontra-se no (apêndice C).

⁹⁰ A tradução das respostas encontra-se no Apêndice A (tradução 3).

Essa ideia de o feminismo ser exagerado está atrelada a outros estereótipos sobre o movimento. Tiburi (2018, p. 81) explana que o feminismo foi visto como algo “duplamente negativo, porque as feministas eram mulheres que, em muitos casos, eram tratadas como se não fossem mulheres, como se fossem uma espécie de aberração por suas reivindicações, que eram entendidas como antinaturais”.

A esse respeito, Hooks (2019) afirma que as pessoas aprendem sobre feminismo pela mídia, por terceiros. Elas não fazem a leitura de artigos, livros, colunas de mulheres feministas, nem procuram saber o que de fato é o feminismo. Diante do embasamento em discursos quase sempre opressores, as pessoas terminam por afirmar que o movimento é radical demais, exagerado e que as mulheres feministas são mulheres más e odeiam os homens.

Nesse sentido, as feministas são retratadas como mulheres malvadas, infelizes, mal-amadas, masculinas, solteiras e sem hábitos de higiene (ADICHIE, 2015). Tais estereótipos são regidos pela lógica patriarcal, colonial e heteronormativa, segundo a qual mulheres precisam seguir rigidamente certas características regidas pela feminilidade. Além disso, ainda se pressupõe a ideia de que as mulheres são todas heterossexuais e necessitam de homens em suas vidas afetivas para alcançarem satisfação pessoal.

Contestando essa padronização tradicional, o feminismo, ao desafiar essas normas de gênero, surgiu como uma ameaça para o sistema patriarcal/colonial. Nas palavras de Tiburi (2018, p. 41), o feminismo “desonera as pessoas da dívida de gênero”. Em outros termos, o feminismo problematiza concepções enraizadas pelo patriarcado, desnaturalizando visões de mundo preconceituosas que colocam mulheres como seres inferiores.

Diante de tantos estereótipos, temos que questionar a quem esses discursos beneficiam? Por qual razão há tantas inverdades em torno do feminismo? Acredito que os discursos não são neutros (VOLÓCHINOV, 2018) e que estão a serviço ideológico de um grupo, uma vez que cada palavra, que integra determinada interação discursiva, está acrescida de conteúdo ideológico (VOLÓCHINOV, 2018), envolvendo questões sociais, culturais, políticas etc. Nesse caso, há uma construção ideológica dominante que implica considerar que são mais beneficiados com os estereótipos contra as feministas são os homens.

Na resposta de Guilherme (24), o discente não responde se é ou não feminista. Ao invés disso, ele diz que todas/os devem ser tratadas/os igualmente perante ao que determinam as leis. Gonzalez (2020, p. 43) escreve que no Brasil “a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista”. Outrossim, para Monte Mór e Morgan (2014), essa afirmação, além de não garantir que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e oportunidades, desconsidera as inúmeras desigualdades sociais que ocorrem no país. Em uma sociedade em que, a meu ver, as pessoas são oprimidas e perdem oportunidades por causa de raça, gênero, sexualidade e classe social, a igualdade é uma inverdade.

Dando continuidade, Guilherme (24) infere que as pessoas devem ser tratadas de forma igualitária nos aspectos legais, mas não informa se esses direitos igualitários são também para os espaços domésticos e nos relacionamentos interpessoais das/os sujeitas/os. Parece-me que, ao se autodenominar como conservador, Guilherme indica que os valores tradicionais devem ser preservados, mesmo sendo misóginos, racistas e lgbtfóbicos. Outro fato que corrobora o modo de pensar do discente é o discurso religioso, visto que o pai do participante⁹¹ é pastor.

Nesse sentido, a religião judaico-cristã não é isenta de ideologias patriarcais. Durante a história, as igrejas⁹² católica e protestante contribuíram com a ideia de que a mulher era o vaso mais frágil e, por isso, inferior ao homem, bem como afirmou que o único papel social que as mulheres deveriam ocupar era o de esposa/mãe (MCCANN et al., 2019). Além disso, não podemos esquecer do período de caça às bruxas, no qual a igreja ordenou o assassinato de inúmeras mulheres (FEDERICI, 2019), sendo, ainda, cúmplice da exploração, escravização e assassinato das mulheres nas colônias (TODOROV, 1983).

⁹¹ No questionário socioeconômico (Anexo 1), Guilherme disse que era protestante. Na produção escrita (apêndice D), ao questionar qual era a profissão das pessoas que moravam com as/os discentes, Guilherme respondeu: “*My Father is Pastor; My Mother is Teacher; And my younger Brother is Student*”

⁹² Podemos constatar essa ideologia patriarcal em alguns trechos da bíblia. Vejamos alguns exemplos: Efésios 5:22: “As mulheres sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor”; Eclesiásticos 25 -26: “Toda malícia é leve, comparada com a malícia de uma mulher; que a sorte dos pecadores caia sobre ela!”; 1 Timóteo 2:11-15: “A mulher deve aprender em silêncio, com toda a sujeição. Não permito que a mulher ensine, nem que tenha autoridade sobre o homem. Esteja, porém, em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, e depois Eva. E Adão não foi enganado, mas sim a mulher, que, tendo sido enganada, tornou-se transgressora. Entretanto, a mulher será salva dando à luz filhos — se elas permanecerem na fé, no amor e na santidade, com bom senso. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/60928/o-papel-do-cristianismo-na-contribuicao-ao-machismo-no-brasil>. Acesso: 15 de set. 2020.

A inferiorização e subordinação das mulheres quando comparada aos homens pode ser presenciada ainda hoje nos discursos religiosos. Valquíria conta sua experiência da seguinte forma:

QUADRO 3 – FALA DA VALQUÍRIA SOBRE O MACHISMO PRESENTE NO DISCURSO RELIGIOSO.

1:26:05: Valquíria: Eu sou uma pessoa religiosa, eu sou evangélica e **eu vejo com frequência as pessoas terem essas opiniões sobre casamento, de que não importa o quão difícil esteja, suporte isso porque você pode transformar o seu casamento, não importa o que o seu marido esteja fazendo, você tem a obrigação de continuar nele e muda-lo. É a sua obrigação fazer isso e diversas outras coisas do tipo: você tem de ser submissa ao seu namorado para que você se acostume a fazer isso quando se casarem.** Isso é um absurdo! Eu tenho uma sorte muito grande em ter tido uma família que embora evangélica não apoia esse tipo de comportamento e é libertador ter tido essa sorte. É um absurdo, é realmente um absurdo (sic), (Transcrição da aula, 08 de julho de 2020).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Desse modo, por meio da experiência da discente, vejo que certas igrejas não só naturalizam a violência contra a mulher, colocando-a como a responsável pelas ações de seu cônjuge, como a incentivam a silenciar-se perante todas as crueldades que possam estar acontecendo no matrimônio. Noto que além do machismo estar imbricado com a heterossexualidade compulsória, as mulheres necessitam ser treinadas para serem submissas.

Um exemplo importante desse machismo contribuído por concepções religiosas se encontra no vídeo⁹³ da música “A voz”, da cantora Cassiane. No vídeo, uma mulher sofre violência doméstica e, ao invés de denunciar, ela ora pelo esposo. O clipe da música retrata a violência doméstica de forma romantizada, uma vez que, no final do vídeo, a solução para o fim da violência é o marido se converter para a religião da esposa. Novamente, percebo a noção de que as mulheres não precisam denunciar as violências que sofrem. Assim, para reverter o quadro de violência, a alternativa é orar/rezar.

O vídeo foi bastante criticado e, mesmo assim, a cantora Cassiane justificava que o fim da violência doméstica depende exclusivamente da conversão dos homens. Após a repercussão, Cassiane se desculpou e afirmou que faria um novo clipe para a música. Na nova versão⁹⁴, o clipe continua com o mesmo enredo. Entretanto, no final aparece uma mensagem afirmando que violência doméstica é crime e é preciso denunciar.

⁹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E4yswTkNPAl> . Acesso em: 20 de fev. de 2021.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6DiALaBF1F4>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

Na resposta de Léia (21), percebo que a discente atribui ênfase à importância dos seus direitos individuais. Contudo, essa noção é incompatível ao feminismo, pois a luta é para a dignidade e respeito de todas/os. Ao fazerem suas reivindicações, as mulheres feministas pensam no bem-estar coletivo, inclusive daquelas/es que não são feministas.

Observo que a discente (21) prefere não ser vinculada ao movimento feminista por causa de suas crenças religiosas e da pauta do aborto. Para Léia, os direitos reprodutivos das mulheres são características negativas do movimento feminista e que isso inviabiliza o engajamento da discente com as pautas feministas.

Nesse sentido, parece-me que Léia só pensa a respeito da pauta do aborto quando explana a respeito de feminismo. Bell Hooks (2019) explica que o aborto foi a pauta que mais ganhou atenção da mídia patriarcal, justamente porque rompe com as ideias cristãs de que o único papel da mulher é como mãe. Atualmente, o aborto é concebido pela religião judaico-cristã como um procedimento pecaminoso e blasfemo. No entanto, precisamos compreender sob quais contextos sócio históricos e políticos essas normas foram criadas. A igreja atentou-se para o direito sexual e reprodutivo das mulheres após a peste negra, diante da necessidade de repovoar a Europa. Segundo Angelin (2018), foi a partir deste momento que a igreja defere o aborto como uma prática proibida. Um outro ponto foi o estabelecimento do capitalismo industrial, pois nesse sistema a mulher não gerava filhas/os, mas, sim, força de trabalho. Logo, a realização do aborto se caracterizava como um empecilho para o sistema econômico⁹⁵ que necessitava ser desencorajado (FEDERICI, 2019).

Nesse contexto, quando Léia fala de suas crenças ela se refere à ideologia cristã, considerando que a religião que pratica tem categorias conservadoras e predefinidas sobre o papel da mulher, suas vestimentas⁹⁶ e seus direitos reprodutivos.

Posso dizer, então, que no contexto atual no nosso país, religiosas/os conservadoras/es de extrema direita tendem a possuir uma visão rígida a respeito do aborto. Em 2019, por exemplo, a pastora evangélica e atual responsável pelo Ministério

⁹⁵ Nesse contexto, Martinho Lutero ordenou que as freiras deixassem o convento, casassem e tivessem filhas/os, pois dar à luz seria a vocação da mulher. Afirmou ele: “deixem que elas darem à luz até morrerem” (FEDERICI, 2019, p. 68).

⁹⁶ Na atividade escrita (apêndice E), postada por meio do *Google* sala de aula, foi perguntado se a discente poderia usar qualquer tipo de roupa. Ela afirmou que devido a doutrina religiosa que seguia, era proibida de usar calças, shorts, vestidos e blusas sem mangas, bem como brincos e colares.

da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, denunciou ao Ministério Público as jornalistas da revista AzMina. A matéria tinha como tema o aborto seguro. Sobre ela, Damares afirmou que o conteúdo se tratava de uma apologia ao crime. As jornalistas, além de serem processadas, tiveram seus nomes e endereços expostos nas redes sociais e sofreram diversas perseguições e agressões verbais (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020).

Um outro exemplo dessa situação foi o da menina de 10 anos de idade que engravidou após ser estuprada pelo tio. O caso se enquadrava em um dos poucos em que o aborto seguro é permitido em nosso país e deveria ter sido realizado preservando a identidade da criança. Entretanto, após Sarah Winter, apoiadora de Jair Bolsonaro, ter publicado em suas redes os dados da menina, várias/os evangélicas/os de extrema direita tentaram invadir o hospital para impedir que o procedimento fosse realizado e ainda acusaram a criança de ser uma assassina⁹⁷.

Além disso, o aborto seguro e legal é uma urgência em nossa sociedade, mas não é a única reivindicação do movimento. Outrossim, é solicitado a educação sexual nas escolas e o acesso fácil e gratuito de métodos anticoncepcionais (HOOKS, 2019).

Nesse sentido, nós, feministas, solicitamos a educação sexual nas escolas como prevenção da gravidez na adolescência e da transmissão de infecções sexualmente transmitidas, objetivando, também, auxiliar as/os jovens a identificarem e se prevenirem de situações de assédio sexual. Diana e Valquíria, discentes feministas, fazem as seguintes explanações a respeito de direitos reprodutivos e educação sexual nas escolas:

⁹⁷ O crime foi reportado em 2020, todavia acredita-se que a criança estava sendo estuprada desde os 6 anos de idade. Disponível em: <https://www.msnoticias.com.br/editorias/geral-ms-noticias/evangelicos-e-extremista-de-direita-chamam-crianca-estuprada-de/101024/>. Acesso em: 16 de set. de 2020.

QUADRO 4 – FALA DAS DISCENTES SOBRE DIREITOS REPRODUTIVOS E EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS.

1:22:30: Diana: **Você falou sobre a educação sexual nas escolas e eu super apoio isso e hoje em dia, principalmente o Brasil**, não tô falando só de política, mas querendo ou não tudo hoje se tornou uma discussão de viés político. A gente tá polarizando tudo, **é importante que a gente tenha educação sexual nas escolas e que não veja só como você mesmo colocou que vai ensinar a criança a como fazer, mas sim como as meninas e até os meninos podem entender como determinadas situações podem ser erradas, aquilo tá violentando, não tá respeitando, prevenir a gravidez na adolescência porque a gente tem que pensar que existem várias realidades e tem meninas hoje em dia que não sabem quais são os métodos que previne gravidez**. Educar é você mostrar caminhos, é você tá mostrando realidades, tem que ter um reflexo na questão da humanidade, como a gente tá vivendo. E eu **não acho que seja ideologia de gênero**, que vai tá ensinando coisa errada. Não, não é isso, é a gente saber se colocar em situações que possam ser perigosas, então é muito importante (sic).

1:24:24 Valquíria: **Eu lembro que uma vez eu vi um panfleto de uma igreja onde tava falando para sermos contra a educação sexual em escolas porque tava ensinando crianças a praticarem o ato sexual e serem homossexuais** e eu daí eu fiquei tipo: gente, é sério isso? Eu não tô acreditando no que eu tô vendo e não era um panfleto, era realmente um monte. E aquilo foi tão surpreendente pra mim que **eu demorei bastante pra entender que aquilo era real e que estavam realmente distribuindo panfletos com aquele conteúdo**. Eu não lembro o nome da igreja, mas era uma igreja evangélica (sic), (grifo meu), (Transcrição de aula, 08 de julho de 2020).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

A fala de Diana demonstra o quão é relevante a educação sexual nas escolas, uma vez que ajuda crianças e adolescentes a identificarem possíveis situações de assédio.

Além disso, quando Diana se refere às diversas realidades das mulheres, entendo que precisamos enfatizar que nem todas as mulheres têm acesso ao conhecimento⁹⁸ e acesso a anticoncepcionais. A título de exemplo, as mulheres que menos possuem acesso a métodos anticonceptivos e as que mais vão a óbito devido a abortos inseguros são as mulheres negras, pobres e residentes do Nordeste, Norte e Centro-Oeste (MANTOVANI; MORITZ, 2019). A partir disso, entendo que o aborto é uma realidade no Brasil, mas aquelas que morrem tentando realizá-lo são as mulheres em condições vulneráveis.

Fica evidente na fala de Diana que o contexto político atual conseguiu propagar inúmeras inverdades sobre a educação sexual nas escolas. Vale lembrar que o atual

⁹⁸ Um exemplo dessa falta de democratização do conhecimento diz respeito aos casos de zika vírus, pois as mulheres que mais tiveram filhas/os com anencefalia foram aquelas que não sabiam como se proteger e que não sabiam que o zika era transmitido sexualmente. Ademais, o índice mostra que essas mulheres são nordestinas, pobres, negras, com baixo grau de instrução escolar e vivenciam situações de vulnerabilidade social.

Disponível em: <https://cientistasfeministas.wordpress.com/2016/10/26/a-nossa-dor-nao-sai-no-jornal-mulheres-negras-e-zika-virus-um-ano-depois/>. Acesso em: 20 de out. 2020.

presidente, Jair Bolsonaro, elegeu-se com inúmeras notícias falsas⁹⁹, dentre elas, a mais conhecida foi a do kit *gay*, supostamente um livro infantil incentivava crianças a fazerem sexo e tornarem-se *gays*. Consequentemente, percebo na fala de Valquíria que muitas igrejas corroboram as inverdades de Bolsonaro e, assim, apresentam uma concepção preconceituosa perante à sociedade.

Ainda nesse sentido, pontuo que nem todas/os as discentes desta pesquisa são feministas. Há participantes que se voluntariaram por causa da aprendizagem de LI. O objetivo da pesquisa não é de conduzir as/os participantes a tornarem-se feministas, mas, sim, que todas/os possam aprender inglês e aprender sobre o feminismo a fim de refletirem sobre seus próprios preconceitos e mudarem tais comportamentos, conscientizando-se que certas ações e discursos ferem a existência de outras/os.

Todavia, tanto as/os discentes feministas quanto as/os não feministas embarcaram em diálogos divergentes em que acreditavam, respeitaram umas/uns as/aos outras/os e praticaram uma escuta verdadeira. Aprendi, então, nesta pesquisa, que enquanto professora/pesquisadora todas/os as/os participantes são de minha responsabilidade (GOMES, 2008)¹⁰⁰ e que meu amor¹⁰¹ por todas/os significa que elas/es foram respeitadas/os e valorizadas/os como sujeitas/os legítimas/os (MATURANA, 2002).

7.3 Redes sociais e feminismo

Entendo que algumas das/os discentes são feministas/pró-feministas e possuem conhecimento sobre o feminismo. No entanto, as/os outras/os participantes que não são também já foram informadas/os sobre o movimento feminista de algum modo, mesmo que superficialmente e/ou por meio de estereótipos.

⁹⁹ Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-insiste-em-fakenews-sobre-kit-gay/> e <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/kit-gay-nunca-foi-distribuido-em-escola-veja-verdades-e-mentiras/>. Acesso em: 17 de set. 2020.

¹⁰⁰ Embaso-me na ética da alteridade de Levinas. “Basicamente, consiste em se abrir para o outro, em especial para que o outro me apresente de diferente, de desigual, que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades”. (GOMES, 2008, p. 39-40)

¹⁰¹ Amar é aceitar a/o outra/o como legítima/o. Nas palavras de Maturana (2002, p. 67), “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”.

Nesse contexto, penso ser necessário compreender como todas/os as/os participantes aprenderam sobre a temática. À vista disso, perguntei-lhes: como você aprendeu sobre feminismo?¹⁰² Vejamos as respostas no quadro abaixo.

QUADRO 5 – RESPOSTAS DAS/OS DISCENTES A RESPEITO DO MODO QUE APRENDERAM SOBRE O FEMINISMO.

Respostas da pergunta: <i>How did you learn about feminism?</i>	Total de menções no texto:
1. <i>Internet</i> ¹⁰³ / <i>Social media</i> ¹⁰⁴ / <i>networks</i> ¹⁰⁵	20
2. <i>Online course</i>	01
3. <i>Watching the news (TV)</i>	03
4. <i>Friends</i>	03
5. <i>Books</i>	02
6. <i>Article</i>	01
7. <i>School</i>	06
8. <i>Experience</i>	01

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Por meio das respostas, é possível constatar que as/os discentes tendem a aprender sobre feminismo por intermédio da internet e das mídias sociais. Talvez isso se dê devido ao uso maciço das mídias digitais pelas/os jovens. Além disso, é possível inferir que o feminismo e as temáticas feministas não são questões discutidas e ensinadas na escola.

Desde 2010, o movimento feminista tem se inserido de forma crescente nas mídias digitais, de modo que, atualmente, há inúmeras páginas no *facebook*, *Instagram*, *blogs*, revistas e *hashtags* dedicadas à militância feminista (HOLLANDA; COSTA, 2018). Essas redes vêm possibilitando novas aprendizagens e diálogos entre mulheres e homens de diferentes idades e níveis acadêmicos.

Penso que tais redes sociais têm a possibilidade de fomentar o pensamento crítico e a formação de pessoas feministas. As redes sociais poderiam auxiliar na aprendizagem, reflexão e conscientização de situações sociais opressoras, fazendo com que as/os usuárias/os dessas mídias leiam criticamente os textos e engajem-se em uma luta por

¹⁰² Respostas adquiridas por meio da atividade escrita (apêndice C). A pergunta foi realizada em inglês: *How did you learn about feminism?*

¹⁰³ Citado doze vezes.

¹⁰⁴ Tradução no apêndice A (tradução 4).

¹⁰⁵ Citado oito vezes.

mudança social. Além disso, Janks (2012) afirma que as mídias digitais trazem a oportunidade de as pessoas criarem coletivamente novos sentidos e desestabilizarem os discursos hegemônicos.

Nessa linha de pensamento, as redes sociais proporcionam a visibilidade de vozes que até então não eram ouvidas. No caso do feminismo, mulheres negras, lésbicas e/ou transexuais ganharam destaque ao exporem injustiças de gênero, raça e sexualidade (HOLLANDA; COSTA, 2018). Entretanto, as autoras alertam que, simultaneamente ao diálogo feminista nas redes, estão os ataques de conservadores a essas páginas. Elas assinalam que:

pregadores de ódio, misóginos e conservadores reagem com radicalidade ao que chamam de “perigo das ideologias de gênero”. Muitos deles se utilizam de perfis falsos e patrulham diariamente as redes sociais em busca de ideias contrárias às que procuram disseminar, espalhando discurso de ódio. Seu objetivo, muitas vezes, é desviar a atenção de um determinado tema, modificando o rumo dos debates nas redes (HOLLANDA; COSTA, 2018, p. 59 – 60)

Assim, não é de se estranhar que cresçam também os discursos antifeministas, pois as redes sociais também são utilizadas para a propagação de discursos de ódio e notícias falsas. Creio que seja por isso que Roberto, ao invés de responder como aprendeu sobre feminismo, fala sobre as mulheres quererem atacar os homens. Ele diz: “algumas pessoas distorcem o movimento e o usam como meio de atacar os homens”¹⁰⁶. Noto que há uma inversão de valores, na qual o feminismo deixa de ser uma luta por justiça social, igualdade, fim de violências e passa a ser compreendido como um movimento violento e opressor.

Diante do exposto, não se pode negar a importância das redes sociais na disseminação do feminismo e na luta por igualdade social, mas precisamos, também, entender o porquê de tais questões não se fazerem presentes no ambiente escolar. Assim, questiono: por qual razão a escola, ambiente formal de ensino/aprendizagem, desconsidera essas temáticas

Nesse sentido, penso que além das práticas feministas de ensino serem negligenciadas por várias/os docentes, há, ainda, a propagação de concepções sexistas no ambiente escolar. É preciso ressaltar que na conjuntura política e social em que

¹⁰⁶ O estudante escreveu essa resposta em inglês: *some people distort the movement and use it as a means to attack men.*

vivemos muitas/os docentes têm medo de trazer para suas aulas temáticas voltadas para gênero e sexualidade e serem perseguidas/os e/ou punidas/os (GOMES, 2019).

Diante do exposto, acredito que nós, docentes, precisamos incluir em nossas aulas procedimentos metodológicos que contribuam com o fim de pensamentos e ações machistas.

Em outros termos, advogo que em nossas aulas de LI, precisamos escutar àquelas/es que sofrem com as injustiças causadas pelo patriarcado/colonialidade/modernidade; assim como é de nossa obrigação contribuir com reflexões que fomentem mudanças de crenças e pensamentos preconceituosos.

8 Os instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada¹⁰⁷ de modo *on-line* e possuiu momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos referem-se às aulas por meio da plataforma do *Google meet* e os assíncronos são representados pelas produções linguístico-discursivas das/os discentes por meio da plataforma do *Google* sala de aula, incluindo os questionários iniciais e socioeconômicos através da plataforma *Google* formulários e as conversas no aplicativo *WhatsApp*.

Assim, os instrumentos de coleta foram: o questionário¹⁰⁸ de opinião, adaptado da tese de Bezerra (2019) (Anexo 2); o questionário¹⁰⁹ socioeconômico (Anexo 1); as transcrições¹¹⁰ das aulas síncronas¹¹¹; as produções linguístico-discursivas das/os

¹⁰⁷ Vale destacar que as/os alunas/os não foram de nenhuma forma intimidadas/os ou coagidas/os a participarem do estudo. Elas/eles foram convidadas/os a participarem. Inicialmente, foram-lhes esclarecidos detalhes da pesquisa e foi enfatizado que nenhuma/um participante era obrigada/o a fazer parte do estudo e se em qualquer momento fosse de sua vontade, ela/ele poderia desistir. Ademais, as coletas de dados foram iniciadas somente após as/os discentes e suas/seus responsáveis aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice F), assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndice G). O envio dos termos foi feito por e-mail e as/os estudantes também tiveram que aceitar por um questionário do *Google* formulário participar da pesquisa

¹⁰⁸ O questionário foi realizado por meio da plataforma *Google* formulários.

¹⁰⁹ Questionário feito por meio do *Google* formulários.

¹¹⁰ É importante enfatizar que todas as aulas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

¹¹¹ As aulas ocorreram por meio da plataforma *Google meet*.

discentes¹¹²; as interações discursivas das/dos discentes em grupos do *WhatsApp* e o diário reflexivo da professora/pesquisadora.

O questionário inicial foi composto de treze perguntas, dentre as quais sete foram dissertativas e seis objetivas. Trata-se da adaptação de um questionário introdutório feito na tese de Bezerra (2019) em que o intuito era conhecer um pouco sobre as/os participantes da pesquisa e sobre a relação das/dos discentes com a língua inglesa.

O questionário socioeconômico¹¹³ era composto por vinte e seis perguntas, das quais vinte e três eram objetivas e três dissertativas. O propósito desse instrumento era conhecer o cenário real e as situações socioeconômicas das/dos discentes participantes da pesquisa. Logo, as/os participantes responderam perguntas sobre: renda familiar, nível de instrução das/dos responsáveis pelo sustento da casa, em que local e com quem residem, equipamentos tecnológicos que possuem, além de explicitar os meios de transporte de que fazem uso para chegar ao *campus* do IFAL.

Já as transcrições das aulas síncronas, junto das atividades realizadas pelas/os discentes por meio do *Google* sala de aula, permitiram o registro das interações das/os alunas/os participantes, suas opiniões, questionamentos e indagações.

As conversas por meio do aplicativo *WhatsApp* tiveram o intuito de expandir os momentos da pesquisa e aumentar o engajamento das/os participantes. O aplicativo tornou-se viável por ser gratuito e de grande uso das/dos discentes. Além disso, a plataforma oferece recursos que permitem gravação de áudio, envio de vídeos, músicas, imagens, documentos etc.

O diário reflexivo da pesquisadora teve por objetivo focalizar as percepções, impressões e questionamentos sobre a pesquisa, as/os participantes e os diálogos das aulas.

Vale destacar que os questionários utilizados nesta pesquisa foram exploratórios e objetivaram conhecer as realidades, as questões socioeconômicas, culturais e as relações das/dos participantes com a língua alvo. Após as análises dos questionários

¹¹² As atividades foram postadas no *Google* sala de aula, bem como as produções das/os discentes foram enviadas para a mesma plataforma. Todavia, uma dessas produções foram postadas na plataforma do *Instagram*.

¹¹³ Foi um questionário adaptado da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. O questionário é intitulado por: critério de classificação econômica Brasil - 2018.

citados, foram iniciadas as intervenções. O diário reflexivo era escrito logo após as aulas síncronas. Outrossim, as transcrições eram realizadas semanalmente depois das aulas.

Os temas abordados foram decididos semanalmente e as escolhas das temáticas foram auxiliadas pelo diário da pesquisadora e das transcrições das aulas. Com isso, os temas foram: a violência doméstica, os estereótipos de gênero nas profissões, a desigualdade salarial, a divisão sexual do trabalho doméstico, as trabalhadoras domésticas, o machismo nos esportes, a objetificação feminina, consentimento e feminismo. As temáticas foram abordadas por meio dos gêneros: notícia, episódio de seriado, vídeo do *youtube* e artigo. Vejamos abaixo os temas das aulas e seus objetivos:

QUADRO 6 – TEMÁTICAS DAS AULAS SÍNCRONAS.

Data da aula	Tema da aula	Objetivo da aula
20/05/2020	Violência doméstica ¹¹⁴	Refletir sobre a violência de gênero; Discutir sobre o aumento da violência doméstica na quarentena; Problematizar o machismo.
27/05/2020	Estereótipos de gênero ¹¹⁵	Refletir sobre as desigualdades de gênero; Discutir sobre os estereótipos de gênero nas profissões; Problematizar o machismo.
03/06/2020	Mercado de trabalho e trabalho doméstico ¹¹⁶	Refletir sobre a divisão sexual do trabalho doméstico; Discutir sobre a dupla/tripla jornada de trabalho das mulheres; Problematizar o machismo.
10/06/2020	Desigualdade salarial ¹¹⁷	Refletir sobre o machismo no mundo do trabalho; Discutir sobre as intersecções do machismo e do racismo no mundo do trabalho; Problematizar o machismo.
17/06/2020	Empregadas domésticas ¹¹⁸	Refletir sobre as opressões de raça, gênero e classe vivenciadas pelas trabalhadoras domésticas; Discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelas trabalhadoras na pandemia; Problematizar o machismo e o racismo na sociedade.

¹¹⁴ Plano de aula disponível no apêndice H.

¹¹⁵ Plano de aula disponível no apêndice I.

¹¹⁶ Plano de aula disponível no apêndice J.

¹¹⁷ Plano de aula disponível no apêndice K.

¹¹⁸ Plano de aula disponível no apêndice L.

24/06/2020	Mulheres nos esportes ¹¹⁹	Refletir sobre o machismo nos esportes; Discutir sobre a invisibilidade das atletas; Problematizar o machismo no desporto.
01/07/2020	Objetificação feminina ¹²⁰	Refletir sobre a objetificação feminina na mídia, nos esportes e nos jogos; Discutir sobre a sexualização dos corpos femininos; Problematizar sobre machismo em diferentes mídias.
08/07/2020	Consentimento ¹²¹	Refletir sobre a importância do consentimento; Discutir sobre assédio e violência contra a mulher; Problematizar o machismo.
15/07/2020	Feminismo ¹²²	Discutir sobre o movimento feminista, suas pautas e reivindicações.

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Como procedimentos de interpretação de dados, realizei a leitura de todo o material coletado, destaquei as partes mais significativas, fiz a releitura dos dados, resumi os dados em temas, triângulei os dados e, por fim, realizei as minhas interpretações. Saliento que esses procedimentos são embasados na análise de conteúdo, na qual a/o pesquisadora/or deve selecionar o material, construir categorias, segmentá-las, triangulá-las, avaliar e modificar as categorias e interpretar os dados (SELVI, 2019). Na próxima seção trago as interpretações dos dados.

¹¹⁹ Plano de aula disponível no apêndice M.

¹²⁰ Plano de aula disponível no apêndice N.

¹²¹ Plano de aula disponível no apêndice O.

¹²² Plano de aula disponível no apêndice P.

9. INTERPRETAÇÕES DE DADOS

Nesta seção encontram-se as minhas interpretações dos dados. Narro, aqui, sobre o LC e as questões feministas fomentadas em minhas aulas de LI. Posteriormente, escrevo sobre o machismo nos cursos técnicos e sobre os casos de assédio e prossigo tratando sobre os estereótipos de gênero. Explano, também, sobre as condutas propositivas promovidas por esta pesquisa, tais como a campanha #ifalcontraaviolenciadomestica. Por fim, pontuo sobre LC e formação humana nas aulas de LI.

9.1 Letramento Crítico e feminismo nas aulas de inglês: em busca de uma consciência crítica

Entendo que o LC e a teoria feminista são concepções que dialogam intimamente. Ambas são embasadas em concepções críticas de ver o mundo, buscam propiciar reflexões e conscientizações e defendem o estabelecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Frente a essa inter-relação entre os temas, o ensino de LI por meio dos postulados do LC e da teoria feminista tem por objetivo fomentar a consciência crítica das/os estudantes. Para isso, é necessário que haja a problematização, o diálogo e a reflexão sobre situações opressoras que foram naturalizadas.

Nesse sentido, Brahim (2007, p. 17) argumenta que o LC deve ser “concebido em torno de uma série de temas ou questões geradoras que conduziriam naturalmente à problematização da realidade social e do universo do sujeito”. Na articulação com a teoria feminista, o LC vai frisar que as/os sujeitas/os sociais necessitam refletir sobre as práticas sociais sexistas nas quais estão inseridas/os (HOOKS, 2019).

Diante disso, meu papel enquanto professora feminista embasada nos postulados do LC é de conscientizadora, pois, a partir das minhas atitudes em sala de aula, as/os estudantes constroem a possibilidade de questionar significados e criar novos sentidos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012).

Na aula sobre mercado de trabalho e trabalho doméstico¹²³, após a aprendizagem de sufixos da LI, realizamos uma discussão sobre a dupla/tripla jornada de trabalho feminino e sobre a exclusiva responsabilidade das mulheres em fazerem as tarefas domésticas. Nessa discussão, questioneei o que nós poderíamos fazer para vivermos em uma sociedade menos machista, se existe algo a se fazer ou se somente as gerações futuras podem ser as responsáveis por uma sociedade antissexista.

Microcena¹²⁴ 1: Machismos e mudanças sociais

1. 1:22:22 Pesquisadora/Professora: **Are you sure we can't do anything we just need to focus on children?**¹²⁵ **Vocês acham que deveríamos só focar na geração futura? A gente não pode fazer nada? Temos que aceitar que é desse jeito e não podemos mudar nada na nossa realidade?**
2. 1:22:48 Elisabete: **Não, eu acho que não, professora. Não podemos mudar.**
3. 1:22:53 Carol: **Eu acho que é mais difícil ensinar as pessoas que já tem essa cultura na mente.** Elas já colocaram como as coisas certas para elas, então é mais complicado, **ela não vai aceitar de uma maneira mais rápida, vai ser um processo lento.**
4. 1:23:16 Pesquisadora/Professora: But is it possible?
5. 1:23:17 Carol: **Não é impossível.**
6. 1:23:41: Elisabete: Vou me colocar como exemplo. Eu jogo e eu tinha que viajar para outro estado, para outras cidades sozinha porque a equipe não era daqui. Então eu não ia junto com a minha equipe, eu ia e chegava lá e encontrava com eles. **E tem muito daquele negócio de que mulher ou menina não pode viajar sozinha.** Aqui em casa meu pai tinha muito isso. Então eu tive que bater muito nessa tecla que eu posso, eu vou tomar cuidado. Até que hoje é de boas. Mas assim, antes, no começo foi muito difícil porque tem aquele negócio de mulher não pode viajar sozinha, menina não pode viajar sozinha e isso até hoje é muito enraizado, **além das tarefas domésticas. Mas acho que você vai dar muito murro em ponta de faca, mas você pode conseguir sim com que a pessoa amoleça esse pensamento.**
7. 1:25:02 Pesquisadora/Professora: So with your situations we can see that we can teach others. It's difficult but we can teach them. É difícil, mas a gente consegue ensinar ao próximo e tentar ter uma situação mais igualitária e mais justa.
8. 1:25:33 Alex: **Acho que todos nós convivemos com algum tipo de machismo e eu tento ensinar as pessoas que eu convivo e explicar o que é isso. Mas pessoas que já estão com essa cultura machista enraizada é bem difícil.**
9. 1:26:10 Elisabete: **Às vezes, essa pessoa que é machista, isso não foi ensinado intencionalmente,** eu estou ensinando o machismo. **Veio de uma cultura que ele acha que é normal.** Então, às vezes, você sentar e conversar, olha essa sua atitude aqui foi machista. Ah e **o que é o machismo? Acha que a mulher não pode fazer certo tipo de coisa só porque ela carrega o fato de ser mulher.** Às vezes, **falta um pouco desse diálogo, explicar realmente o que é o preconceito, o que é o machismo, o que é o racismo.** Às vezes, **a pessoa aprende e acha que é natural. Exemplo: eu tenho isso muito na minha família, meu pai já deixou de ser um pouco mais machista porque eu sentei e conversei: isso não é assim! Machismo é muito ridículo! É muito ridículo você chegar para uma mulher e dizer: você não pode dirigir porque você é mulher e você não dirige bem porque você é mulher.**

¹²³ Para compreender todos os procedimentos desta aula, vejamos o plano de aula (apêndice J).

¹²⁴ Microcena da turma 1. A turma tinha aula às 13h e era composta pelas/os estudantes participantes que possuíam o nível iniciante de LI.

¹²⁵ Tradução disponível no apêndice A (tradução 5).

10. 1:27:22 Pesquisadora/Professora: Can you see how we can influence other people? Vocês conseguem ver como a gente consegue influenciar e como nós conseguimos fazer a diferença. **Todos nós fomos socializados, we were socialized in this way. Então, tanto mulheres quanto homens terão pensamentos machistas porque fomos criados dessa forma.** Your generation is more open-minded. A geração de vocês já está problematizando isso e vendo que it's not correct. Cabe a nós fazermos alguma para mostrar que **não tem nada de natural em subjugar alguém por causa do sexo, da cor, da sexualidade ou de qualquer coisa.** (sic), (grifo meu), (Transcrição de aula, 03 de junho de 2020).

A microcena 1 é iniciada a partir do meu questionamento sobre a responsabilidade exclusiva das futuras gerações em combater o machismo. Faço essa pergunta porque as/os estudantes participantes davam a entender que elas/es não podiam fazer nada para modificar o contexto social no qual estão inseridas/os.

A primeira questão que me chama atenção está vinculada às experiências machistas vivenciadas por Elisabete. A estudante (6/9)¹²⁶ exemplifica alguns preconceitos que nós, mulheres, enfrentamos, tais como: temos habilidades natas para as tarefas domésticas, não podemos viajar sozinhas e não temos habilidades para a direção de automóveis. Ademais, por meio da fala (9), noto que ser mulher é ser supostamente marcada com um corpo inferior.

Nesse sentido, o pensamento feminista decolonial argumenta que o sexismo que nós, mulheres latino-americanas, vivenciamos é diferente de outros contextos, considerando que a colonialidade/modernidade continua a produzir padrões de poder (LUGONES, 2020). Não poder viajar sozinha, por exemplo, traz significados de que não é seguro ser uma mulher no Brasil. Para enfatizar essa compreensão, basta lembrar dos feminicídios (VERGÈS, 2020) e da cultura do estupro (SARDENBERG, 2018).

No decorrer da microcena 1, percebo que os sentidos não são fixos. Eles são negociados, pois, por meio do LC, as pessoas são incentivadas a refletir sobre as próprias realidades sociais. A negociação de sentidos pode ser percebida na fala de Elisabete (2). Para a estudante (2), a transformação social não é algo possível, porém, no decorrer do diálogo com as/os colegas, ela discute sobre suas próprias experiências locais e familiares e constata que a mudança é, sim, possível.

Carol (3) pontua que, uma vez que as pessoas já internalizaram concepções de mundo machistas, o processo de (des)aprendizagem é mais lento e difícil. Sobre isso,

¹²⁶ Os parênteses utilizados nesta seção referem-se aos números da fala da microcena em foco.

Hooks (2017) explica que mudar é um processo e como todo processo necessita de tempo. Sendo assim, acredito que todas/os que foram criadas/os em ambientes com pensamentos sexistas precisam de tempo para refletirem e mudarem. Tornar-se antissexista é um processo contínuo de demanda de (des)aprendizagens.

Já Alex (8), além de concordar com Carol (3), argumenta que todas/os nós experimentamos os efeitos do machismo e que se faz necessário ensinar àquelas/es que estão em nossa volta sobre os sentidos em torno dessa cultura patriarcal. Acredito que devido ao fato de o machismo ser estrutural e fazer parte das relações sociais, todas/os passarão por situações sexistas, mesmo que não consigam identificá-las como machistas (TIBURI, 2018)

Ademais, percebo que Alex (8) e Elisabete (9) parecem engajadas/os em mudarem seus contextos locais, o que compactua tanto com o pensamento feminista quanto com o LC. De acordo com Ribeiro (2018), ser feminista é se utilizar dos espaços para fomentar mudanças antissexistas. No LC, a mudança desejada é uma mudança nos ambientes sociais em que convivemos (RIBAS, 2018).

Ao relacionar essas falas com minha experiência enquanto mulher, docente e feminista, recordo que sempre me propus a dialogar sobre machismo com meus familiares, amigas/os e com as/os discentes das turmas nas quais lecionei. Vejo que as possíveis mudanças para as quais pude contribuir foram locais e muito significativas. Assim, quando presencio relatos de discentes engajadas/os em mudarem seus contextos locais, penso que estas/es estão envolvidas/os em transformações importantes para elas/eles e, por isso, estão auxiliando em longo prazo para uma sociedade melhor.

Além disso, é frisado na argumentação de Elisabete (9) que ninguém nasce machista, racista ou homofóbico. As pessoas se constroem socialmente dentro dessas categorias. Percebo que se trata de um processo de socialização, no qual os preconceitos são naturalizados. Com isso, a supervalorização do homem branco, heterossexual, de classe média e cristão foi construída por meio da colonialidade/modernidade e é presente até os dias de hoje (MIGNOLO, 2017).

Vale destacar que as criações hierárquicas de poder foram construídas e reproduzidas como se fossem naturais, e que “as coisas são desta forma porque este é

o jeito que elas devem ser”¹²⁷ (JANKS, 2013, p. 5). Entretanto, o que é tido como natural muitas vezes contém preconceitos e, devido a isso, precisamos refletir sobre os discursos produzidos e reproduzidos à nossa volta (TAGATA, 2017).

Acerca das microcenas 2 e 3, compreendo que as/os estudantes de ambas as turmas participantes naturalizaram discursos que subalternizam as mulheres, tais como: as mulheres recebem menos porque são mães, elas são as únicas responsáveis pela criação de filhas/os, dentre outras questões. As microcenas se dão na aula sobre mercado de trabalho e trabalho doméstico¹²⁸. Após mostrar imagens com dados que comparam os salários de mulheres e de homens que têm filhas/os, pergunto por qual razão mulheres que são mães recebem salários inferiores aos homens que são pais. Vejamos as microcenas a seguir:

Microcena 2¹²⁹: Mulheres que são mães recebem salários menores do que homens que são pais

1. 01:41:24 Pesquisadora/Professora: Mothers make 69 cents for every 1 paid to fathers. Why is that?¹³⁰
2. 01:41:56 Alex: Tirando o fato dela ser mulher que influencia. **Ela sendo mãe ou estando pregnant, grávida, isso acaba gerando um desconforto para a economia.** Eles acreditam que ela **por ser mulher, por ser mãe, não vai ter o mesmo desempenho que um homem.**
3. 01:42:42 Elisabete: Eu acho que, por ela ter que tirar um certo tempo durante a gestação dela para se ausentar do trabalho. Questão de **menos produção.** E quando ela ainda está **grávida ela não pode trabalhar com tanto vigor porque ela vai ter certo tipo de limitação porque ela está grávida.** Então, **ela não pode tirar direto sem almoçar** porque ela tem uma criancinha que depende dela, então ela tem que se cuidar mais. E isso **vai gerar entre aspas um prejuízo para a empresa.** Não que eu esteja concordando com isso.
4. 01:43:50 Pesquisadora/Professora: Eu tenho que explicar para vocês que **estamos falando de mulheres que são mães, não necessariamente que estão grávidas. As mulheres que têm filhos recebem menos do que os homens que têm filhos.**
5. 01:44:00 Carol: **A mulher que já é mãe, ela não só tem a preocupação com o trabalho dela. Antes ela podia focar completamente no trabalho dela, agora com o filho ela tem que ter o tempo para o filho dela.** Saber como ele tá na escola, saber como ele tá. **Ela não vai conseguir se dedicar do mesmo jeito que ela se dedicava antes. Isso vai diminuir a intensidade de trabalho dela e o quanto ela vai ser produtiva. Isso acaba prejudicando a empresa, eles enxergam dessa forma.**
6. 1:44:33 Pesquisadora/Professora: **E o pai não precisa se preocupar com a criança?**
7. 1:44:45 Elisabete: **Era o que eu ia acabar de falar! Eu me revoltei aqui!**
8. 1:44:51 Alex: **De todas as formas ela deveria receber a mesma quantidade.**
9. 1:45:13 Pesquisadora/Professora: Alguém precisa cuidar das crianças, não é?

¹²⁷ No texto original: “*things are this way because that is the way they are meant to be*”.

¹²⁸ Para compreender todos os procedimentos desta aula, veja o plano de aula (apêndice J).

¹²⁹ Microcena da turma 1 (turma de nível iniciante).

¹³⁰ Tradução disponível no apêndice A (tradução 6).

10. 1:45:14 Carol: **É revoltante, chega a ser uma coisa revoltante o que eu falei.** As empresas enxergam ela de outra forma. E o pai? O que acontece com o pai? O que ele vai fazer? **Ele é o pai da criança, ele deveria ter alguma responsabilidade. A empresa deveria enxergar isso, que não é só a mulher que vai criar os filhos e vai se preocupar com os filhos, o pai também.**
11. 1:45:50 Elisabete: **É pai, mas quem dá de cuidar é a mãe. Então o pai é a mãe mesmo. É como se o pai tivesse só: tive um filho, beleza, tive um filho. A mãe cuida e ele fica lá trabalhando e ganhando muito mais que a mulher,** ok. (sic) (grifo meu) (Transcrição de aula, 03 de junho de 2020).

Microcena¹³¹ 3: Mulheres que são mães recebem salários menores do que homens que são pais

12. 1:33:00 Pesquisadora/Professora: Women who have children earn less than men who have children. Why is that?¹³²
13. 1:33:15 Jéssica: **It's because when women have children** they have to ficar com a criança por um tempo without working. Normally people thinks **perda na produção**, digamos que fica sem trabalhar, mas tem que receber mesmo estando trabalhando. **Aí preferem pagar menos pra mulheres com filhos.**
14. 1:33:55 Pesquisadora/Professora: So they earn less, they have to take care of the children, they have to take care of the house. They work more and they earn less?
15. 1:34:07 Jéssica: Yes, it's strange. Don't make sense! Don't make sense! But it's what happen.
16. 1:34:20 Luana: It's not fair!
17. 01:34:25 Roberto: Que lógica doida.
18. 1:34:31 Pesquisadora/Professora: They work at home, they take care of the children, they take care of the house, they work outside and they earn less because they're moms. If a mother doesn't take care of the children, who is going to take care of the children?
19. 1:34:55 Jéssica: **Baby sitter!** // It's hard to think that father will take the mother place em criar a criança.
20. 1:35:12 Natasha: Eu já presenciei empresas que preferem contratar homens do que contratar mulheres porque a mulher pode acabar engravidando e ela tem que tirar a **licença materna** [...] eu já presenciei algumas empresas que preferem não contratar mulheres para não ter essa perda de capital na empresa. Elas **preferem contratar homens porque não engravidam.** (sic) (grifo meu) (Transcrição de aula, 03 de junho de 2020).

É pertinente observar que nas falas de Alex (2), Elisabete (3) e Jéssica (13) há uma tentativa de justificar o porquê de as mulheres mães receberem salários inferiores. Nesse primeiro momento não há nenhum questionamento ou indignação com a diferença salarial. Pelo contrário, parece-me que as/os estudantes naturalizaram uma suposta inferioridade feminina devido à maternidade.

¹³¹ Microcena da turma 2. A turma tinha aula às 15h e era composta pelas/os estudantes participantes que possuíam o nível intermediário de LI.

¹³² Tradução disponível no apêndice A (tradução 7).

Noto que as concepções capitalistas/machistas fazem parte dos discursos das/os estudantes, assim como vejo que a produtividade é citada como a responsável pelos provimentos das/os trabalhadoras/es, uma vez que, como as mulheres podem ser mães, são menos produtivas.

Nesse contexto, por meio das falas de Alex (2), Elisabete (3), Carol (5) e Jéssica (13), observo que o sexismo e o capitalismo operam de modo interligado. Entendo que o capitalismo tem por objetivo gerar lucro para as/os capitalistas. Ao se apropriar de noções sexistas, o capitalismo consegue obter ainda mais lucro, porque mulheres trabalhadoras realizam o mesmo trabalho que homens trabalhadores e recebem valores inferiores (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019)¹³³. Para o capitalismo, as ideias de inferioridade feminina ou de baixa produtividade são vantajosas, pois as trabalhadoras trocam sua força de trabalho por um valor bastante inferior comparado aos seus colegas trabalhadores.

Ainda nesse sentido, nas falas de Jéssica (13) e Natasha (20), depreendo que além de as mulheres receberem provimentos inferiores, elas perdem oportunidades de emprego devido à capacidade de ter filhas/os. O fato de poder ser mãe passa a ser concebido como uma característica negativa e obrigatória. Nessa linha de pensamento, as mulheres estão mais propensas a ficarem desempregadas e, caso haja a intersecção de raça¹³⁴, elas receberão salários cada vez menores e em situações trabalhistas informais.

Compreendo, também, que Carol (5) e Jéssica (19) reproduzem uma naturalização sobre os papéis de gênero, nos quais as mulheres seriam as únicas responsáveis pela criação e cuidado de filhas/os. Mais uma vez, o machismo impõe o lar como o espaço para as mulheres e o capitalismo se aproveita disso para lucrar (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

Diante dessa realidade, a mulher só consegue se desvincular da responsabilidade dos cuidados com as crianças se contar com a ajuda de outra mulher. Para Jéssica (19), a opção mais lógica é a substituição da mãe por uma babá. A discente (19), após

¹³³ Vale destacar que para as autoras o capitalismo surgiu a partir do fim do feudalismo. As/os autoras/es decoloniais argumentam que o capitalismo surgiu em 1500 com a colonização.

¹³⁴ Na pesquisa: Retrato das desigualdades de gênero e raça do Instituto Brasileiro de Economia Aplicada, constata-se que o maior número de pessoas desempregadas no Brasil são mulheres negras. Elas também são as que recebem os menores salários quando se compara gênero e raça. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_mercado_trabalho.html. Acesso em 02. Out. 2020.

hospitais, os motoristas de transportes rodoviários, as babás e tantas outras profissões. Todas essas pessoas, indispensáveis ao confinamento, trabalham sem proteção alguma, sem máscara e sem luvas, e precisam deixar suas crianças sozinhas porque as escolas estão fechadas. Classe, gênero, idade, racialização, problemas de saúde, problemas de babás para as crianças, preocupações com o próximo perpassam os dois grupos, mas as pessoas não confinadas são mais expostas ao estresse, à inquietude, ao cansaço e à contaminação. Entre os elementos do confinamento que contribuem para as diferenças de classe, gênero e racialização, há aquelas/aqueles que vivem em 12 m² e aquelas/aqueles que vivem em 150 m² (VERGÈS, 2020, p. 21).

A partir do meu questionamento (4) na microcena 2 e do questionamento (14) na microcena 3, a respeito da responsabilidade do pai e das múltiplas funções da mãe, noto que as/os estudantes passam a perceber algo que costumavam ignorar (JANKS, 2013) e começam a refletir sobre seus próprios posicionamentos (HALVORSEN, 2005). Assim, Alex (8) começa a afirmar que a remuneração deveria ser igualitária e Carol (10) reflete sobre suas próprias concepções, demonstrando compreender que a responsabilidade na criação de filhas/os é de homens e de mulheres.

Percebo, nas microcenas 2 e 3, que parece haver uma desnaturalização de conceitos machistas. À medida que o diálogo, as problematizações e reflexões vão ocorrendo, Jéssica (15), Luana (16), Roberto (17) apresentam uma certa indignação a respeito do machismo e da falta de responsabilização dos pais na criação das/os filhas/os, aproximando-se do movimento feminista, que busca conscientizar a todas/os sobre a importância do pai na criação de filhas/os (HOOKS, 2019).

Nesse sentido, é preciso enfatizar que reconhecer as mulheres como as únicas responsáveis pelo cuidado de filhas/os pode gerar consequências negativas em suas vidas. As mulheres da classe trabalhadora geralmente são sobrecarregadas com afazeres domésticos, com a criação das crianças e com seus trabalhos remunerados fora de casa (TIBURI, 2018). Por isso, elas têm pouco tempo para o gerenciamento de atividades voltadas para si próprias e são obrigadas a cumprirem duplas ou triplas jornadas de trabalho.

A presença paterna na criação das filhas/os, além de contribuir com a igualdade de gênero (CONNELL, 2015), traz benefícios psicológicos para os pais e para as crianças que passam a ter relacionamentos mais saudáveis (HOOKS, 2019). Nesse contexto, a participação dos homens na criação de filhas/os deveriam ser obrigações da paternagem.

Entretanto, por meio da fala de Elisabete (11), parece-me que o abandono paterno é recorrente. Vale destacar que no nosso país existem 5,5 milhões de crianças sem o nome do pai na certidão de nascimento e mais de 20 milhões de mães solo (SILVA, 2020). Isso indica que, de fato, o abandono paterno é recorrente, e que as mulheres se responsabilizam pela criação de filhas/os. Somado a isso, mesmo que o nome do pai esteja na certidão de nascimento, não quer dizer que ele é presente na vida da criança/adolescente.

Talvez, as/os participantes desta pesquisa vivenciem situações semelhantes. Na pergunta¹³⁶: *who do you live with (in your house)?* percebo que os arranjos familiares são diversos e que 10 estudantes não citam o pai em suas respostas¹³⁷:

QUADRO 7 – RESPOSTAS DAS/OS ESTUDANTES A PERGUNTA: COM QUEM VOCÊS RESIDEM?

1. My grandmother and grandfather (Adriana);
2. with my mother (Carol);
3. I live with my grandma, my grandpa and my mother (Rose);
4. My mother, my brother and my grandmother (Jéssica);
5. My mom and my brother (Helen);
6. I live with my grandmother, aunt, mother and cousin (Susana);
7. In my house live two people, I and my mother (Breno);
8. me and my grandmother (Alex);
9. I live with my grandmother, my mother, my uncle (Michael);
10. My mother (Mel) (sic).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Com as respostas, compreendo que as relações familiares são diversas e que as mulheres, na grande maioria, assumem a responsabilidade de conviver e educar as/os adolescentes. Na aula sobre mercado de trabalho¹³⁸, após vermos um vídeo sobre a situação das mulheres brasileiras no mercado e fazermos a leitura de enunciados machistas de parlamentares, Rose e Alex, ao verem enunciados machistas que implicam o desemprego de mulheres que são mães, comentam sobre o abandono paterno que vivenciaram.

Microcena¹³⁹ 4: Abandono paterno

1:37:37 Rose: [...] **eu fico pensando: qual foi o papel do meu pai? Porque ele foi bem distante, mas existem pais presentes e o papel de um pai na vida de uma pessoa é importante** de alguma maneira e a gente não consegue ver.

¹³⁶ Atividade realizada de modo assíncrono, por meio da plataforma *Google* sala de aula. A atividade se encontra no apêndice C.

¹³⁷ Tradução disponível no apêndice A (tradução 8).

¹³⁸ Para compreender todos os procedimentos da aula, ver o plano de aula no apêndice K.

¹³⁹ Microcena da turma 1 (turma de nível iniciante).

Ah, Rose, mas é uma construção. Mas tipo, a nossa história com o feminismo também é uma construção. / Eu sinto que nós somos professores e os homens de alguma maneira alunos. Mas precisa ter um tipo de interação maior. Eu não acredito que os homens só precisam ser pró- feministas, eles também podem ser feministas! [...] (sic) (Transcrição de aula, 10 de junho de 2020)

1:38:16 Alex: Essa frase pra mim é um gatilho pra lutar cada vez mais pelo feminismo/, pela história das mulheres, / por **todo aquele processo estrutural que muitas mulheres passam de criar filho sozinho de lutar pra criar, de trabalhar e ter suas atividades como mãe. Foi o meu caso, minha mãe, também é o caso da Mel e eu acredito que é o caso de muitas pessoas aqui/ e o caso da minha mãe que criou três filhos sozinha** [...] (sic) (Transcrição de aula, 10 de junho de 2020)

Assim, tanto Rose quanto Alex lamentam a ausência de seus pais em suas vidas. O feminismo faz com que elas/es questionem o papel da paternidade e consideram, dessa forma, o movimento como uma maneira de conscientização frente às injustiças sociais. Ademais, o machismo é concebido como o responsável pela naturalização do abandono paterno e, por conseguinte, o feminismo surge para abalar essas estruturas patriarcais.

Entendo que as problematizações pelas/os discentes dialogam harmonicamente com as noções de LC, dada a afirmativa de que o objetivo do LC é auxiliar para que as pessoas possam “se posicionar perante ao mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir de discursos fixos” (RIBAS, 2018, p.1792).

Por meio do LC, os sentidos são negociados e as reflexões podem auxiliar em uma reconstrução dos significados (SANTOS; IFA, 2013). Todavia, para que a criticidade permeie as aulas de línguas é necessário que as/os docentes reflitam e tenham consciência crítica, considerando que não se pode esperar uma consciência crítica das/os estudantes se as/os docentes não a tiverem (CAMPBELL; IFA, 2016). Desse modo, observo que é de minha responsabilidade como docente de língua adicional e feminista me apropriar de problematizações e concepções de mundo menos sexistas. Após as cenas citadas anteriormente, aponte as seguintes questões:

Microcena 5: Opinião da professora/pesquisadora sobre inferioridade feminina

1:40:07 Pesquisadora/Professora: [...] And about what Natasha said, she's right, that happens, unfortunately that happens but **that is sexism. It's a very sexist way of thinking** because someone is going to take care of the baby and if it's not mother, it's the father and it's just four months, I think it's six or four months. **It's a right! It's a right of the mother to have some time with her child. //** É bem mesquinho, **é um pensamento** [...] **extremamente mesquinho e machista** deixar de contratar uma mulher pelo fato de que um dia, quem sabe, talvez, ela

pode engravidar, que a gente nem sabe se a pessoa vai engravidar, muito menos se quer porque **a maternidade é uma escolha e nem todas as mulheres querem ser mães**¹⁴⁰ (grifo meu)(sic) (Transcrição de aula, 03 de junho de 2020).

Naquele momento, vi que era importante deixar claro que a licença maternidade é um direito da trabalhadora. Não se trata de uma benevolência da/o empregadora/or. Aproveitei para pontuar que não contratar uma mulher pela possibilidade de engravidar é uma ação machista e preconceituosa. Além disso, é importante levar em conta que a reprodução da ideia da maternidade compulsória faz com que muitas mulheres que não querem ser mães sofram preconceitos e sejam vistas socialmente como pessoas incompletas ou infelizes.

A teoria feminista advoga para que todas as mulheres sejam livres para escolherem se irão maternar ou não, do mesmo modo que luta pela responsabilidade de mães e pais na criação das crianças (HOOKS, 2019), trazendo para o debate a luta por creches públicas, creches em empresas, horários mais flexíveis, dentre outros direitos para mães e pais.

No que se refere à maternidade compulsória e ao machismo na esfera trabalhista, optei por trazer discursos sexistas enunciados por políticos. As/os discentes, após realizarem a leitura em inglês, retiraram suas dúvidas sobre vocabulário e deram suas opiniões sobre cada discurso. Cabe lembrar que a análise de notícias se trata de uma estratégia utilizada para fomentar o pensamento crítico (HALVORSEN, 2005). Vejamos a microcena da aula:

Microcena¹⁴¹ 6: Opinião das/os estudantes sobre discursos machistas de políticos

1. 1:32:48: Pesquisadora/Professora: We're now in this quote, quote number four. Between a man and a woman, what does the businessman think? This woman has a ring in the finger, shortly becomes pregnant, six months of maternity leave. It's sexist or it's not sexist?¹⁴²
2. 1:33:38 Jéssica: **It's totally sexist because they think just because provavelmente, talvez, quem sabe, um dia, em alguma época, de algum ano distante, a woman will be pregnant and they will like lost six months. But if she works good, what's the problem? It's just six months.** It's not like a year or six years.
3. 1:34:18: Pesquisadora/Professora: I wouldn't employ a woman with the same salary as a man because women get pregnant.
4. 1:34:51 Jéssica e Natasha: It's sexist!
5. 1:34:50: Pesquisadora/Professora: Because...

¹⁴⁰ Tradução disponível no apêndice A (tradução 9).

¹⁴¹ Para compreender todos os procedimentos da aula, ver plano de aula no apêndice K.

¹⁴² Tradução disponível no apêndice A (tradução 10).

6. 1:34:53 Natasha: **Porque não tem nada a ver a mulher engravidar e você empregar a mulher.** Como nós já falamos aqui. **Tem a probabilidade da mulher engravidar, não são todas as mulheres do mundo que querem ter um filho ou que querem ser mãe** futuramente (grifo meu) (sic) (Transcrição de aula, 10 de julho de 2020).

Na microcena¹⁴³ 6 acima, percebo a importância da criticidade da/o docente. Identifico que meus posicionamentos em sala de aula podem influenciar nas perspectivas das/os discentes sobre as temáticas. No decorrer das aulas, percebo que as/os discentes começam a refletir sobre suas próprias opiniões. Se antes as/os estudantes procuravam justificar o fato de as mulheres não serem contratadas ou ganharem menos por serem mães, agora afirmam que a maternidade é uma escolha e não se trata de uma característica negativa.

Impressiono-me com Jéssica (2), pois percebo que somos permeados por vários discursos com que concordamos ou discordamos e, na interação social, o discurso da/o outra/o passa a ser meu. A discente se apodera do que foi argumentado na aula anterior e modifica seus discursos sobre a maternidade. De modo semelhante fez Natasha (06) ao afirmar que a maternidade é uma probabilidade e não o destino de todas as mulheres.

Se comparamos as falas das discentes na aula anterior, infiro que o que não era percebido como um problema agora é. Dessa maneira, tanto Jéssica quanto Natasha (4) passam a afirmar com convicção que aquele discurso é preconceituoso e problemático.

9.2 Cursos técnicos e machismo

O machismo, sem dúvidas, faz parte da nossa realidade social. Pensamentos e atos sexistas são produzidos e reproduzidos por diferentes aparelhos ideológicos do estado. É comum presenciar, por exemplo, a família, a mídia, a igreja e/ou a escola apresentando supostas distinções naturais entre homens e mulheres, quais papéis elas/es deveriam ocupar e em quais áreas do conhecimento deveriam se engajar.

Sendo assim, os trabalhos e as profissões também são influenciados pelo machismo e pelos estereótipos de gênero. Connell e Pearse (2015) explicam que os papéis sociais esperados por mulheres e homens são distintos. A feminilidade e os mitos da fragilidade, delicadeza e gentileza feminina sugerem que as mulheres são mais aptas

¹⁴³ Microcena da turma 2 (turma de nível intermediário).

a ocupar empregos relacionados ao cuidado. De maneira oposta, a masculinidade e os mitos da força, da capacidade intelectual e manual supõem que os homens são mais capacitados para ocupações que necessitem de força física, liderança e/ou gestão. Nessa perspectiva, há uma clara divisão sexual do trabalho. Connell e Pearse (2015) explicam que, no geral, as mulheres ocupam as profissões que são menos valorizadas. A elas são reservadas as profissões na esfera administrativa, no atendimento ao consumidor, limpeza, merenda, enfermagem e educação básica. De modo contrário, os homens desfrutam de empregos com salários melhores. Para eles, os empregos disponíveis estão geralmente voltados para indústrias, áreas técnicas, direito, contabilidade, engenharia, informática e cargos de chefia.

Evidentemente, a divisão sexual do trabalho dar-se-á, também, nos cursos técnicos e nos cursos de graduação, visto que esses locais são reservados para o ensino/aprendizagem e a formação profissional. No estudo de Matias Santos (2016), feito com professoras de universidades nordestinas, foi comprovado que há uma evidente distinção entre quais cursos são mais procurados por homens e por mulheres. A pesquisadora pontua que nos cursos de exatas há a preponderância de homens, tanto no corpo docente quanto no discente. Isso indica que existe a crença de uma “suposta incapacidade feminina para a execução de determinadas atividades”, a exemplo de áreas voltadas para a engenharia, matemática, informática, mecânica, dentre outras. (MATIAS SANTOS, 2016, p. 815).

Ademais, a autora nos informa que situações machistas ocorrem em todos os cursos, sejam eles voltados para as ciências humanas ou exatas. Matias Santos (2016) identifica que, nas ciências exatas, o sexismo se acentua, pois, as mulheres ao se matricularem nos cursos de exatas estão transgredindo as fronteiras permitidas para elas (MATIAS SANTOS, 2016).

Diante do exposto, acredito que talvez os cursos técnicos selecionados para esta pesquisa sigam a mesma lógica sexista, bem como alguns docentes propagam ideia de que certos cursos técnicos não são para mulheres.

Na aula sobre estereótipos de gênero¹⁴⁴, trabalhamos a compreensão textual. Iniciei com a ativação do conhecimento de mundo e para o ensino de leitura, trabalhamos as estratégias de leitura e finalizamos a aula com a discussão que segue abaixo na

¹⁴⁴ Para compreender todos os procedimentos da aula, ver plano de aula no apêndice I.

microcena 7. Em aulas posteriores, trabalhamos o verbo modal *can* e *can't* que estava no texto inicial. Nesta discussão uma discente resolveu compartilhar o machismo que vivenciava no curso em que era matriculada. Vejamos na microcena 7 a seguir.

Microcena 7¹⁴⁵: Cena sobre machismo nos cursos técnicos do IFAL

1. 42:39 Diana: Teacher, you reminds me one kind of situation too at IFAL with my professor, with my teacher. **I study electronic and technology at IFAL, so I was already subjugated by being a woman in my course**, we was, we were in the lab and the teacher said something like: tipo, a gente tinha que passar o ferro, como é que eu posso falar ferro de passar, teacher? ¹⁴⁶
2. 43:13 Pesquisadora/Professora: Iron, ferro de passar é iron, ironing é passar ferro.
3. 43:20 Diana: How can I say passar ferro?
4. 43:23 Pesquisadora/Professora: Ironing.
5. 43:26 Diana: Ironing, yes. So, **we have to ironing and the teacher said that we girls there know how to, we could do it better just because we are womans**¹⁴⁷. Passar o ferro melhor que os meninos só porque a gente era garota, entendeu? Porque a gente precisava colocar na plaquinha umas informações. Então, para fixar melhor, a gente tem sempre que passar ferro. Aí ele disse que as meninas saberiam fazer isso muito melhor do que os meninos.
6. 44:10 Pesquisadora/Professora: Because you are a girl?
7. 44:12 Diana: Yes, because we are girls.
8. 44:16 Pesquisadora/Professora: I'm really sorry.
9. 44:17 Diana: Yeah, **that happened at IFAL!**
10. 44:22 Pesquisadora/Professora: I'm so sorry Diana, that happened to you, I'm truly sorry. In one class of mechanics there were just **three girls and one day the teacher told them that they shouldn't be there because mechanics was supposed to be a course for men, not for women**. Have you ever experienced something like this?
11. 45:03 Jéssica: Yes, teacher. **In my course agropecuária, I heard from agricultura teacher that all womans in the class we'll have problems because we will work with terra and we can't be sujas**, something like. **It was so bad, in my first year, it happened in my first year**.
12. 45:50 Pesquisadora/Professora: I'm so sorry. What do you think about that? Isso já aconteceu com vocês?
13. 47:17 Carlos: Se for parar para pensar em algo que eu tenha passado por ser homem, eu não tenho assim como encontrar algo e dizer eu passei por isso. Eu acho que na sociedade em que vivemos, as coisas são bem mais vistas diante dos olhos dos homens, são feitas por homens. **E vejo inúmeras situações dessas, não é a primeira vez**. Eu nunca passei por uma situação dessas, mas eu entendo, não exatamente, mas deve ser horrível.
14. 50:00 Pesquisadora/Professora: You're right. You can't experience because you're a man but you know and you recognize about it. And this is very important.
15. 51:00 Natasha: Yes, **I agree with Jéssica because this is already happened to me**. As pessoas têm, existe essa imagem com a mulher, da mulher ser uma coisa frágil. **Então, como nós mexemos, como nós somos do curso de agropecuária, a maioria das pessoas, tanto os alunos quanto alguns professores, acabam tendo esse receio de: ah, é mulher, é frágil, você não vai acabar conseguindo fazer isso, você não tem um**

¹⁴⁵ Microcena da turma 2 (turma de nível intermediário).

¹⁴⁶ Tradução disponível no apêndice A (tradução 11).

¹⁴⁷ Todas as microcenas e as respostas das/os discentes foram transcritas exatamente da forma em que as/os alunas/os falaram ou escreveram.

certo potencial para fazer isso porque você é mulher. Você é frágil, você tem que ficar lá quietinha. Mas, eu acho que isso acaba sendo quebrado quando nós acabamos fazendo melhor, às vezes até que o próprio homem.

16. 52:03 Jéssica: Eu posso só falar outra coisa quanto a isso?

17. 52:05 Pesquisadora/Professora: Go ahead.

18. 52:10:Jessica: **Teve uma situação que a gente também se deparou com essa questão de meninas na agropecuária, no curso.** A gente fez uma visita na fazenda e basicamente o que aconteceu foi **que estavam querendo dar todos os trabalhos para os meninos porque era para as meninas ficarem só cuidando das coisinhas e tal. Mas quando começou a chover, os garotos correram direto para o ônibus e só as meninas continuaram trabalhando sem medo nenhum.** Enquanto que, lá estava justamente o professor que tinha feito esse comentário (sic) (grifo meu) (Transcrição de aula, 27 de maio de 2020).

Primeiro, preciso frisar que as narrativas das alunas se referem a três cursos integrados distintos de três *campi* distintos, a saber: Arapiraca, Maceió e Santana do Ipanema.

Nas falas de Diana (1/5), da pesquisadora/professora (10), de Jéssica (11/18), Carlos (13) e de Natasha (15) podemos identificar que certos docentes acreditam na divisão sexual do trabalho e propagam a existência de uma inferioridade das mulheres porque supostamente elas não conseguem acompanhar as aulas desses cursos técnicos. Percebo, por meio da fala de Diana (5), que o professor considera as tarefas domésticas como atividades exclusivas das mulheres. Assim, de certo modo, o docente transmite a ideia de que as alunas, ao cursarem eletroeletrônica, estão transgredindo uma fronteira proibida (MATIAS SANTOS, 2016), e que o espaço ao qual elas pertencem é o ambiente doméstico e o dos afazeres relacionados à limpeza e ao cuidado.

No relato de Diana (1), identifico que ser mulher e cursar eletroeletrônica significa ser subjugada e inferiorizada. Assim, entendo que o machismo pode ser recorrente na rotina escolar das alunas desses cursos.

Outrossim, o mesmo ocorre com Jéssica (11/18). Percebo que os mitos da fragilidade feminina e do suposto dom do cuidado se fazem presentes nas aulas dos cursos técnicos. Na fala da discente (18), compreendo que crenças machistas dos professores são involuntariamente manifestadas nos conteúdos, nas metodologias e nos procedimentos de suas aulas. Na atividade citada pela participante (18), observo que as tarefas foram planejadas e divididas de acordo com a divisão sexual do trabalho. Logo, o professor demonstra acreditar que as alunas não possuem capacidade para a realização

de certas tarefas. Assim, além de privá-las de realizarem todas as práticas profissionais do curso que escolheram, o docente intensifica a ideia de que elas não pertencem àqueles ambientes.

Já Natasha (15), além de reafirmar o que foi dito pelas outras colegas (1/5/11/18), enfatiza que docentes e discentes fazem as mulheres se sentirem incapazes nos cursos técnicos que escolheram. Em outras palavras, o machismo e a inferiorização feminina são propagados tanto pelos professores quanto pelos colegas de classe.

Sob essa ótica, a expressão “às vezes”, na fala de Natasha (15), revela certo abalo na autoconfiança da discente e, conseqüentemente, ela acaba reproduzindo a concepção de que os homens seriam mais habilidosos nas áreas técnicas. A esse respeito, Menezes, Brito e Anteneodo (2017) explicam que o machismo e os estereótipos presentes nos cursos colaboram para que as estudantes tenham suas autoconfianças reduzidas. Nas palavras das autoras, “a existência de crenças ou estereótipos negativos sobre as suas habilidades e sobre as suas possibilidades de ascensão podem criar um sentimento de “não pertencer” e desestimular, assim, a participação em áreas específicas” (MENEZES; BRITO; ANTENEO DO 2017, p. 79).

O machismo propagado por discentes e docentes nos cursos técnicos tem o poder de interferir negativamente no desempenho escolar das discentes, visto que elas passam a acreditar que são incapazes e que os cursos em que estão matriculadas não são compatíveis com suas capacidades intelectuais.

Destaco, ainda, que o fato de as estudantes conseguirem excelentes notas não significa que elas acreditem que são inteligentes e capazes de realizarem cursos técnicos. Ao avaliar a autopercepção de estudantes de um curso de graduação em física¹⁴⁸, Marshman et al (2018) afirmam que as estudantes com as melhores notas¹⁴⁹ consideram que sabem menos do que os colegas homens. Um outro aspecto é que enquanto as mulheres demonstram uma baixa confiança, os homens, mesmo alcançando notas baixas, apresentam autoestima elevada.

¹⁴⁸ A pesquisa foi realizada com estudantes universitárias/os do curso de física e ocorreu durante as disciplinas de física 1 e 2.

¹⁴⁹ As alunas que obtiveram o conceito A acreditavam que sabiam o mesmo que os discentes que obtiveram o conceito C.

Para Marshman et al (2018), as ações machistas de docentes e discentes tendem a influenciar e motivar a baixa autoestima das discentes do curso¹⁵⁰. Penso que nós, mulheres, não nascemos inseguras, mas somos ensinadas a duvidar de nós mesmas, porque em uma sociedade patriarcal, os homens tendem a advogar, constantemente, pela incapacidade feminina para que eles possam ser compreendidos e vistos como superiores. De acordo com Woolf (2019, p. 45-46),

Eis por que tanto Napoleão quanto Mussolini insistem tão enfaticamente na inferioridade das mulheres, pois, não fossem elas inferiores, eles deixariam de engrandecer-se. Isso serve para explicar, em parte, a indispensável necessidade que as mulheres tão frequentemente representam para os homens. E serve para explicar o quanto se inquietam ante a crítica que elas lhe fazem, o quanto impossível é para a mulher dizer-lhes que este livro é ruim, este quadro é fraco, ou seja lá o que for, sem magoar muito mais e despertar muito mais raiva do que um homem formulando a mesma crítica. É que, quando ela começa a falar a verdade, o vulto do espelho encolhe, sua aptidão para a vida diminui. Como pode ele continuar a proferir julgamentos, civilizar nativos, fazer leis, escrever livros, arrumar-se todo e deitar na falação dos banquetes, se não puder ver no café da manhã e ao jantar com pelo menos o dobro do seu tamanho real?

Esse processo de inferiorização acontece muito cedo na vida das mulheres e continua no decorrer da existência humana. Bian, Leslie e Cimpian (2017) acompanharam um grupo de crianças dos 5 aos 7 anos de idade. Com 5 anos, meninas atribuem inteligência ao seu próprio gênero¹⁵¹. Com 6 ou 7 anos, essas mesmas crianças pensam que a inteligência é um atributo dos homens. Surge, nesse momento, a crença de que elas são esforçadas e legais¹⁵², mas não inteligentes.

De acordo com as/os autoras/es (2017), essa percepção de inteligência não é baseada nas notas obtidas pelas crianças na escola, mas, sim, pelas experiências sociais que as meninas vivenciam. Meninas aprendem essas crenças por meio de atitudes preconceituosas e sexistas de professoras/es em sala de aula.

Nesse contexto, tais preconceitos são construídos na/pela língua(gem). Com isso, é necessário utilizar a língua(gem) para desconstruí-los. Penso que ao utilizar os

¹⁵⁰ Para as/os autoras/es, esse fenômeno não ocorre somente no curso de física, mas, também, nos cursos de matemática, engenharia, computação e outros das áreas de tecnologia.

¹⁵¹ Contaram para as crianças uma história sobre uma pessoa extremamente inteligente. Aos 5 anos de idade, as meninas afirmaram que a personagem é uma mulher e os meninos afirmaram que se tratava de um homem. Porém, aos 6 e 7 anos, ao ouvirem a história, as meninas relacionam pessoas inteligentes aos homens.

¹⁵² As meninas com 6 e 7 anos deixam de se interessar por atividades e jogos que são ditos para pessoas inteligentes e passam a engajar-se somente em jogos para pessoas esforçadas. Elas, também nessa idade, começam a achar que são pessoas legais.

pressupostos do LC propicio uma atmosfera na qual as/os discentes começam a questionar situações antes naturais para elas/es (JANKS, 2013). Para Hooks (2017) as/os estudantes precisam parar de aceitar silenciosamente e passivamente situações opressoras e passar a questionar e indagar essas situações.

Então, acredito que as/os discentes precisam compreender os significados dos discursos que circulam em sala de aula. Dessa maneira, se surgirem discursos com teor machista, racista, lgbtqi+fóbico, as/os estudantes possam entendê-los e problematizá-los.

Nas interações, percebo certa decepção e frustração nas falas de Diana (9) e de Jéssica (11), devido às situações vivenciadas terem ocorrido no IFAL. Como professora do ensino médio técnico integrado, observo que é de minha responsabilidade acolher as discentes e mostrá-las que os cursos das áreas técnicas são para homens e mulheres e que elas são capazes e competentes. Ressalto, ainda, que a sala de aula deve ser um espaço para o desenvolvimento de amplas capacidades e não para desencorajar as/os estudantes.

Os discursos machistas no contexto escolar fazem a vida das estudantes mais difíceis, pois, além de lidar com as demandas do curso, elas escutam que são incapazes e que aqueles cursos não são para elas. Nesse sentido, além da diminuição da autoconfiança e da autoestima das estudantes, os discursos resultam na desistência das discentes nesses cursos. Um exemplo disso é o chamado efeito tesoura¹⁵³. Esse fenômeno indica, no mundo acadêmico e no mundo do trabalho, que os homens progridem, enquanto as mulheres tendem a desistir ou a estagnar (MENEZES; BRITO; ANTENEODO, 2017). Na microcena 7, o único homem a se posicionar a esse respeito foi Carlos quando ele (13) demonstra entender seu *lócus* de fala (RIBEIRO, 2019), considerando que como homem ele não vivencia machismo, mas mostra empatia pelas colegas que passam por essas situações. Ele (13) também confirma a recorrência do machismo nos cursos técnicos.

¹⁵³ É chamado de efeito tesoura, pois, quando comparamos os dados das acadêmicas e dos acadêmicos, notamos que, os gráficos se assemelham ao formato de uma tesoura aberta: a ponta superior indica a aumento e a progressão dos homens, enquanto a ponta inferior indica a diminuição e estagnação das mulheres. Além disso, o termo se refere ao fato de as mulheres desaparecerem de certas áreas.

Diante do exposto, compreendo que o ambiente escolar/acadêmico não é isento de práticas sexistas e de assédios. O projeto de extensão meninas na ciência¹⁵⁴ traz um exemplo significativo sobre isso. Ao lançarem uma campanha intitulada de #esseéomeuprofessor, obtiveram, em poucas horas, vários relatos de discentes a respeito de situações machistas protagonizadas por docentes em aulas¹⁵⁵. Os relatos são semelhantes às narrativas das/os participantes desta pesquisa, revelando menosprezo às mulheres e contribuindo para a visão de que as mulheres não servem ou são aptas para estudar em certos cursos.

Como dito anteriormente, acredito que o machismo de docentes contribui para que as alunas achem que não pertencem a certos espaços acadêmicos. As ações desses professores prejudicam a autoconfiança das discentes e incitam indiretamente a desistência nos cursos. Diante dos episódios de machismos narrados pelas alunas, resolvo indagar se as discentes se sentem menos capazes de realizar alguma tarefa. Elas respondem:

Microcena 8¹⁵⁶: Autoconfiança feminina

19. 2:00:19 Pesquisadora/Professora: Do you girls feel less capable of doing something?¹⁵⁷
20. 2:00:29 Dora: **Não, mas acredito que os comentários, eles influenciam, os comentários negativos acabam fazendo com que as meninas, as mulheres se sintam incapazes. Nós somos fortes, we can do it!**
21. 2:00:46 Carol: Eu me acho muito forte e muito maravilhosa. Eu sempre acreditei muito na minha capacidade.
22. 2:01:33 Mel: **Queria dizer com totalidade que sim, mas ainda tem coisas que me sinto incapaz.**
23. 2:01:43 Ítalo: Bom, acredito que todas as meninas que estão aqui, são capazes de fazer qualquer coisa!
24. 02:08:45 Jéssica: **Sometimes, I feel like I can't do that because I'm a girl but I try to find another girl who do it before me I feel really good and I try to do that** (sic), (grifo meu), (Transcrição de aula, 27 de maio de 2020).

Na microcena¹⁵⁸ acima, é possível constatar que a insegurança feminina é construída por meio da língua e da interação social. É importante a desconstrução dos

¹⁵⁴ Meninas na ciência é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹⁵⁵ Algumas das frases são: “Tá achando difícil? Vai fazer balé!”, “Você é inferior aos homens! Volte para o seu lugar: a cozinha”; “Se vocês quiserem ultrapassar os homens, terão de estudar muito mais que eles!”, “As mulheres programavam antigamente porque era com fio e parecia um varal”; “Achei que as mulheres não fossem conseguir realizar essa atividade!”.

¹⁵⁶ Para compreender todos os procedimentos da aula, ver plano de aula no apêndice I.

¹⁵⁷ Tradução disponível no apêndice A (tradução 12).

¹⁵⁸ Microcena da turma 1 (turma de nível iniciante).

pensamentos machistas e a substituição por pensamentos feministas, para que, assim, fomentemos a conscientização sobre o cunho sexista da ideologia patriarcal para que as mulheres passem a se autovalorizar e acreditar em suas potencialidades.

Dora (20), por exemplo, ao fazer uso do slogan feminista *we can do it*¹⁵⁹, transmite uma ideia de empoderamento, afirmando que todas as mulheres são capazes de realizar quaisquer tipos de profissões e trabalhos. Nesse sentido, o feminismo tem o propósito de desconstruir os padrões opressores de gênero e de demonstrar que as mulheres são igualmente inteligentes e capazes.

Já com a fala de Jéssica (24), vejo que a representatividade feminina traz contribuições para a autoimagem de outras meninas e mulheres. Ver mulheres em diversas áreas do conhecimento pode contribuir para que crianças e adolescentes percebam que também podem ocupar os espaços sociais que desejarem.

Portanto, identifico que os discursos machistas se fazem presentes no ambiente escolar. As crenças sexistas dos docentes influenciam suas práticas pedagógicas e, por meio da língua(gem), acabam reforçando que as discentes não deveriam cursar mecânica, agropecuária e eletroeletrônica, bem como intensificam a concepção de que as mulheres são inferiores e incapazes. Tais discursos são produzidos diretamente na vida das discentes que passam a desacreditar em si mesmas e a achar que não deveriam ocupar muitos espaços acadêmicos. Por fim, pontuo que uma educação crítica e feminista se faz cada vez mais necessária para que haja a possibilidade da (des)aprendizagem de pensamentos preconceituosos e para que as discentes adentrem nos cursos que desejarem e desenvolvam suas amplas capacidades.

9.2.1 Assédio em cursos técnicos

Início este subtópico com uma reflexão minha a respeito do machismo relatado pelas discentes desta pesquisa. Segue um trecho do meu diário:

Ao refletir a respeito, percebo que as falas machistas são advindas de professores homens. Os relatos retratam três cursos distintos, em cidades e *campi* diferentes. Apesar de possuírem amplas formações acadêmicas, os docentes reproduzem o machismo e menosprezam a capacidade das discentes. Ademais, na **relação docente/discente, existe uma relação de poder**, na qual

¹⁵⁹ Disponível em: <https://excellentglobal.com.br/2019/03/19/we-can-do-it-qual-e-a-historia-por-tras-dessa-imagem/>. Acesso em: 28 de set. 2020.

o docente é uma pessoa inteligente, que possui um saber específico e merece ser respeitado. Por conseguinte, não é de se estranhar que as alunas duvidem de si mesmas e de suas posições enquanto estudantes de cursos técnicos. Além disso, **como as alunas conseguem falar que esses comentários as ferem e as menosprezam? Como denunciar casos de assédio moral? Todos nós possuímos uma voz, mas será que nossas vozes são ouvidas da mesma forma?** (grifo meu), (Diário da pesquisadora, 27 de maio de 2020).

O relato acima traz um breve resumo sobre o tópico tratado anteriormente, bem como fomenta novas indagações a respeito das relações de poder no ambiente acadêmico. Não se pode negar que existe, entre discentes e docentes, relações de poder. Todavia, o poder não é negativo por si só, mas, na verdade, depende do que se faz com ele. Hooks (2017) alerta que o poder da/o docente pode exercer padrões opressores, coagir e maltratar as/os discentes, assim como pode ser utilizado para uma prática libertadora, valorizando as vozes das/os discentes e fomentando um espaço crítico, respeitoso e livre de preconceitos.

Parece-me, então, que certos docentes, com suas crenças machistas, abusam do *status* de poder que possuem. Como professora de língua adicional, entendo que “identidade e poder afetam quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações, bem como quem é ouvido quando fala”¹⁶⁰ (JANKS, 2013, p. 05). Diante disso, será que as discentes se sentem seguras para afirmar que certos discursos compactuam com o machismo? Será que elas sentem que podem denunciar assédios cometidos por docentes e que serão resguardadas e respeitadas?

De maneira particular, acredito que reportar ou expressar indignação a respeito de assédios não é uma tarefa fácil. Primeiro, porque o sexismo põe o homem num local de privilégio no qual sua voz é concebida como a universal e a verdadeira. Com as mulheres acontece o oposto, visto que elas, supostamente, seriam mais propensas a mentiras. Em segundo plano, é uma tarefa difícil ir contra alguém que está numa posição de poder. No relacionamento interpessoal entre discente e docente, a/o última/o é quem toma as decisões finais sobre diversos aspectos, desde os materiais utilizados, os procedimentos necessários, bem como a responsabilidade por aprovar ou reprovar a/o aluna/o a depender do desempenho no ano letivo.

¹⁶⁰ No texto original: “Identity and power affect who has the right to speak and act in different situations as well as who gets heard when they do speak”.

Nesse cenário, o assédio moral e sexual que ocorre na escola e na universidade¹⁶¹ apresenta perfis diferenciados tanto para as/os assediadoras/es quanto para as pessoas que sofrem essas violências físicas, psicológicas e simbólicas. Os assediadores são, no geral, homens¹⁶², e as pessoas mais assediadas são pessoas negras, transexuais, bissexuais e mulheres. Além disso, a maioria das pessoas que são assediadas não denunciam porque acham que não possuem provas, tanto como acreditam que a denúncia não será levada a sério e que o assediador pode interferir no processo (ROSA *et al.*, 2020)¹⁶³.

Tendo esse contexto como pano de fundo, em uma das atividades escritas¹⁶⁴, perguntei as/os estudantes se elas/es já haviam vivenciado algum tipo de assédio. A indagação foi feita em inglês (*Have you ever experienced any kind of harassment? What happened?*). Daniela relata o seguinte¹⁶⁵:

QUADRO 8 – RELATO DA DISCENTE SOBRE ASSÉDIO NO IFAL.

25. Daniela: A teacher tried to kiss me once, then I talked to other girls and found out that he had tried it before. O professor era do IFAL e ele tentou beijar minha bochecha, além de outro episódio em que **ele me falou que eu estava mais "sexy" com o cabelo curto. Depois desses acontecimentos e de saber de outros com outras meninas denunciei ele na direção.** Depois da denúncia não ouvi mais nenhuma queixa dele e ele nunca mais tentou nada comigo (sic) (grifo meu).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Noto que perguntas semelhantes já haviam sido feitas. Entretanto, a estudante só se sentiu confortável para narrar essa história após a aula sobre consentimento/assédio. Acredito, então, que aulas de inglês pautadas sob os postulados feministas e do LC podem incentivar as discentes a refletirem e compartilharem suas histórias.

Relatos como o de Daniela (25) precisam ser compartilhados a fim de que as providências sejam tomadas. Cabe lembrar que circunstâncias como essas não devem se repetir e as/os envolvidas/os devem ser responsabilizadas/os. Somente por meio da

¹⁶¹ A pesquisa aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim, se a mesma pesquisa fosse feita no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), talvez os resultados pudessem apresentar variações.

¹⁶² Tanto o assédio moral quanto o assédio sexual são cometidos em grande parte por homens. Entretanto, apesar do assédio moral poder ser cometido por mulheres, o assédio sexual é cometido exclusivamente pelos homens.

¹⁶³ <https://www.ufrgs.br/meninasnaciencia/wp-content/uploads/2020/06/RelatorioAssedioUFRGS.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2020.

¹⁶⁴ Atividade realizada de modo assíncrono por meio da plataforma *Google* sala de aula. Atividade no apêndice Q.

¹⁶⁵ Tradução disponível no apêndice A (tradução 13).

experiência da participante (25), descobrimos que o assédio se deu, também, com outras estudantes. Todavia, não sabemos quantas discentes procuraram ajuda e resolveram falar a respeito. Vale salientar que muitas estudantes têm medo de procurar as instâncias competentes, porque podem ser desacreditadas (ROSA *et al.*, 2020).

Defendo que o feminismo e a sororidade feminina são de grande valia contra situações machistas. Daniela (25), por exemplo, encontra apoio em outras mulheres e se encoraja ao relatar a situação na direção do *campus*. Dessa maneira, a sororidade é uma ferramenta poderosa para a união e o apoio das mulheres e é, ainda, a “compaixão compartilhada em casos de sofrimento comum” (HOOKS, 2019, p. 36).

Uma outra situação foi relatada por Diana. Dessa vez, o assédio ocorreu de modo velado. Ao perguntar¹⁶⁶ se as/os discentes haviam sofrido algum tipo de discriminação nas aulas de Educação Física, ela narra que:

QUADRO 9 – RELATO DA DISCENTE SOBRE ASSÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

26. Diana: **Yes, I have. When I took physical education classes at IFAL I always felt discriminated. Although the coach never had said something directly to me I felt like he thought we girls did not play as well as the boys, besides that, he looked to us in a different way, I never liked his classes, I did not feel comfort. But, things have been changed since a female coach arrived at IFAL.** Unfortunately, I did not have the chance to take classes with her. We have at IFAL great athletes and the girls are incredible in soccer, the new coach has been very important to these girls, she encourages the girls to play and to participate at tournaments (sic) (grifo meu).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

No relato¹⁶⁷ de Diana (26) sobre as aulas de Educação Física no IFAL, é possível constatar que os pensamentos sexistas também se fazem presentes nas modalidades esportivas. Há indícios de que o docente não acredita no potencial esportivo das discentes. Nesse sentido, a crença machista de que os homens possuem um talento nato para os esportes, fomenta a ideia de que as mulheres não possuem essa aptidão, ou seja, que os esportes não são para elas. Por conseguinte, as mulheres se deparam com inúmeros preconceitos no âmbito desportivo.

¹⁶⁶ Pergunta feita de modo assíncrono por meio do Google sala de aula. Atividade encontra-se no apêndice R. A pergunta foi realizada em inglês (*Have you ever felt discriminated in physical education classes at IFAL? (If yes) What happened?*). Tradução: você já se sentiu discriminada/o nas aulas de Educação Física do IFAL? (Se sim) O que aconteceu?

¹⁶⁷ Tradução disponível no apêndice A (tradução 14).

No caso do futebol, por exemplo, vemos o Brasil é o país mais representativo para esse esporte, mas o futebol do Brasil é para quem? As jogadoras brasileiras de futebol¹⁶⁸ sofrem preconceito por transgredirem a fronteira dos espaços que seriam destinados a elas. Essas mulheres lidam com a falta de visibilidade no esporte, os baixos salários e a falta de estrutura física dos times, dentre outras questões.

Assim, o treinador/professor indica que o futebol não é a modalidade esportiva mais adequada para as alunas. Além disso, Diana (26) demonstra um certo constrangimento com os olhares do docente. No mundo esportivo, o assédio sexual tende a ser cometido por treinadores. Essas pessoas são homens que estão em um nível hierárquico de poder (BRASIL, 2018).

É importante compreender que “o assédio sexual não precisa se dar por meio de contato físico. Essa atitude pode ser explícita ou discreta, falada ou apenas insinuada, escrita ou explicitada em gestos” (BRASIL, 2018, p. 15). Os olhares constrangedores são uma das queixas mais frequentes de mulheres em práticas desportivas. Nesse sentido, a pesquisa #DeixaElaTreinar¹⁶⁹ constatou que as mulheres com roupas de treino são vítimas de olhares maldosos, comentários machistas e deixam de usar certas roupas de ginástica por medo de assédio.

Diante do exposto, percebo nos relatos de Daniela (25) e de Diana (26) que professores/as podem cometer assédio no ambiente escolar. A meu ver, concepções machistas colaboram para que os docentes creiam que possuem o direito de agir de tal modo. Penso que todas as pessoas são capazes de mudar e de aprender com seus erros (HOOKS, 2019), mas, para isso, é preciso que se conscientizem e se responsabilizem pelos seus erros. Vale enfatizar que situações de assédio são injustificáveis.

¹⁶⁸ As mulheres foram proibidas de jogar futebol por cerca de 40 anos no Brasil. O futebol era considerado um esporte masculino e as mulheres ao jogarem estariam indo contra sua natureza feminina. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/mulheres-passaram-40-anos-sem-poder-jogar-futebol-no-brasil/>. Acesso em: 28 de set. 2020.

¹⁶⁹ Pesquisa realizada pela *Smart fit* em parceria com a *Opinion Box*. A pesquisa foi realizada com cerca de mil mulheres de todos os estados do Brasil. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/ludovica/comportamento/confira-alguns-dados-da-pesquisa-realizada-pela-smart-fit-de-opinion-box-1.2014087>. <https://www.b9.com.br/122680/deixaelatreinar-com-camera-escondida-smart-fit-mostra-assedio-sofrido-por-mulheres-a-caminho-do-treino/#:~:text=A%20Smart%20Fit%20realizou%20uma,onde%20realizam%20os%20exerc%C3%ADcios%20f%C3%ADsicos.&text=Elas%20caminharam%20por%20diferentes%20bairros,lugar%20onde%20praticam%20atividade%20f%C3%ADsica..> Acesso em: 29 de set. 2020.

Como professora feminista, advogo que ensinar inglês por meio de práticas feministas e de LC traz benefícios para as/os estudantes, que passam a serem ouvidas/os verdadeiramente. Ademais, as aulas de inglês não podem ser alheias às realidades das/os estudantes. Elas precisam se contrapor aos discursos machistas, às violências e opressões produzidas e reproduzidas no ambiente escolar.

Por fim, pontuo que o ambiente escolar deve ser utilizado para fomentar o pensamento crítico, o desenvolvimento pleno das capacidades das/os discentes, bem como fomentar uma sociedade mais justa e igualitária para todas/os e não há espaço para abusos de poder e nenhum tipo de assédio ou discriminação.

9.3 *Can* e *can't*: estereótipos de gênero

Os estereótipos de gênero são práticas sociais ensinadas e reforçadas. Uma boa explicação disso se encontra na famosa frase de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2014, p.09). Semelhantemente, ninguém nasce homem torna-se homem. Em outras palavras, é necessário um processo de socialização para que as pessoas se enquadrem nas categorias que chamamos de mulheres e homens.

Nesse sentido, as ações que performamos não são naturais, são ensinadas. A sociedade moderna/colonial/patriarcal impõe padrões rígidos nos quais o binarismo homem e mulher faz parte de mundos distintos. De acordo com Lugones (2020), para nós, povos colonizados, gênero e raça foram narrativas fictícias utilizadas para oprimir pessoas. As mulheres foram divididas em dois grupos. As mulheres europeias eram frágeis, incapazes e submissas, já as mulheres da colônia escravizadas eram fortes e aptas a qualquer tipo de trabalho (LUGONES, 2020). Davis (2016), explica que:

maioria das meninas e das mulheres, assim como a maioria dos meninos e dos homens, trabalhava pesado na lavoura do amanhecer ao pôr do sol. No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

As mulheres escravizadas eram concebidas como pessoas sem gênero para a realização de tarefas, mas com gênero para os abusos sexuais. Com isso, percebo que a colonização, além proporcionar opressões distintas para as mulheres, criou padrões de gênero para as sociedades que não os tinham. O povo iroquês, por exemplo, não possui essas categorias e as mulheres *cheroquis* podiam declarar guerras, intervir, fazer parte de decisões políticas e escolher sua/seu cônjuge¹⁷⁰. Em outras palavras, elas possuíam os mesmos prestígios dos homens (LUGONES, 2020). Um outro exemplo é a sociedade Iorubá, que não se organizava sob os postulados de gênero¹⁷¹, mas de senioridade (OYĒWÙMÍ, 2020).

Entendo que os padrões de gênero não são naturais, mas ensinados. Ensina-se as crianças a se portarem de uma certa maneira diante da sociedade. Esse processo requer monitoramento, recompensas e punições.

Na aula sobre estereótipos de gênero¹⁷², para ensinar o tópico gramatical *can/can't* de uma forma significativa para as/os estudantes, perguntei quais eram os estereótipos de gênero que faziam parte de suas vidas. Objetivei que elas/eles aprendessem o tópico gramatical a partir das reflexões sobre a sociedade de que fazem parte. Cabe frisar que ensinar gramática embasada nos postulados do LC é proporcionar um ensino que focaliza as realidades das/os discentes. Vejamos as microcenas 9 e 10:

Microcena¹⁷³ 9: *Can* e *Can't*: estereótipos de gênero

1. 1:04:06 Pesquisadora/Professora: I want to revise a grammar topic *can* and *can't*. It means poder. It is used to express ability, for example: when I say: I can speak three languages, eu posso falar três línguas, significa que eu sei falar três línguas, I can swim, eu posso nadar, ou seja, eu sei nadar. Então, o *can* significa poder, mas no sentido de saber, algo que você consegue fazer. The other use is permission, permissão. For example: I finished my homework, now I can play. Eu terminei meu exercício, agora eu posso brincar. Então, agora eu tenho a permissão para poder ir brincar.// Now tell me one thing you can't do because you are a girl or one thing you can't do because you are a boy. Como estamos falando de estereótipos, eu quero que vocês pensem em algo que não podem fazer por causa de um estereótipo.¹⁷⁴
2. 1:10:48 Carol: **I can't stay alone with a boy.**
3. 1:11:17 Adriana: I can't go alone to parties.

¹⁷⁰ Lugones (2020) explica que em várias sociedades indígenas, a intersexualidade e a homossexualidade eram reconhecidos positivamente e em termos igualitários.

¹⁷¹ Vale destacar que Lugones e Oyēwùmí advogam que não havia um sistema patriarcal antes da colonização. Já Segato e Miñoso defendem a ideia de um patriarcado de baixa intensidade. Todavia, de todo modo, esse sistema era diferente do que conhecemos atualmente (HOLLANDA, 2020).

¹⁷² Para compreender todos os procedimentos da aula, ver plano de aula no apêndice I.

¹⁷³ Microcena da turma 1 (turma de nível iniciante).

¹⁷⁴ Tradução disponível no apêndice A (tradução 15).

4. 1:12:13 Carol: **I can't have a boy friend because I have a boyfriend.**
5. 1:13:59 Mel: **I can't play sports like football.**
6. 1:16:16 Dora: She can't travel without her parents but her brother can.
7. 1:17:31 Ítalo: Ah, também tem a parte do **cabelo do homem que não pode ser grande.**
8. 1:17:43 Pesquisadora/Professora: Ítalo said: men can't have long hair. Então, **o Ítalo falou que o homem não pode ter cabelo longo. Da mesma forma a mulher não pode ter o cabelo curto. São estereótipos de gênero. Percebam que os estereótipos nos colocam em caixinhas e não deixam a gente fazer o que a gente quer e ser quem queremos ser.**
9. 1:18:10 Mel: **eu já passei por muita coisa por causa do cabelo, porque eu sempre gostei mais de cabelo curto, no fundamental uma menina disse que eu queria ser garoto.**
10. 1:21:39 Susana: Mulher não pode usar uma camisa ou outra peça de roupa masculina porque é roupa de homem e **mulher tem que usar apenas roupas femininas**
11. 1:21:48 Pesquisadora/Professora: Susana, **that's another stereotype, you can wear everything you want.** Você pode usar qualquer coisa que você queira. **It's your body you do everything you want with it!**
12. 1:24:17 Pesquisadora/Professora: **Esses estereótipos causam danos nas nossas vidas porque a gente deixa de fazer o que queremos com o nosso cabelo, com nosso corpo por causa de um estereótipo** (grifo meu) (sic) (Transcrição de aula, dia 27 de maio de 2020).

Microcena¹⁷⁵ 10: *Can* e *can't*: estereótipos de gênero

13. 01:37:01 Pesquisadora/Professora: I want that each one of you tell me one thing you can't do it because you're a boy and not a girl or because you're a girl and not a boy¹⁷⁶.
14. 01:37:51 Diana: **I can't walk in the street alone during the night.**
15. 1:38:00 Léia: That it was what I was about to say.
16. 1:38:16 Roberto: Eu estava pensando num exemplo, tá complicado.
17. 01:39:09 Michael: **I can't dance.**
18. 1:39:38 Jéssica: I can't like super heroes like marvel, dc.
19. 1:40:52 Rose: **Eu não sei como falar em inglês, mas pegar caronas without worries, é uma coisa que eu sempre peço muito.**
20. 1:40:58 Pesquisadora/Professora: I can't get a ride.
21. 1:41:07 Rose: **I can't get a ride.**
22. 1:41:21 Léia: **I can't go out with male friends without being called a bitch.**
23. 1:42:14 Roberto: **I can't be a sentimental boy.**
24. 1:43:45 Helen: **Eu não posso sair sem maquiagem** porque eu sou uma menina então teoricamente eu tenho que está sempre usando maquiagem.
25. 1:43:51 Diana: **Teacher, thinking about what Roberto said I have to tell something to him. Roberto, you can't give up what you are even if the society put barriers in what you do and what you feel.**
26. 1:44:15 Roberto: **Thank you for the words.**
27. 1:44:23 Pesquisadora/Professora: It's important that you show your feelings because there are a lot of psychological problems that we develop because we can't be what we want, so it's really important to try to be what we really are (sic), (grifo meu), (Transcrição de aula, dia 27 de maio de 2020).

Na microcena 9, a fala de Carol (2) demonstra o machismo estrutural da sociedade que trata mulheres e homens de modos desiguais. Em uma situação na qual

¹⁷⁵ Microcena da turma 2 (turma de nível intermediário).

¹⁷⁶ Tradução disponível no apêndice A (tradução 16).

adolescentes passam algum momento sozinhas/os no mesmo recinto, a repercussão será diferente para as garotas. Enquanto para os garotos aquele acontecimento é normal e até encorajado como uma forma de pôr em prática iniciativas amorosas, para as garotas esse tipo de situação deve ser evitado porque pode trazer consequências negativas para sua reputação.

Em outros termos, a menção da “experiência sexual costuma ser um motivo de orgulho, e uma reivindicação da honra masculina entre meninos/adolescentes” (CONNELL, 2016, p. 141). O oposto se dá com as meninas/adolescentes.

Comungo da ideia de que “o machismo é em termos de gênero. Ele é um sistema de favorecimentos” (TIBURI, 2018, p. 108). Por conseguinte, as ações performadas por homens e mulheres são avaliadas de modos distintos, havendo um favorecimento aos homens. Ademais, ainda na fala de Carol (2), percebo que existe uma concepção da heterossexualidade compulsória. Nessa concepção, pressupõe-se que todas as pessoas são heterossexuais e que não existe possibilidade de amizade entre sexos opostos. Na fala (4), compreendo que em uma sociedade patriarcal existem noções de que a mulher é uma propriedade de seu parceiro e, logo, não pode ter relacionamentos interpessoais com outros homens.

Já na fala de Ítalo (7) e Mel (9), compreendo que as regras para cada gênero são específicas e rígidas, uma vez que qualquer transgressão pode ser uma justificativa para questionar o gênero e a sexualidade de uma pessoa. Outrossim, na fala de Susana (10), entendo que a feminilidade ou a masculinidade são demonstradas não só nos modos de se comportar, mas, também, nos modos de se vestir. Com isso, as performances do gênero moldam nossos corpos, ações e escolhas (CONNELL; PEARSE, 2015).

Na microcena 10, percebo, na fala de Diana (14), Léia (15) e Rose (19) (21) que ser mulher é estar mais propensa a ser vítima de violências, tais como: assédio, estupro e assassinatos. Isso é justificado devido ao machismo e às concepções de gênero que propagam ideias de que os homens precisam ser violentos para provar suas masculinidades (CONNELL, 2016). Nesse contexto, o machismo e a masculinidade hegemônica estão relacionados diretamente com a violência contra a mulher (PAHO, 2019).

Somado a isso, os participantes Michael (17) e Roberto (23) afirmam que existem atividades e modos de ser que são impostos a elas/es. Então, dançar (17) e demonstrar

sentimentos (23) são percebidos como ações proibidas para os homens. Visto isso, a masculinidade hegemônica traz consequências negativas para as vidas dos homens. Eles terminam sem poder demonstrar sentimentos e, por consequência, são mais propensos a desenvolverem quadros depressivos, bem como a cometerem suicídios, dado o fato de várias pesquisas mostrarem que os homens são os que mais cometem suicídio (MARÍN-LEÓN; BARROS, 2003; PAHO, 2019).

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde, 77% dos suicídios¹⁷⁷ são cometidos por homens. A esse dado se associa a ausência de manifestações emocionais e a relutância em procurar ajuda médica. Nessa linha de pensamento, os estereótipos de gênero e a masculinidade hegemônica são prejudiciais para os homens e eles estão relacionados diretamente aos postulados de que homens não podem demonstrar emoções, vulnerabilidade ou medo (PAHO, 2019).

Na fala de Diana (25), constato a importância da interação e da aula de LI ser uma comunidade para dialogar, aprender e (re)aprender. Ademais, Diana (25) parece ouvir atentamente suas/seus colegas de turma. Para Hooks (2017), a sala de aula feminista embasada pela pedagogia crítica é uma “aula onde todas as vozes podem ser ouvidas porque todos os alunos são livres para falar, sabendo que sua presença será reconhecida e valorizada” (HOOKS, 2017, p. 246).

Nesse interim, em aulas baseadas sob os postulados feministas e do LC, me proponho a valorizar as experiências das/os discentes, fomentar o pensamento crítico e antissexista, sabendo que todas/os auxiliam na aprendizagem umas/uns das/os outras/os.

Diana (25), ao ouvir atentamente Roberto (23), aprende quais são os estereótipos de gênero impostos aos homens e tenta incentivar o colega a se desprender desses estereótipos. Vemos que o processo de ensino e aprendizagem são intrínsecos. Aquela/e que ensina tem algo a aprender e vice-versa. Posso dizer, então, que o processo de escuta é um processo de aprendizagem coletiva (HOOKS, 2017). Nas palavras da autora, “A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos” (HOOKS, 2017, p. 247).

¹⁷⁷ Entendo que as mulheres são aquelas quem mais tentam se suicidar. Entretanto, as tentativas são concebidas como um pedido de ajuda e geralmente são utilizados de métodos menos violentos e fatais. Ao contrário dos homens que, de fato, são aqueles quem mais cometem suicídio (PAHO, 2019).

Após essas microcenas, surgiu a necessidade de compreender quais são os estereótipos de gênero presentes na vida das/os discentes. Foi pedido, na atividade¹⁷⁸ de casa, o seguinte: Escreva até 5 frases sobre coisas que você não pode fazer por ser considerado algo para garotas/garotos. Primeiro, vejamos as respostas dos discentes:

QUADRO 10 – RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE COISAS QUE NÃO PODEM FAZER.

Respostas agrupadas por temas	Respostas dos alunos
Sentimentos	1.I can't be emotional / I can't cry ¹⁷⁹ (Roberto).
Trabalhos/Profissões	2.I can't be a hairstylist (Michael).
Corpo/Aparência	3. I can't have long hair (Michael); 4.I can't do make up (Alex); 5.I can't use long hair "because it is thing of girl"/ I can't use make up "because it is thing of girl"/ I can't use earring "because it is thing of girl"/ I can't paint the nails "because it is thing of girl" (Breno); 6.I can't paint my nail because I'm a man. I can't do the eyebrow (Saulo); 7.I can't paint my nails , but women can (Murilo).
Atividades/Ações	8.I can't dance / I can't cook (Michael); 9.I can't dance / I can't like Barbie's movies (They are very good!) (Roberto);
Esportes	10.I can't to dance ballet , "because it is thing of girl" (Breno).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Novamente, as respostas dos discentes retratam que os homens não devem expressar sentimentos (1), ter o cabelo longo (3,5), usar maquiagem (4,5), pintar as unhas (6,7), fazer a sobrancelha (6), dançar (8,9,11) e cozinhar (8). Isso demonstra que as normas de gênero são impostas a eles, privando-os, assim, de realizarem atividades e de demonstrar sentimentos, dentre outras inúmeras questões.

Entretanto, vale pontuar que por mais que eles sofram com esses padrões impostos pela masculinidade hegemônica e pelas normativas de gênero, ainda assim estão em um lugar de privilégio social (CONNELL, 2016). Agora comparemos a mesma pergunta feita às estudantes. Vejamos as respostas:

QUADRO 11 – RESPOSTAS DAS ALUNAS SOBRE COISAS QUE NÃO PODEM FAZER.

Respostas agrupadas por temas:	Respostas das alunas
Relacionamentos	1.I can't date many times , because "I'm going to lose respect" before society, but my brothers can ¹⁸⁰ (Aline); 2.I can't go out only with boys (Diana); 3.I can't date before 18 , but a boy can date from 15 (Elisabete); 4.I can't walk and have friends boys because I'm a girl (Adriana);

¹⁷⁸ Atividade realizada de forma assíncrona por meio da plataforma Google sala de aula. Atividade no apêndice S.

¹⁷⁹ Tradução disponível no apêndice A (tradução 17).

¹⁸⁰ Tradução disponível no apêndice A (tradução 18).

	5. I cannot have many friends because I can be considered "easy" (Daniela); 6. I cannot be alone with a boy (Juliana); 7. I can't be with boys in the same group because I'm "offered" (Carla); 8. I can't go out with my male friends if I am the only girl in the group or if am not dating anyone of them (Léia); 9. I can't have multiple relationships or I will be rated as easy. But my brother can and everyone thinks it's normal because is from him male nature (Mel); 10. I can't stay at a party say "no" to a man and be respected without tell that I'm dating (Rose).
Roupas	11. I can't wear shorts or clothes that show my back, belly or even clothes that show my body shape/ I can't dress in an elegant and attractive way that "I'm already getting ready for someone" (Aline); 12. I can't use some kind of clothes, just because I am a woman (Diana); 13. I can't wear a certain outfit because the label says it's male (Daniela); 14. I can't wear certain types of clothing, as it is considered masculine styles (Helena); 15. Girls can't use blue things (Helen); 16. I can't wear baggy clothes, because it's "clothes for men" (Juliana); 17. I can't wear short clothes that I am taxed/ I can't go without a bra because it's ugly I can't wear a jacket because it's men's clothing (Carla); 18. I can't wear men's clothes because I'm a girl (Susana);
Esportes	19. I can't like MMA fights because it's a violent sport and girls have to be delicate (Adriana); 20. I can't play football (Daniela); 21. I can't play ball, but boys can (Dora); 22. I can't play football, because it is considered a men's Sport (Helena); 23. I cannot join a football team because it is only for boys (Susana); 24. I can't play "men's sports" without judgments (Rose);
Atividades/ Ações	25. I can't do my activities until the house is completely clean and organized, but my brothers can/ I can't come home late, but my brothers can (Aline); 26. I have to clean the house, but my brother can't because he is a man (Juliana); 27. I can't do things my way because it's not what a woman are supposed to do/ I can't go to a party with my friends at night/ I can't get drunk (Jéssica); 28. I can't get home late, but if I were a boy I could (Elisabete); 29. I can't travel alone but my brother can/ I can't walk without fear in the streets, but boys can (Dora); 30. I can't get rides by myself, because it is never really safe enough for a woman to be alone. (Luana); 31. I can't sleep at a friend's house because that is inappropriate for a girl (Susana). 32. I can't get a ride and be safe like a man/ I can't walk at night safely (Rose)
Jogos	33. Girls can't play video games (Hellen); 34. I can't play games online because women are not good at games (Carla); 35. I can't play videogames with a female nickname (Jéssica); 36. I can't play violent video games, it's inappropriate for girls (Mel);
Corpo/Aparência	37. Women have a "home soul" so I can't choose not to have children and get married (Mel); 38. I can't shave my hair because this look is a boy thing (Adriana); 39. I can't have short hair, but boys can (Dora); 40. I can't use piercing and an extension, because it's not a "right girl" (Juliana); 41. I can't cut my hair too short because it's a masculine cut (Susana);
Sexualidade	42. I can't date a girl, because girls have to like boys, and only boys can date girls (Adriana)
Trabalho/ Profissões	43. I cannot work on buildings (Carol); 44. I can't study computer engineering or game designer because they are male professions (Adriana); 45. I can't talk about business without insecurity (Rose);

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Inicialmente, é interessante notar a diferença das respostas dos alunos e das alunas. As estudantes parecem possuir medo do que a sociedade pode vir a falar sobre elas, bem como há um medo de serem vítimas da violência patriarcal.

Por meio das respostas das estudantes, constato que existe um padrão de mulher valorizado na sociedade patriarcal, de modo que as mulheres devem ser femininas (respostas 13,14,16), virgens e/ou terem o mínimo de relacionamentos possíveis (respostas 1,3,9), delicadas, discretas, não utilizarem roupas que mostrem seus corpos (respostas 11,17,19,20,21,22,36), assim como precisam ser mães, donas de casa (respostas 25, 26, 37) e esposas de homens (resposta 42).

Tais respostas fizeram-me lembrar dos elogios que a revista *Veja* fez à Marcela Temer. Descrita como: bela, recatada e do lar, Marcela foi exaltada por não exercer uma profissão, por dedicar-se exclusivamente à maternidade e ao casamento, como também porque é discreta, fala pouco e usa vestimentas na altura do joelho (RIBEIRO, 2018). A sociedade patriarcal tenta criar mulheres com as características de Marcela. Sobre isso, Ribeiro (2018, p. 114) entende que:

A revista *Veja* confirma isso ao enaltecer Marcela Temer como a mulher que todas deveriam ser – à sombra, nunca à frente. Destaco que não critico aqui Marcela e mulheres que adotam estilo parecido. O problema é julgar que esse deva ser padrão, é não respeitar a mulher como ser humano, como alguém que pode estar num lugar de liderança, que tem o direito de ser como quiser sem julgamento à sua moral ou capacidade.

Dessa maneira, o problema em questão não se refere ao fato de mulheres desejarem ter o mesmo estilo de vida de Marcela, mas, sim, que essa seja a única opção dada a elas. Vale destacar que na sociedade capitalista, patriarcal e colonial esse padrão de mulher traz inúmeros benefícios aos homens. Assim, se discrição, castidade, pureza e dedicação ao lar são características benéficas, por qual razão elas não são incentivadas aos homens? Por que não é normal ou natural que eles cuidem do lar? Que sejam discretos? Que falem pouco? Que se dediquem exclusivamente a criação das/os filhas/os?

Ainda no quadro 11, percebo que Aline (1), Mel (9), Carla (17) e Juliana (40) possuem um certo medo das punições que podem sofrer caso não ajam de acordo com o que é esperado de uma mulher na sociedade patriarcal, capitalista e colonial. Para Aline (1), ter muitos relacionamentos a fará perder o respeito socialmente. Similarmente, Mel (9) afirma que vivenciar vários relacionamentos fará dela uma mulher fácil. Além disso, há o medo de usar shorts e ser hostilizada (Carla 17) ou de usar piercing e ser compreendida como uma pessoa promíscua (Juliana 40). Confirme explica Nascimento (2018, p. 421),

cada escolha de ação significa um investimento diferente, com diferentes consequências no campo das relações sociais. Isso significa que uma mulher pode decidir o modo como se veste, mas deve assumir as consequências de sua ação micropolítica de subversão. Se ela receber cantadas, olhares repressores, sofrer assédios, ou até mesmo ser estuprada, a sociedade patriarcal capitalista e colonial julgará a mulher e não o homem por sua ação invasiva e violenta, pois é ela que haverá ousado sair de dentro dos limites impostos pelo gênero e então poderá ser castigada, violentada, reprimida.

Em outros termos, penso que, involuntariamente, as estudantes vigiam suas ações por terem medo da violência e do julgamento social, uma vez que nossa sociedade tende a normalizar as ações dos homens, enquanto julga negativamente as ações das mulheres. Um exemplo disso é o estigma em volta da mãe solo, popularmente conhecida como mãe solteira. Essas mulheres eram julgadas por terem filhas/os e não serem casadas. Todavia, o julgamento social era exclusivamente para as mulheres. Enquanto elas criavam suas/seus filhas/os sozinhas, os pais nunca foram responsabilizados ou criticados devido ao abandono paterno (GALVÃO, 2020).

Além do medo do julgamento social, as discentes parecem ter medo da violência patriarcal. Elas possuem receios de caminhar à noite desacompanhadas (respostas 27, 29, 32), viajarem sozinhas (resposta 29) e aceitarem caronas (respostas 30, 32).

Isso também é percebido na aula sobre consentimento. Após vermos vídeos sobre o significado do consentimento¹⁸¹, lermos o texto *When it comes to consent, there are no blurred lines*¹⁸² e discutirmos sobre a importância de consentimento e o medo frequente de nós, mulheres, sermos assediadas, há um trecho da aula que demonstra o medo da violência patriarcal. Vejamos a microcena 11.

Microcena 11¹⁸³: Medo da violência patriarcal

1. 37:36 Pesquisadora/Professora: Michael, **imagine a situation, you are going to go out alone, are you afraid of anything**¹⁸⁴?
2. 37:53: Michael: **I'm afraid of be roubado**, ser roubado, ser morto, realmente relacionado a violência urbana nesse sentido.
3. 38:29 Pesquisadora/Professora: **Now, girls, you're going to go out alone at night, what are you afraid of?**
4. 38:38: Jéssica: **I'm afraid of some mens, strange persons or that I am in the wrong place and the wrong time and something happen to me.**
5. 39:00 Diana: **All the time I avoid going out by myself because I have fear of hear wolf whistles or be importunated and fear to be raped so I avoid**

¹⁸¹ Para compreender todos os procedimentos da aula, ver plano de aula no apêndice O.

¹⁸² Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>. Acesso em: 22. de fev. 2021.

¹⁸³ Microcena da turma 2 (turma de nível intermediário).

¹⁸⁴ Tradução disponível no apêndice A (tradução 19).

- going out at night alone because it is very dangerous to us women.** All the time we are surrounded and it is always a risk so it's like we have always to try to avoid these situations.
6. 39:45: Valquíria: I remember when I was used to go to gym. When I was used or when I used to?
 7. 39:49: Pesquisadora/Professora: When I used to go to the gym.
 8. 40:05: Valquíria: **When I used go to gym that me and my sister went to the longer way just to don't pass by men because they, it was so afraid, they followed us, it was terrible the sensation of go to gym! The feeling, I'm sorry.**
 9. 40:46: Michael: **This is so sad! I'm sorry enquanto man.**
 10. 40:59: Pesquisadora/Professora: So, can you see that there are like two different worlds to men and to women and the concern about are different. **Michael, the fears are related to being robbed but we, women are not like objects are going to be taken, it's like our bodies that are going to be taken from us. Just an experiment, you are on a bus and it's getting near you house, you leave the bus and there is like 100 meters of a dark part of the street to go to your house. It's very dark and it's at night. You're walking and you start to hear sounds, like steps and you look back, when you look back you see that it's a woman. How do you feel?**
 11. 42:24: Jéssica: **A woman?**
 12. 42:26: Pesquisadora/Professora: Aham.
 13. 42:27: Jéssica; I will feel okay, I just, like: **ufa! That's good! It's just a woman it is not really bad.**
 14. 42:38: Diana: **It is a relief when we notice that we are surrounded by other woman. To me when I notice, realize that have another woman with me. It makes me think that I am not alone, somebody is there to help me** (sic), (grifo meu), (Transcrição de aula, dia 08 de julho de 2020).

Na microcena 11, ao fazer uso de situações hipotéticas (1,3,10), constato que caminhar na rua desacompanhada/o traz receios distintos para as mulheres e para os homens: enquanto Michael (2) fala sobre o medo de ser roubado, Jéssica (4) e Diana (5) falam do medo de ser assediadas e/ou estupradas. Desse modo, os receios dos homens se dão ao fato da possibilidade de terem objetos furtados e os das mulheres estão vinculados às violências que podem ser cometidas contra seus corpos.

Acredito que a culpabilização da vítima nos deixa com mais medo porque sabemos que se algo acontecer conosco, a sociedade patriarcal, colonial e capitalista nos responsabilizará pelo ocorrido, seja pela roupa que usamos, pelo lugar que frequentamos, por caminhar desacompanhadas, por beber, dançar etc. (BARROS, 2018).

O caso de Mariana Ferrer¹⁸⁵ retrata essa situação. Ela foi estuprada em uma festa em Florianópolis. O acusado, André de Camargo, foi absolvido, pois, de acordo com a justiça, ele não teve a intenção de estuprá-la. Além de ser estuprada, Mariana foi humilhada pelo advogado de defesa de André – Cláudio Gastão. No vídeo da audiência,

¹⁸⁵ Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

Cláudio acusa Mariana de oportunista, mostra fotos de ensaios que ela fez como modelo antes do estupro, como se o fato de Mariana postar fotos de biquíni fosse a razão de ela ter sido estuprada.

Diante desse contexto, o relato de Valquíria (8) traz um exemplo do que as mulheres vivenciam com certa frequência. A partir da fala de Valquíria, Michael (9) parece se conscientizar da violência patriarcal produzida e reproduzida pelos homens.

Nessa perspectiva, em uma sociedade patriarcal, colonial e capitalista, o feminismo decolonial e a sororidade se tornam ferramentas importantes para o combate de violências de gênero, criando laços de compreensão e de ajuda entre as mulheres. Com isso, hipoteticamente, estarem na rua e encontrarem outra mulher traz alguma sensação de alívio (Jéssica 13), segurança e ajuda (Diana 14).

No tópico a seguir, exponho a campanha *#ifalcontraaviolenciadomestica*, produzida pelas/os participantes desta pesquisa.

9.4 Condutas propositivas que transgridem as fronteiras escolares: *#ifalcontraaviolenciadomestica*

Acredito que ao realizar uma pesquisa-ação me comprometi a agir no mundo e a fomentar mudanças sociais. Tais mudanças deveriam ter trazido benefícios para as/os participantes da pesquisam e para a comunidade geral.

No que se refere à comunidade, os resultados desta pesquisa transgrediram as fronteiras escolares e chegaram até a comunidade por intermédio da campanha “IFAL contra a violência doméstica”, realizada pela plataforma *Instagram* e produzida pelas/os estudantes participantes. A campanha foi realizada devido ao forte desejo das/os discentes de promoverem a conscientização nas comunidades de que fazem parte sobre o machismo e a violência doméstica.

A ideia da campanha surgiu após as alunas condoeram-se com o aumento de casos de violência doméstica durante a pandemia do Covid-19. Em uma conversa por meio do *WhatsApp*, perguntei o que poderíamos fazer para ajudar mulheres que sofrem com a violência patriarcal. Vejamos o diálogo:

[22:23, 5/21/2020] Pesquisadora/Professora: Are there anything we can do to help these women? ¹⁸⁶

[22:27, 5/21/2020] Aline: and this is the "cycle of violence", where many emotionally and financially dependent women forgive. however, the data show that 65% of women do not report due to the aggressor's fear of revenge. **in this way, support for these victims is extremely important, a pity that machismo and exacerbated patriarchalism persist and women continue to suffer, and even lose the right to live, which is a HUMAN right.**

[15:04, 5/21/2020] Pesquisadora/Professora: Okay, I get it. So, do you think we have the responsibility to do something to change these realities?

[15:13, 5/21/2020] Léia: Surely, I believe our choices are constantly having an impact in Society, and if we have this kind of thing happening is because many people accepted it in a way before, or at least tried to justify those attitudes. We are individuals but we are not alone, we are sharing spaces and places, and if we have right we must have duties. **We have the power for building a better civilization in terms of human rights. I think we can start trying to put ourselves out of our comfort zones. We can talk about it as we are doing now and share it with as many people as possible, we can participate of campaigns and we can denounce, we can, for instance, help our generation and the next.** (Sic), (Mensagens de *WhatsApp*, 21 de maio de 2020).

Na resposta de Aline, é possível constatar a indignação da estudante com a violência vivenciada pelas mulheres. Ela explica a necessidade de apoiarmos e ajudarmos as mulheres que vivenciam a violência patriarcal e ainda pontua a intrínseca relação da violência doméstica com o feminicídio. Vale lembrar que existe uma cultura da violência contra a mulher e isso pode ser percebido nos inúmeros casos de violência doméstica, estupros e feminicídio (RIBEIRO, 2018).

Outrossim, Léia pontua a necessidade de conscientizar a todas/os sobre a violência doméstica, de participarmos de campanhas e de denunciarmos. É relevante frisar que o feminismo luta pelo fim de machismo e da violência de gênero (HOOKS, 2019). As ações do movimento são múltiplas, desde a conscientização de situações opressoras, apoio às mulheres vítimas de violências, luta por mudanças dos códigos penais etc.

Ademais, destaco que talvez o engajamento das/os estudantes na campanha "IFAL contra a violência doméstica" pode ter sido deflagrado pela vivência familiar e/ou comunitária das/os estudantes com a violência patriarcal. Acredito também que as discussões nas aulas contribuíram e fortaleceram o engajamento na campanha.

¹⁸⁶ Tradução disponível no apêndice A (tradução 20).

Vejamos as respostas das/os discentes a pergunta¹⁸⁷: Você conhece alguma mulher que vivenciou violência doméstica?

QUADRO 12 – RESPOSTAS DA PERGUNTA: DO YOU KNOW ANY WOMAN WHO HAS SUFFERED DOMESTIC VIOLENCE. WHAT HAPPENED?

1. Yes, **my aunt, she was a victim for more than 1 year** and her children supported her so that she could report the aggressor (Daniela);
2. Yes, in a conversation **she told me that her husband beat her, that she couldn't take it anymore but she couldn't separate from him because of her children. That she was not educated she would not be able to find a job and that she would not be able to support her children.** I advised her to report and said several other things in the hope of helping, but unfortunately she is still with her husband today (Elisabete);
3. No one specific, but **I've seen many cases in my city** (Alex);
4. **Yes, I know, but I preferred não talk sobre o assunto, it's delicate** (Helen);
5. Yes. **He has already beaten her several times and separated, but unfortunately after a while she took him back** (Juliana);
6. Yes, **we did everything to help her, but she still stays with him** because she says she loves him (Natasha);
7. **Yes, my family kept my aunt's abuser away as she almost lost the baby** (Carla);
8. **Yes. I know a lady who has an abusive husband, but she refuses to report him because they already built a family with kids.** Nowadays, she says he got better, and they're still together (Luana);
9. **Yes, my mother. "Basicamente" my father "traia" my mother and never let her end the "casamento", so when she tried to divorce he "ameaçou ela". She tried to report, but nobody believed her.** At the end she did it and he never did nothing (Jéssica);
10. **Conheci. Ela negava ajuda dos familiares por medo do marido descobrir** então viveu com ele por vários anos, mas depois conseguiu se separar dele (Mel);
11. **Yes, I know. Her father stopped with this,** but we didn't report it, because she didn't want to do this (Rose);
12. **Yes, one of my aunts. He used to went out for drink and when were back home he used to hit her,** being drunk was never an excuse for his aggressive behaviour and that's why my aunt left him (Léia)
13. Yes, **one of my aunts** (Dora) (sic).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Assim, por intermédio das respostas das/os estudantes, constato que a violência doméstica se fez e faz presente nas relações familiares e nas relações de amizade. Daniela (1), Carla (7), Léia (12) e Dora (13) pontuam que suas tias já experienciaram a violência doméstica, já Jéssica (9) afirma que sua mãe vivenciou um relacionamento abusivo com seu pai. É importante ressaltar que se trata de uma tarefa árdua compartilhar essas experiências com as/os colegas e com a professora/pesquisadora. Todavia, penso que as aulas corroboraram para que as estudantes se sentissem confortáveis e seguras para narrar tais fatos.

¹⁸⁷ A pergunta foi feita na atividade escrita sobre violência doméstica. A atividade foi realizada por intermédio da plataforma Google sala de aula e está disponível no apêndice T.

Elisabete (2), Natasha (6), Luana (8), Mel (10), Rose (11) narram casos que conhecem, mas não explicam quem são essas mulheres e quais são seus relacionamentos com elas. Penso que são amigas, conhecidas, ou pode ser uma forma de não dizer que esses casos acontecem/eram em suas famílias. Outrossim, no caso de Helen¹⁸⁸ (4), acredito que se trata de alguém da sua família.

Diante desse contexto, a campanha #ifalcontraaviolenciadomestica teve o objetivo de conscientizar a comunidade sobre o aumento da violência doméstica e incentivar mulheres que estivessem vivenciando essas situações a denunciarem. Para isso, as/os estudantes foram incentivadas a criarem vídeos, fotos e/ou textos em inglês que simbolizassem a gravidade da violência doméstica. As produções das/os discentes foram publicadas no *Instagram*¹⁸⁹, havendo, também, a criação da *hashtag* #ifalcontraaviolenciadomestica.

Vale explicitar que as/os discentes puderam escolher livremente o modo que queriam realizar seus trabalhos. Além disso, elas/es puderam escolher se gostariam de realiza-lo individualmente, em duplas ou grupos. Ademais, as produções foram publicadas somente com a permissão das/os alunas/os. Enfatizei, ainda, que as produções eram optativas e aquelas/es que não quisessem participar não seriam obrigadas/os, do mesmo modo que pontuei que se elas/es não se sentissem confortáveis com a publicação nas redes sociais seriam respeitadas/os e seus trabalhos só seriam vistos por mim.

Os procedimentos, nessa atividade, foram os seguintes: primeiro, as/os alunas/os me enviavam suas produções por meio do *WhatsApp*. Após isso, eu era a responsável por compartilhar as produções na conta do *Instagram*. Por fim, as/os próprias/os estudantes repostavam em suas redes sociais, assim como outros perfis¹⁹⁰ relacionados ao IFAL auxiliaram no compartilhamento das produções das/os estudantes.

¹⁸⁸ No feedback da atividade por meio do *Google classroom* escrevi o seguinte: “Se algum dia você se sentir confortável para conversar a respeito da questão que é delicada, pode contar comigo”. Todavia, a estudante preferiu não conversar a respeito.

¹⁸⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/teachermarianatavares/> ou @teachermarianatavares.

¹⁹⁰ As contas que compartilharam as produções foram: @gremioifalsantana; @ifal.oficial; @ifalsantana; @apoioacademicoifalsantana; @sociologianacabec; @leo_sociologia. Disponíveis respectivamente nos links: <https://www.instagram.com/gremioifalsantana/>; <https://www.instagram.com/ifal.oficial/>; <https://www.instagram.com/p/CAnmPRWg38I/>; <https://www.instagram.com/p/CAnoaORAQCy/>; <https://www.instagram.com/sociologianacabeca/>; https://www.instagram.com/leo_sociologia/.

Diante disso, vejamos algumas¹⁹¹ das criações das/os discentes¹⁹². A primeira produção trata-se de um vídeo publicado no dia 24 de maio de 2020 que obteve cerca de mil e duzentas visualizações¹⁹³. No vídeo, a estudante performa como se fosse uma mulher que sofre com a violência doméstica. Ela aparece com ferimentos nos lábios, com hematomas e com lágrimas nos olhos. No decorrer de sua performance, escutamos a música *Moral of the story*, da cantora Ashe, e vemos a discente enxugando suas lágrimas. No final do vídeo, ela mostra uma placa na qual está escrito: *Domestic violence, both physical and verbal, is a crime! Report it! 180!*¹⁹⁴. Compreendo que a aluna tem por objetivo estimular as mulheres a denunciarem as agressões. Ela enfatiza, ainda, que a violência de gênero não é só física, mas verbal e psicológica.



Disponível em: https://www.instagram.com/p/CAKszrRg5Eh/?utm_source=ig_web_copy_link

O segundo vídeo foi postado em 26 de março de 2020 e obteve 661 visualizações. No vídeo, a discente performa em português¹⁹⁵ enquanto passam as legendas em inglês¹⁹⁶. Na performance da discente, ela aparece machucada e com hematomas.

¹⁹¹ As demais criações podem ser vistas no *Instagram* @teachermarianatavares ou no (apêndice U).

¹⁹² É necessário destacar que as/os participantes desta pesquisa permitiram que suas produções fossem publicadas nas redes sociais e neste trabalho.

¹⁹³ Vale pontuar que uma vez que o vídeo foi repostado e publicado em outros perfis do *Instagram*, torna-se difícil contabilizar o número total de visualizações.

¹⁹⁴ Tradução disponível no apêndice A (tradução 21).

¹⁹⁵ Tradução disponível no apêndice A (tradução 22).

¹⁹⁶ Texto da legenda: *Today I won this bag from my boyfriend. She's beautiful, my favorite color. I think he regretted what he did to me yesterday and decided to give it to me. Today I got this ring from my boyfriend. It is wonderful, it is gold. I think he didn't like what he did to me yesterday and decided to give it to me. Today I got this coat from my boyfriend. I think it must be to hide everything that is happening*

Entendo que ela está em um relacionamento abusivo no qual seu namorado a agrediu e posteriormente lhe compra presentes para demonstrar arrependimento e pedir-lhe perdão. No decorrer do vídeo, a aluna demonstra que as agressões estão se intensificando, até que ela é assassinada pelo namorado. Por fim, ela pede que as mulheres não deixem isso acontecer com elas e denunciem.



Disponível em: https://www.instagram.com/p/CAqOZ-CgwFK/?utm_source=ig_web_copy_link

A violência doméstica e a maior parte dos crimes de feminicídio são cometidos pelos esposos ou namorados das vítimas. Silva (2019) explica que as mulheres vítimas de feminicídio eram agredidas com frequência e ameaçadas por seus companheiros. Logo, existe uma relação entre a violência doméstica e o feminicídio.

O terceiro vídeo foi postado no dia 31 de maio de 2020 e obteve 270 visualizações. O estudante performa em inglês com as legendas em português¹⁹⁷. Ele diz: *Violence against woman, unfortunately, it's real. It grows every day in that period the pace is accelerated. Woman is not your fault. He hurt your soul and your body, it's his fault! Men don't assault! Men don't humiliate! Men don't hurt! Woman if he does that report it! The number is 180! Men respect! Men take care! Men love, that is your duty!* Enquanto o estudante fala, ele demonstra tristeza, está com lágrimas nos olhos e a voz rouca. Ele

but I am grateful after all he decided to give it to me. Because of the pandemic me and my family have not seen each other for a long time. Today we are together, I got flowers from my boyfriend. I just wanted to be alive to enjoy it all.

¹⁹⁷ Tradução disponível no apêndice A (tradução 23).

pede para que, as mulheres denunciem as opressões vividas, bem como enfatiza que, os homens precisam respeitar as mulheres.



Disponível em: https://www.instagram.com/p/CA3XPgGgO84/?utm_source=ig_web_copy_link

A quarta produção trata-se da foto performada por uma estudante. A fotografia foi postada no dia 29 de maio de 2020 e obteve mais de 170 visualizações. Na imagem, a estudante tem seus lábios vedados por um cartão. No cartão está escrito: *silence kills*¹⁹⁸. Vejamos a imagem:

¹⁹⁸ Tradução: Silêncio mata.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAyQg7aguFt/>

Compreendo que por meio da performance a estudante consegue demonstrar, por intermédio do corpo, dos machucados, hematomas e das lágrimas nos olhos, que se trata de um caso de violência doméstica. Ademais, a frase “o silêncio mata!” é extremamente impactante e significativa, pois indica que as mulheres precisam romper o silêncio e criarem coragem/força para denunciar as violências e, como complemento, a discente correlaciona a violência doméstica ao feminicídio, uma vez que existe uma relação intrínseca entre eles (SILVA, 2019)

Estas foram algumas das produções das/os estudantes para a campanha “IFAL contra a violência doméstica”. Acredito que, por meio das produções, as/os discentes puderam se expressar e se engajar em uma atividade de conscientização social e feminista. Pontuo, ainda, que não se sabe exatamente quais foram os benefícios individuais que a campanha pode ter gerado na vida de pessoas da comunidade. Todavia, observo que a campanha teve um potencial preventivo e conscientizador que reafirmou o quão grave é a violência doméstica e que a culpa nunca é da vítima.

9.5 O ensino crítico e a formação humana: a aula de inglês como espaço de ação e transformação

Acredito que ao lecionar LI por meio dos postulados feministas e do LC, me comprometi em auxiliar no desenvolvimento da criticidade, da reflexão e da conscientização das/os estudantes. Outrossim, comprometi-me com a formação humana dessas/es discentes para que elas/es pudessem compreender a responsabilidade de suas ações na sociedade e se engajarem em mudanças, se assim desejarem.

Entendo que vivemos numa sociedade machista e que a escola não está isenta da reprodução de ações preconceituosas. Entretanto, acredito que através de práticas feministas possamos iniciar uma mudança em nossa comunidade escolar, não só com um ensino mais significativo, mas, também, com a formação humana das/os estudantes.

Assinalo que uma educação crítica e feminista tem o potencial de mudar nossas percepções e ações, de modo que os diálogos e intervenções nas aulas geram, continuamente, impactos nas vidas das/os discentes (HOOKS,2017). Nesse contexto, o ensino crítico é um processo contínuo que está diretamente relacionado à formação humana das/os estudantes.

Assim, apesar de não ser possível explicitar todas as transformações e mudanças geradas por esta pesquisa nas/os participantes, trago algumas das respostas da atividade final do curso. Nessa atividade¹⁹⁹, perguntei o que as/os discentes acreditavam que tinham aprendido durante o curso. Vejamos algumas das respostas:

¹⁹⁹ Atividade sobre feminismo disponível no (apêndice V). A atividade escrita foi realizada por meio da plataforma Google sala de aula e foi feita de modo assíncrono.

QUADRO 13 – RESPOSTAS²⁰⁰ A PERGUNTA: *WHAT DID YOU LEARN IN THIS COURSE?*

1. From this **course I learned more about feminism, I learned about the stereotypes that still persist in our society because of the gender inequalities** and I also learned **how to do a critical reading in English**, what points in the text are important and how I can translate new words in English according to the contexts (Diana);
2. In addition to working in the **English language, I was able to experience more about inequalities, both in terms of wages and social issues that occur with us women** (Natasha);
3. **That everyone should have the same right, no matter gender, taste, color, nothing like that, just like something, and do what you want.** In addition, I learned words in **English** (Ítalo);
4. With the course, **I expanded my knowledge in many areas mainly languages and social sciences.** In the area of languages, I expanded **my vocabulary of English** learning new words, awakening more interest in the language and researching about doubts. In the social sciences area, **I had an extension of knowledge that will not only help me in my future as a student, but also growth as a social being** (Breno);
5. **Eu aprendi várias coisas que não são ensinadas na escola nem falada pelos pais** (pelo menos os meus até agora nunca falaram sobre esses assuntos comigo). E também aprendi que é possível **aprender muitas línguas** usando apenas a internet, basta saber filtrar o que mais importa e ter dedicação e disciplina para aprender, e **não significa que vai ser uma coisa entediante e chata** (Murilo);
6. So many things! I learned about the most present **problems in society, things we need to change.** I learned **about women representation, sexism and machism, how we should treat and respect domestic workers, some history behind feminism, and how to listen and communicate better in english, too** (Luana);
7. **I improved my vocabulary and I started to see problems that I used to ignore** (Valquíria)
8. I learned **I should think more about this movement and be as empathetic as I can while dealing with women demands** (Léia); (Sic), (Grifo meu).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

Ao ler as respostas do quadro 13, percebo que as aprendizagens citadas por elas/es estão relacionadas às questões sociais e à formação de sujeitas/os mais críticas/os e menos preconceituosas/os. Constato, então, por meio das respostas de Diana (1), Natasha (2), Ítalo (3), Breno (4) Murilo (5), Luana (6) e Valquíria (7), que ocorreram aprendizagens a respeito das desigualdades de gênero, do machismo e do movimento feminista por intermédio da LI.

Nessa perspectiva, as/os estudantes aprenderam a língua fazendo uso social dela, havendo a aprendizagem de uma leitura crítica (1), o desenvolvimento na língua (2), a

²⁰⁰ As traduções das respostas estão disponíveis no apêndice A (tradução 24).

ampliação de vocabulário (3,4, 7), o aumento de motivação para aprendizagem da LI (5) e uma melhor desenvoltura nas habilidades de escuta e fala (6).

Além disso, quando Diana (1) afirma ter aprendido mais acerca do feminismo e sobre estereótipos de gênero que ainda se fazem presente em nossa sociedade, acredito que mesmo nós, mulheres feministas, sempre teremos algo a aprender, diálogos a fazer, preconceitos e estereótipos a desconstruir.

Para que as desconstruções ocorram, é necessário que dialoguemos e tenhamos empatia com a realidade que nós, mulheres, vivemos. Nesse sentido, Natasha (2) parece ter conseguido compreender o sentido de sororidade e que as feridas de outras mulheres também são suas. Dessa maneira, Luana (6) parece entender a importância do feminismo e das narrativas de outras mulheres.

A resposta de Léia (8) indica uma mudança de pensamento sobre o movimento feminista. Vale destacar que a discente não é feminista e aparentava ter uma concepção pré-estabelecida sobre o movimento. No entanto, no final da pesquisa, ela demonstra estar mais aberta ao diálogo sobre o feminismo. Igualmente, Ítalo (3), que no início desta pesquisa não sabia o que era feminismo, passou a compreender que o feminismo requer igualdade.

A resposta de Breno (4) é muito importante. O discente, ao fazer uma correlação da aprendizagem de LI com as ciências sociais, parece ter aprendido, na prática, sobre a LA, uma vez que “a LA é um campo de investigação das Ciências Sociais” (MOITA LOPES, 2009, p. 37). Nessa linha de pensamento, Breno (4), ao explicitar sobre o crescimento enquanto ser humano, nos mostra que a pesquisa em LA traz contribuições fecundas para as/os participantes da pesquisa (ROJO, 2006).

Na resposta de Murilo (5), penso sobre a função social da escola. Se os familiares das/os estudantes não tratam sobre consentimento, igualdade entre os gêneros, dentre outras questões, nós, docentes, precisamos contribuir com essa formação e orientar nossas/os alunas/os, até porque a escola tem um importante papel social para a formação das/os cidadãs/aos. Ademais, na resposta de Murilo (5) e de Valquíria (7), compreendo a importância de uma educação voltada para o feminismo e para o LC, uma vez que o LC faz as/os estudantes questionarem situações que até então não eram percebidas por elas/es (JANKS, 2013). Uma outra questão diz respeito às transformações e o desejo de mudança fomentado nas/os participantes da pesquisa. Ao

indagar²⁰¹ quais as lições do curso foram mais importantes para as/os discentes, obtive as seguintes respostas²⁰²:

Quadro 14 – Respostas das/os discentes a pergunta: *What was the most important lesson in this course to you?*

1. The course was fantastic! **The most important lesson I took from our classes was the certain that we can change our reality**, even if she looks impossible to be solved in the first moment. Teacher Mary you inspired us, especially we girls, to recognize our spaces, to understand the importance of feminism, about the importance of reading a text in a critical way, always looking for all the ideas – both in English and in Portuguese. **You made us grew up as students and humans** (Diana);
2. The most important thing I think was having **the privilege of having you as a teacher to guide us more and more, to make a change in society** (Natasha);
3. There were so many, **but I left this course feeling more secure and ready to identify and fight the problems** we have in the subjects dealt with. **These problems bring us inequality and loss of voice**. Thank you so much, teacher, I really loved having participated in the course and contributed to the classes. **The knowlegd that i gained i will keep forever in my mind** (Dora);
4. **Think about things we can do to change our reality!** (Mel);
5. **I learned to give myself more value and accept myself in my own way, my critical sense was reinforced on each of the subjects covered in the course** (Susana);
6. That I should encourage people to have the same rights, and that we should teach children from an early age, that they have the same rights as everyone else. Teacher, **I loved this course, it made some changes in me**. I hope more courses of these; (Ítalo)
7. **Respeitar as pessoas** como elas são. Professora, gostaria de agradecer a senhora por reservar um pouco do seu tempo, para nos ofertar esse belíssimo curso, agradeço do fundo do meu coração. Muito obrigado! (Saulo);
8. It is difficult to define, but **above all I learn more about respect**, that to respect is also to know the other, to understand, in the end the fights waged **aim at the same thing, a better world**. Thanks a lot for your classes. I learned many things with u (Michael);
9. All knowledge taught in the course was very important, and the lesson most important this course in my opinion was about **woman objectification, after class I started to acquire a sensitivity in the perception about woman objectification in movies, series, anime, posters and memes. I start to reflect according to the knowledge I acquired in class. O curso foi muito proveitoso, tanto para o aprendizado da língua inglesa quanto para o desenvolvimento social. O conteúdo abordado no curso superou minhas expectativas e me ajudou a perceber realidades da sociedade. Defino o curso em uma frase: Conhecimento enquanto estudante e desenvolvimento enquanto pessoa** (Breno);
10. **Na minha visão eu tenho que melhorar muito enquanto pessoa, há muitas coisas que me estão me impedindo atualmente de ser a melhor versão de mim mesmo** (Murilo);
11. We should always try to learn more about society and to listen more. **We need to know in urge to be capable of changing, that's what we all should know. Now I acknowledge things I didn't before, and I'm glad I do** (Luana);
12. **The respect that all participants had with the opinion of others**, and that we always reached a conclusion that was understood by everyone (Helena);
13. Que eu devo valorizar o meu conhecimento, as minhas escolhas e prioridades, que eu não posso permitir que outra pessoa me desvalorize por ser mulher (Carol);
14. **That we (not just women, but every single person) need to talk about feminism and human rights more, because is through this that we can change something in the world** (Rose);
15. That **we should talk more about feminism and make people aware that this movement is not something "useless or that takes away our rights", or that feminism is a way of helping many women with their feminism** (Carla);
16. The most important lesson is that **we still have a lot to fight for** (Jéssica); (grifo meu), (sic).

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

²⁰¹ Atividade sobre feminismo disponível no apêndice V. A atividade escrita foi realizada por meio da plataforma Google sala de aula e foi feita de modo assíncrono.

²⁰² As traduções das respostas estão disponíveis no apêndice A (tradução 25).

Primeiro, vejo que a formação humana é reafirmada por meio das respostas de Diana (1), Dora (3) e Breno (9), e que meu papel de docente foi entendido como facilitadora e alguém responsável por guia-las/os nesse processo (2).

Somado a isso, nas respostas de Diana (1), Natasha (2), Dora (3), Mel (4), Ítalo (6), Murilo (10), Luana (11) e Jéssica (16), percebo que a pesquisa fomentou nelas/es o desejo de mudarem a si mesmas/os ou as comunidades nas quais estão inseridas/os. Parece-me que a pesquisa contribuiu para que as/os estudantes refletissem sobre a sociedade que vivem e percebessem que existem muitas questões que precisam ser transformadas para que, de fato, gênero, raça, classe social, sexualidade e outros temas não sejam utilizadas como forma de opressão.

O movimento feminista fomenta o desejo por mudança para que haja justiça social (TIBURI, 2018). Entendo que algumas mudanças são mais difíceis que outras, porém, para que quaisquer melhorias possam acontecer, nós precisamos mudar e refletir sobre nossas próprias ações. Não podemos esperar uma sociedade menos sexista se nós não colaboramos com isso. Sendo assim, nas respostas de Ítalo (6) e Murilo (10), acredito que houve reflexão e conscientização de possíveis práticas machistas produzidas ou reproduzidas pelos estudantes. Do mesmo modo, Breno (9) aparenta ter modificado sua percepção a respeito da imagem feminina, passando a compreender que a objetificação feminina fere a autoimagem de mulheres.

Para Susana (5) e Carol (13), a pesquisa auxiliou a valorização de suas narrativas, de suas histórias de vida, havendo uma verdadeira escuta e acolhimento. Elas aprenderam inglês, bem como aprenderam a acreditar mais em si mesmas. O feminismo tem essa capacidade de fomentar mudanças e de incitar desejos por uma sociedade melhor (14,15). Já nas respostas de Saulo (7), Michael (8) e Helena (12), observo que o processo educacional deve ser centrado nas/os estudantes e que elas/es precisam ser verdadeiramente escutadas/os e respeitadas/os (HOOKS, 2017). Diante do exposto, penso que ações propositivas feministas podem auxiliar em um processo de ensino/aprendizagem mais significativo, uma vez que se tem capacidade de fomentar ações e transformações na vida das/os estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este trabalho foi uma tarefa árdua, mas muito gratificante. Árdua porque enquanto pesquisadora feminista e da LA entendo que tenho o compromisso social de contribuir para práticas sociais diversas, assim como para pesquisas futuras dentro dessa área transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Afinal, o processo de formação e transformação é contínuo e sempre haverá uma nova perspectiva teórica/prática que possivelmente incitará novos questionamentos e interpretações, a depender da diversidade de indivíduos, contextos e práticas.

Além disso, percebo que muitas/os outras/os estudantes precisam vivenciar uma prática de ensino/aprendizagem de LI que colabore com desconstruções de concepções machistas. Tenho ciência de que ainda há muito trabalho a ser feito e de que minhas condutas propositivas feministas devem continuar em todo o meu trajeto como professora, pesquisadora e mulher feminista.

Assim, ressalto que pretendo realizar outros cursos semelhantes ao desta pesquisa. Espero, desta vez, poder realizá-los presencialmente. Tenho ciência das dificuldades de acesso à *internet* de várias/os estudantes e não desejo que a conectividade seja um fator de exclusão.

Ademais, pontuo que a realização de um curso na modalidade remota traz inúmeros desafios. Um deles é que a/o estudante não depende exclusivamente de si mesma/o para assistir a aula, mas sim da *internet*. Outrossim, com alguma falha ou instabilidade da minha conexão, eu não poderia lecionar e, conseqüentemente, as/os estudantes não teriam a aula síncrona.

Nesse contexto, confesso que fiquei angustiada com essa dependência da *internet*. Todavia, com o decorrer da pesquisa, percebi que as/os estudantes eram bastante solícitas/os e dispostas/os a mudar os dias da aula, se necessário.

Um outro ponto importante trata-se da interação face a face. Na modalidade remota, não conseguimos ver todas/os as/os estudantes. Muitas/os das/os alunas/os não se sentem confortáveis para ligarem suas câmeras e algumas/uns não possuem esse dispositivo em seus computadores. Além disso, a plataforma do *Google meet* pode se tornar instável com muitas câmeras ligadas. Conseqüentemente, não é possível ver as

expressões faciais das/os estudantes. Expressões estas que indicam dúvidas, questionamentos, desejo de comentarem, dentre outras questões.

No que se refere a esta pesquisa, é gratificante perceber que fui, de certo modo, responsável por condutas propositivas que incitaram a reflexão e a mudança nas/os estudantes participantes deste estudo. Ademais, sem dúvidas, esta pesquisa trouxe fecundas contribuições em meu ser pesquisadora/professora. Aprendi e refleti em conjunto com minhas/meus alunas/os, tornando-me mais sensível às necessidades e às realidades das/os estudantes do IFAL – campus Santana do Ipanema.

Diante das vivências das/os participantes desta pesquisa, aprendi que gênero, raça, sexualidade e classe social se entrelaçam e geram experiências distintas em suas vidas. Nós mulheres, por exemplo, sofremos cotidianamente com o machismo e com o assédio, mas nem todas nós sofremos com racismo, com preconceitos devido a sexualidade ou classe social. Um exemplo disso podemos ver no comentário de Adriana. A estudante ao narrar sobre os estereótipos de gênero que enfrenta, explicitou que ela é proibida de namorar uma garota. Este relato foi muito angustiante e doloroso e me fez refletir como deve ser a vida dessa adolescente lésbica em uma cidade pequena do interior de Alagoas.

Ademais, esta pesquisa me ensinou na prática o significado de sororidade. As narrativas das estudantes sobre o machismo e os assédios ocorridos no IFAL foram questões extremamente dolorosas e angustiantes para mim. A medida em que as alunas compartilhavam suas experiências, as dores das estudantes passaram a ser as minhas. Destaco que, enquanto feminista, luto continuamente para o fim do assédio e do machismo em nossa sociedade e advogo que precisamos atuar para que as/os estudantes tenham um espaço confiável para expor suas histórias e denunciar tais assédios.

Diante disso, acredito que minha prática de ensino feminista foi fortalecida por meio desta pesquisa. Tornei-me ciente das minhas responsabilidades enquanto professora e pesquisadora feminista, bem como entendi o quanto as/os minhas/meus estudantes têm a me ensinar.

Saliento que tais resultados só foram possíveis devido ao papel da pós-graduação em minha formação. As disciplinas cursadas, a participação no grupo de pesquisa e os

direcionamentos e questionamentos do meu orientador foram os responsáveis por um processo contínuo de reflexões e de mudanças em meu ser.

Hoje, vejo que ser professora e pesquisadora feminista é acreditar em uma filosofia que almeja mudanças sociais e que luta por tais mudanças. Entendo que não posso me silenciar perante ao machismo propagado no ambiente escolar, não posso aceitar que violências simbólicas sejam perpetuadas e que as/os discentes sintam-se estrangeiras/os e sejam oprimidas/os por causa de gênero, sexualidade, raça ou classe social.

Como já dito anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação, explicitarei que o objetivo era refletir sobre os impactos dos discursos sexistas com as/os discentes de turmas não regulares do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Alagoas. Ademais, me propus a compreender as interferências do sexismo em discursos orais e escritos das/dos alunas/os, bem como analisar o engajamento das/dos discentes em práticas linguístico-discursivas pró-feministas por meio da LI.

No capítulo 3, tratei de algumas das reflexões propiciadas por este estudo. Penso que o subtópico 9.1 foi extremamente significativo, uma vez que as/os estudantes refletiram e, de certa forma, se conscientizam sobre o machismo estrutural, problematizando, ainda, a desigualdade salarial imposta pela sociedade patriarcal, colonial e capitalista.

Vale destacar que no início algumas/uns das/os discentes reproduziam discursos machistas que estavam atrelados à uma visão de suposta inferioridade feminina. No entanto, a partir das discussões nas aulas de LI, elas/es puderam perceber o teor sexista de tais discursos. Vale lembrar que as opressões sociais foram criadas na/pela língua(gem), então devem ser na/pela língua(gem) que elas devem ser problematizadas e desconstruídas.

No subtópico 9.2, constatei, por intermédio das narrativas das estudantes, que o machismo e a divisão sexual do trabalho se fazem presentes também no ambiente escolar. As narrativas das alunas de agropecuária e eletroeletrônica demonstraram que certos docentes, ao acreditarem na divisão sexual do trabalho, reforçam que existem espaços que não devem ser ocupados por mulheres. Consequentemente, as ações dos docentes interferem diretamente na autoconfiança e na autoestima das discentes.

Ponto que a escola deve ser um local voltado para o ensino/aprendizagem e para o desenvolvimento da formação humana. Não há e não deve haver espaço para ações machistas, racistas e lgbtqi+fóbicas em qualquer que seja o contexto de vivência social. Nessa perspectiva, nós, que integramos a comunidade escolar, precisamos ficar atentas/os às nossas práticas discursivas e não podemos aceitar ações preconceituosas.

Nesse contexto, diante de todas as experiências machistas narradas pelas/os discentes, penso que ao valorizar, nesta pesquisa, condutas propositivas feministas, iniciei um processo de escuta verdadeira, de acolhimento e de valorização das/os estudantes participantes, de modo que a pesquisa foi espaço inclusivo, respeitoso e focado na desconstrução de práticas sexistas.

No subtópico 9.3, destaquei que o ensino de LI ocorreu por meio da reflexão dos estereótipos de gênero presentes na vida das/os discentes. O ensino/aprendizagem da LI deu-se de forma contextualizada, entendendo que a língua é viva e o ensino de gramática não pode ocorrer de modo descontextualizado e desvinculado da realidade das/os estudantes. Ainda nesse subtópico, constatei que o machismo é prejudicial para os homens e que a masculinidade tóxica traz consequências negativas para a vida deles (HOOKS, 2019). Compreendo, diante disso, que na sociedade patriarcal, colonial e capitalista, nós, mulheres, temos medo da violência patriarcal, da violência doméstica, de estupros e/ou dos feminicídios.

No que se refere ao subtópico 9.5, percebo a importância do ensino de inglês por meio do LC e do feminismo, uma vez que essas perspectivas implicam diretamente a formação humana das/os discentes, visando que eles se tornem cidadãos/ãos mais críticos/os, reflexivos/os e conscientes de seus papéis sociais. Nesse sentido, é notório que as aulas de LI devem tratar de temas relevantes para as/os estudantes e devem ser significativas para suas realidades e contextos sociais.

No que se refere ao engajamento das/os estudantes em práticas linguístico-discursivas pró-feministas, percebi que elas/eles foram se engajando gradualmente durante todo o processo da pesquisa. Em relação aos subtópicos 9.1 e 9.2, observei que promovi a reflexão sobre o machismo internalizado e, somado a isso, houve o engajamento de as/os alunas/os em práticas linguístico-discursivas feministas com o intuito de contribuir com o combate a essas práticas em suas situações sociais.

Nesse contexto, no subtópico 9.4, é possível visualizar reflexões e ações das/os estudantes em uma campanha feminista sobre a violência doméstica. A campanha #ifalcontraaviolenciadomestica adveio de um desejo das/os estudantes de conscientizarem a comunidade em que vivem acerca do aumento dos casos de violência doméstica.

Acredito que a aula de LI sobre violência doméstica e as discussões realizadas contribuíram não só com a conscientização de um grave problema social, mas colaborou para que as/os alunas/os quisessem realmente agir e se engajar em práticas discursivas feministas.

Espero, portanto, que essa dissertação possa, de alguma forma, contribuir para futuras pesquisas em Linguística Aplicada que agreguem reflexões sobre o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa por intermédio do feminismo e do Letramento Crítico. Por fim, espero que a pesquisa desenvolvida possa auxiliar docentes e pesquisadoras/es que acreditam no poder de uma educação crítica voltada para a justiça social e para a desconstrução de preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015
- AGRA, Christiane Batinga; IFA, Sergio. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 28-47, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala como território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. **INTERRITÓRIOS**, v. 1, n. 1, 2015.
- ANGELIN, Rosângela. Pontos de encontro entre ações feministas e educação popular a partir de uma experiência com mulheres do campo. In: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.) **Estudos feministas – mulheres e educação popular**. 2. vol. São Paulo: LiberArs, 2018
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BAMBIRRA, Natércia Ventura; LISBOA, Teresa Kleba. “Enegrecendo o feminismo”: a opção descolonial e a interseccionalidade traçando outros horizontes teóricos. **Revista Ártemis**, v. 27, n. 1, p. 270, 2019.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Mulheres zapatistas e a pedagogia da palavra no tecer da outra educação. In: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia (Org.). **Estudos feministas - mulheres e educação popular**. 2. vol. São Paulo: LiberArs, 2018.
- BARROS, Roberta. Rupturas na representação do estupro nas artes visuais: um pequeno inventário. In: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia (Org.). **Estudos feministas - mulheres e educação popular**. 2. vol. São Paulo: LiberArs, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.
- BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. **Science**, v. 355, n. 6323, p. 389-391, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAHIM, Adriana Cristina S de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, v. 1, n. 0.2007, 2007.

BRASIL. Ministério público do trabalho. **Guia de orientações sobre assédio moral e sexual nos esportes**. Brasília, 2018

BURNS, Anne. Action research. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative research in applied linguistics**: A practical introduction. New York: Palgrave/Macmillan, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CALAÇA, Michela. Caminhos do feminismo e o surgimento do feminismo camponês e popular. *In*: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.) **Estudos feministas – mulheres e educação popular**. 2. volume. São Paulo: LiberArs, 2018

CASTRO, Amanda Mota; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Ainda, chitas em movimento. *In*: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.) **Estudos feministas – mulheres e educação popular**. 2. volume. São Paulo: LiberArs, 2018

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Bazar do Tempo, 2020.

CAMPBELL, Raphaela Priscylla Barros; IFA, Sérgio. A formação crítica de alunos e professores de inglês: uma relação entre escrita, argumentação e letramento crítico. **Entretexos**, v. 16, n. 2, p. 127-152, 2016.

CARDNO, Carol. **Action research**: A developmental approach. New Zealand Council for Educational Research Press. Edição do Kindle, 2015.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Paredes, Julieta. **Para descolonizar el feminismo**: 1492 – Entronque Patriarcal. La Paz, Bolivia: Editorial Feminismo Comunitário de Abya Yala, 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil**: uma radiografia segundo os dados da Saúde. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016

CROKER, Robert A. An introduction to qualitative research. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative research in applied linguistics**: A practical introduction. New York: Palgrave/Macmillan, 2009.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. **Teoría y pensamiento feminista**, 2009.

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

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; Yvonna S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020

DIOGO, Rosália. Negros feminismos. In: GOMES, Patrícia et al. **O que é feminismo?** Lisboa: Editora Escolar, 2015

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.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e Caça às Bruxas**: da idade média aos dias atuais. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Viviane Gonçalves. Apresentação. Gênero, raça e classe como marcadores indissociáveis na luta por justiça social. In: FREITAS, Viviane Gonçalves. (org.). **Feminismos e interseccionalidade**: mulheres Negras, protagonistas de suas histórias. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FREITAS, Viviane Gonçalves. O movimento de mulheres negras no Brasil: Organização, agenda e contexto de lutas nos anos 1970-1990. In: FREITAS, Viviane Gonçalves. (org.). **Feminismos e interseccionalidade**: mulheres Negras, protagonistas de suas histórias. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019

GALVÃO, Lize Borges. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, v. 1, n. 1, 2020.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisbôa Bernardo. **Lévinas e o outro**: a ética da alteridade como fundamento da justiça. Dissertação (Mestrado em Direito) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA; Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

HALVORSEN, Andy. Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. **The internet TESL journal**, v. 11, n. 3, p. 1-5, 2005.

HAUPT, Carine; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83-101, 2013.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; COSTA, Cristiane. Rede. HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; BAGAGLI, Bia Pagliarini. Transfeminismo. HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; SARMET, Érica. Feminismo lésbico. HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Brandão Capolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvli Libanio. 9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts**, p. 32-44, 2012.

JANKS, Hilary. Introduction. In: JANKS, Hilary et al. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. Routledge, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó; 2019.

LACERDA, Lianna Maria Tavares de. **Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: repercussões e reconstruções**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

LIMA, Josenice Cláudia Moura de. **Gêneros como construções identitárias nas aulas de língua inglesa do ensino médio**: um estudo sobre letramento crítico. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

LIMA, Renato Sérgio de; BUENO, Samira. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan./jul., 2011.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANTOVANI, Denise; MORITZ, Maria Lúcia. Autonomia dos corpos: o debate sobre o aborto no STF em 2018. In: FREITAS, Viviane Gonçalves (Org.). **Feminismos e interseccionalidade**: mulheres Negras, protagonistas de suas histórias. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019

MARSHMAN, Emily M. et al. Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses: A cause for alarm?. **Physical review physics education research**, v. 14, n. 2, p. 020123, 2018.

MARÍN-LEÓN, Leticia; BARROS, Marilisa. Mortes por suicídio: diferenças de gênero e nível socioeconômico. **Revista de Saúde Pública**, v. 37, p. 357-363, 2003.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

MARQUES, Simon de Sena. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

MATIAS SANTOS, Vívian. Uma “perspectiva parcial” sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Estudos Feministas**, 24(3), 801-824, 2016.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MCCANN, Hannah et al. **O livro do feminismo**. Tradução de Ana Rodrigues. 1.ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester et al. **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENEZES, Débora; BRITO, Carolina; ANTENEODO, Celia. Mulheres na Física: Efeito Tesoura – da olimpíada brasileira de física à vida profissional. **Scientific American Brazil**, 2017

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017b.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020

MIRANDA, Bruna Woinorvski de. A pesquisa-ação como instrumento de transformação social. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 19 (2), p. 1-11, e12427, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, v. 14, n. 27, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria; MORGAN, Brian. Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Interfaces Brasil**, v. 14, n. 2, p. 16-35, 2014.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramento Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre discursos e prática. v.33. Campinas: Pontes Editores, 2013

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **Português como língua adicional e letramento crítico**: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MUNIZ, Anne Gabrielle da Silva; MELLO, Giovana Cordeiro Campos de. Mulher: discursos em tensão. In: IX SAPPIL – Estudos de Linguagem. **Anais [...]**.UFF, n. 1, 2018.

NASCIMENTO, Ana Reis. Mulher sobre torno: a gira das representações de gênero. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 415 - 425.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino/Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. Parábola, 2014.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual da pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Masculinities and Health in the Region of the Americas**. Washington, D.C.: PAHO; 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz. Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** - política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel Alejandro. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, 2020.

RICHARDS, Keith. Interviews. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative research in applied linguistics**: A practical introduction. New York: Palgrave/Macmillan, 2009.

ROSA, Bruna Silveira da. *et al.* **Pesquisa sobre percepção de assédio moral e sexual relativo a gênero na UFRGS** - Relatório I. Rio Grande do Sul, 2020

SANT'ANNA, Magali Rosa; SPAZIANI, Lúdia; GÓES, Maria Cláudia. **As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil**. Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **the ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, 2013.

SANTOS, Maria Helena. Da origem do Feminismo ao Feminismo Plural, do Mundo a Portugal. *In*: GOMES, Patrícia et al. **O que é feminismo?** Lisboa: Editora Escolar, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDENBERG, Cecilia. Da violência simbólica de gênero à violência sexual contra mulheres: A lei contra baixaria e o caso da banda New Hit. *In*: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.). **Estudos feministas** - mulheres e educação popular. 2. vol. São Paulo: LiberArs,

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável. *In*: Lima, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino/Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua espanhol e língua inglesa: referencial curricular. *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande**: Referencial curricular para as escolas estaduais. v. 4. Porto Alegre: SE/DP, 2009

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In*: Lima, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino/Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SELVI, Ali Fuad. Qualitative content analysis. *In*: **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. Routledge, 2019. p. 440-452.

SILVA, Jacilene Maria. **Movimento das mulheres e feministas**: o feminismo no (do) Brasil. Recife: Independently published, 2020 Edição do Kindle.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade**: a formação da quarta onda. 2019. Edição do Kindle.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer lingüística aplicada em perspective sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *IN*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.

TAVARES DA ROCHA, Maryana Josina; BEZERRA SANTOS, Douglas Henrique. A teoria feminista: um relato de experiência no curso de Educação Física. *In*: FARIAS, Carla Emanuele M. de. SILVA, José Edson C. da. SILVA, Magna Cristina de O. (orgs.). **I COLETÂNEA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DA EDITORA PERFORMANCE**. Arapiraca: Performance, 2020.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo**. Ponta Grossa, Paraná, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Psicologia, v. 153, p. V631, 1989.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Vera Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Traduções de palavras e frases em LI que foram utilizadas neste trabalho

1. Homem;
2. 1. Pró-feminismo (Aline); 2. Sim! (Adriane); 3. Eu me considero uma pessoa feminista. Não aceito ser tratada diferente de um homem apenas pelo fato de ser mulher, por isso, e todos os outros fatos, tento mudar as raízes ruins da nossa sociedade e influenciar as pessoas ao redor também na luta pela igualdade de gênero (Diana); 4. Sim, eu me considero (Elisabete); 5. Pessoa feminista (Carol); 6. Eu me considero uma feminista (Daniela); 7. Eu me considero uma pessoa feminista (Natasha); 8. Pessoa feminista (Helena); 9. Eu me considero uma pró-feminista (Juliana); 10. Feminista (Carla); 11. Sim, me considero uma pessoa feminista (Rose); 12. Eu me considero uma pessoa pró-feminismo (Jéssica); 13. Gosto de me considerar feminista (Luana); 14. Pró-feminismo (Hellen); 15. Eu me considero uma feminista (Susana); 16. Eu me considero uma pessoa pró-feminismo porque ainda tenho mudanças a fazer para me considerar um verdadeiro feminista (Breno); 17. Me considero uma pessoa feminista (Alex); 18. Não sei como me classificar, mas sei que concordo que a igualdade de gênero é um ideal necessário e que lutar por ela é muito nobre (Michael); 19. Pró-feminista (Saulo) (sic);
3. 20. Eu também não me considero, sinto que não tenho muito embasamento nessa ideologia (Dora); 21. Eu não me considero feminista nos modos atuais ou "era" disso. Acho que não devo necessariamente usar o termo feminista para lutar pelos meus direitos, mas não deslegitimo o movimento. Eu simplesmente não concordo com algumas de suas pautas, como o aborto. Não digo que sou feminista (mesmo se eu pudesse lutar ao lado delas/es se o que elas/es estivessem reivindicando fosse algo em que eu realmente acredito) porque acredito que as pessoas tendem a polarizar aquelas/es que escolhem ser chamadas/os assim, e automaticamente acho que a pessoa tem os mesmos valores do movimento como um todo. Quer dizer, estou apenas sendo honesta com minhas crenças que fazem parte de mim (Léia); 22. Não me considero, não sou (Valéria); 23. Não sei responder (Italo) 24. Eu, como defensor das ideias liberais e conservadoras, acredito que todo ser humano, independente de cor, sexo, sexo, entre outros, merece ser tratado com igualdade perante a lei, e que devemos sempre defender os direitos individuais de cada um. (Guilherme); 25. Gosto de apoiar apenas os ideais, porque muitas coisas o movimento (e não é só o feminismo) acaba extrapolando (Roberto); 26. Não sei (Murilo);
4. Tradução: 1. Internet / mídias sociais / redes sociais; 2. Curso online; 3. Assistindo ao noticiário (TV); 4. Amigas/os; 5. Livros; 6. Artigo; 7. Escola; 8. Experiência;
5. 1. Tem certeza de que não podemos fazer nada, só precisamos focar nas crianças? 4. Mas, é possível? 7. Então, com sua situação, nós podemos ver que podemos ensinar aos outros. É difícil, mas podemos ensiná-las/os. 10. Vocês conseguem ver como nós podemos influenciar outras pessoas? Nós fomos socializados dessa forma. Sua geração tem a mente mais aberta. Sua geração tem a mente mais aberta. Não é correto.
6. 1. Mães recebem 69 centavos para cada 1 dólar pago para os pais. 2. Grávida.
7. 12. As mulheres que têm filhos ganham menos do que os homens que têm filhos. Por que isso? 13. É porque quando as mulheres têm filhas/os, elas têm que ficar com uma criança por um tempo sem trabalhar. Normalmente, as pessoas acham. 14. Então, elas ganham menos, elas têm que cuidar das/os filhas/os, elas têm que cuidar da casa. Elas trabalham mais e ganham menos? 15. Sim, é estranho. Não faz sentido! Não faz sentido! Mas é o que acontece. 16. Não é justo! 18. Elas trabalham em casa, cuidam das/os filhas/os, cuidam da casa, trabalham fora e ganham menos porque são mães. Se a mãe não cuida das/os filhas/os, quem vai cuidar delas/es? 19. Babá! // É difícil pensar que o pai tomará o lugar da mãe.
8. Tradução: 1. Minha avó e meu avô (Adriana); 2. com minha mãe (Carol); 3. Moro com minha avó, meu avô e minha mãe (Rosa); 4. Minha mãe, meu irmão e minha avó (Jéssica); 5. Minha mãe e meu irmão (Helen); 6. Moro com minha avó, tia, mãe e prima (Susana); 7. Na minha casa moramos duas pessoas, eu e minha mãe (Breno); 8. eu e minha avó (Alex); 9. Moro com minha avó, minha mãe, meu tio (Michael); 10. Minha mãe (Mel).
9. E a respeito do que a Natasha disse, ela está certa pois isso acontece, infelizmente acontece, mas é sexismo. É uma forma muito sexista de pensar porque alguém vai cuidar da criança e se não é a mãe, é o pai e é só por quatro meses, eu acho que é seis ou quatro meses. É um direito! É um direito da mãe ter um tempo com sua/seu filha/o.
10. 1. Nós estamos agora nessa declaração. Declaração número quatro. Entre um homem e uma mulher, o que o empresário pensa? Essa mulher tem um anel no dedo, logo engravida, seis meses de licença maternidade. É sexista ou não é sexista? 2. É totalmente sexista porque elas/eles acham que só porque, uma mulher engravidará e eles/elas perderão seis meses. Mas se ela trabalha bem, qual é o problema? São só seis meses. Não é um ano ou seis anos. 3. Eu não empregaria uma mulher com o mesmo salário de um homem porque mulheres engravidam. 4. É sexista. 5. Porque.
11. 1. Professora, você me lembrou de um tipo de situação também no IFAL com meu professor. Eu estudo eletrônica e tecnologia no IFAL, então eu já fui subjugada por ser mulher no meu curso, estávamos, estávamos no laboratório e o professor falou algo assim (Diana). 2. Ferro (Pesquisadora/Professora). 3. Como eu posso dizer passar ferro? (Diana). 5. Então, a gente tem que passar e o professor falou que nós garotas sabemos, a gente podia fazer melhor só porque somos mulheres (Diana). 6. Por que você é uma garota? (Pesquisadora/Professora) 7. Sim, porque nós somos garotas (Diana). 8. Eu sinto muito (Pesquisadora/Professora). 9. Sim, isso aconteceu no IFAL! (Diana) 10. Sinto muito, Diana que isso aconteceu com você, eu realmente sinto muito. Em uma aula de mecânica havia apenas três meninas e um dia o professor disse-lhes que elas não deveriam estar lá porque mecânica era para ser um curso para homens, não para mulheres. Você já experienciou algo assim? (Pesquisadora/Professora). 11. Sim, professora. No meu curso de agropecuária, ouvi do professor de agricultura que todas as mulheres da turma vão ter problemas porque vamos trabalhar com terra e não podemos ficar sujas, algo assim. Foi tão ruim, no meu primeiro ano, aconteceu no meu primeiro ano! (Jéssica). 12. Eu sinto muito. O que vocês acham sobre isso? (Pesquisadora/Professora). 14. Você está certo. Você não pode experienciar porque você é um homem, mas você sabe e reconhece isso. E isso é muito importante (Pesquisadora/Professora). 15. Sim, eu concordo com Jéssica porque isso já aconteceu comigo (Natasha). 17. Continue (Pesquisadora/Professora).
12. 19. Vocês se sentem menos capazes de fazer algo? 20. Nós podemos fazer isso. 24. Às vezes, eu sinto que não posso fazer algo porque sou uma garota, mas tento encontrar outra garota que tenha feito antes de mim, eu me sinto muito bem e tento fazer.
13. Um professor tentou me beijar uma vez, então conversei com outras meninas e descobri que ele já havia tentado antes.
14. Sim, eu já me senti. Quando fiz aulas de educação física no IFAL, eu sempre me senti discriminada. Embora o treinador nunca tenha dito nada diretamente para mim, eu sentia que ele achava que nós meninas não jogávamos tão bem quanto os meninos. Além disso, ele nos olhava de uma forma diferente. Eu nunca gostei das aulas dele, não me sentia confortável. Mas as coisas mudaram desde que uma treinadora chegou ao IFAL. Infelizmente, não tive a chance de fazer aulas com ela. Temos no IFAL grandes atletas e as meninas são incríveis no futebol, a nova treinadora tem sido muito importante para essas meninas, ela incentiva as meninas a jogarem e participarem de torneios.

15. 1. Eu quero revisar um tópico de gramática, posso e não posso. Significa poder. É usado para expressar habilidade, por exemplo: quando eu digo: eu posso falar três línguas. Eu posso nadar. Eu terminei minha atividade de casa, agora eu posso jogar. Para terminar, me digam uma coisa que vocês não podem fazer porque você é uma garota ou uma coisa que você não pode fazer porque você é um garoto. 2. Eu não posso ficar sozinha com um garoto. 3. Eu não posso ir sozinha para festas. 4. Eu não posso ter um amigo porque eu tenho um namorado. 5. Eu não posso jogar esportes como futebol. 6. Ela não pode viajar sem seus pais, mas o irmão dela pode. 8. Ítalo disse que homens não podem ter o cabelo longo. 11. Susana, é um outro estereótipo, você pode usar o que você quiser. É o seu corpo e você faz o que quiser com ele.
16. 13. Eu quero que cada um de vocês me diga uma coisa que você não pode fazer porque você é um menino e não uma menina ou porque você é uma menina e não um menino. 14. Eu não posso andar na rua sozinha durante a noite. 15. Era o que eu ia dizer! 17. Eu não posso dançar. 18. Não posso gostar de super-heróis/heróínas como da Marvel, DC. 19. Sem preocupações. 20/21 Eu não posso pegar caronas. 22. Não posso sair com amigos homens sem ser chamada de vadia. 23. Eu não posso ser um garoto sentimental. 25. Professora, pensando no que o Roberto falou, tenho que falar uma coisa para ele. Roberto, você não pode abrir mão do que você é, mesmo que a sociedade coloque barreiras no que você faz e no que sente. 26. Obrigada pelas palavras. 27. É importante que vocês mostrem seus sentimentos porque há muitos problemas psicológicos que desenvolvemos porque não podemos ser o que queremos, então é muito importante tentar ser o que realmente somos.
17. 1. Não posso ser emotivo / não posso chorar (Roberto). 2. Eu não posso ser cabeleireiro (Michael). 3. Não posso ter cabelo comprido (Michael); 4. Não consigo me maquiar (Alex); 5. Não posso usar cabelo comprido "porque é coisa de menina" / Não posso usar maquiagem "porque é coisa de menina" / Não posso usar brinco "porque é coisa de menina" / Eu não posso pintar as unhas "porque é coisa de menina" (Breno); 6. Não posso pintar minhas unhas porque sou um homem. Não posso fazer a sobrancelha (Saulo); 7. Não posso pintar as unhas, mas mulher sim (Murilo). 8. Não posso dançar / não posso cozinhar (Michael); 9. Não posso dançar / não posso gostar de filmes da Barbie (são muito bons!) (Roberto); 10. Não posso dançar balé, "porque é coisa de menina" (Breno).
18. 1. Não posso namorar muitas vezes, porque "vou perder o respeito" diante da sociedade, mas meus irmãos podem (Aline); 2. Não posso sair só com meninos (Diana); 3. Não posso namorar antes dos 18, mas um menino pode namorar a partir dos 15 (Elisabete); 4. Não posso andar e ter amigos meninos porque sou menina (Adriana); 5. Não posso ter muitos amigos porque posso ser considerada "fácil" (Daniela); 6. Eu não posso ficar sozinha com um menino (Juliana); 7. Não posso ficar com meninos do mesmo grupo porque sou "oferecida" (Carla); 8. Não posso sair com meus amigos do sexo masculino se for a única do grupo ou se não estiver namorando nenhum deles (Léia); 9. Não posso ter vários relacionamentos ou serei classificado como fácil. Mas meu irmão pode e todo mundo acha que é normal porque é dele natureza masculina (Mel); 10. Não posso ficar em uma festa dizer "não" a um homem e ser respeitada sem dizer que estou namorando (Rose). 11. Não posso usar shorts ou roupas que mostrem minhas costas, barriga ou mesmo roupas que mostrem meu corpo / Não consigo me vestir de uma forma elegante e atraente que "já estou me preparando para alguém" (Aline); 12. Não posso usar nenhum tipo de roupa, só porque sou mulher (Diana); 13. Não posso usar determinada roupa porque a gravadora diz que é masculina (Daniela); 14. Não posso usar certos tipos de roupas, pois são considerados estilos masculinos (Helena); 15. Meninas não podem usar coisas azuis (Helen); 16. Não posso usar roupas largas, porque é "roupa de homem" (Juliana); 17. Não posso usar roupa curta que tenho de pagar / não posso ficar sem sutiã porque é feio não posso usar paletó porque é roupa de homem (Carla); 18. Não posso usar roupa de homem porque sou menina (Susana); 19. Não gosto de lutas de MMA porque é um esporte violento e as meninas têm que ser delicadas (Adriana); 20. Não posso jogar futebol (Daniela); 21. Eu não posso jogar bola, mas os meninos podem (Dora); 22. Não posso jogar futebol, porque é considerado um esporte masculino (Helena); 23. Não posso entrar em time de futebol porque é só para meninos (Susana); 24. Não posso praticar "esportes masculinos" sem julgamentos (Rosa); 25. Não posso fazer minhas atividades até que a casa esteja completamente limpa e organizada, mas meus irmãos podem / não posso voltar tarde, mas meus irmãos podem (Aline); 26. Tenho que limpar a casa, mas meu irmão não precisa porque é homem (Juliana); 27. Não posso fazer as coisas do meu jeito porque não é o que uma mulher deve fazer / Não posso ir a uma festa com minhas amigas à noite / Não posso ficar bêbada (Jéssica); 28. Não posso chegar tarde em casa, mas se fosse menino podia (Elisabete); 29. Não posso viajar sozinha, mas meu irmão pode / não posso andar sem medo na rua, mas os meninos podem (Dora); Não posso andar sozinha, porque nunca é realmente seguro o suficiente para uma mulher ficar sozinha. (Luana); 31. Não posso dormir na casa de um amigo porque não é apropriado para menina (Susana). 32. Não posso pegar uma carona e me sentir seguro como um homem / Não posso andar com segurança à noite (Rosa); 33. Meninas não podem jogar videogame (Hellen); 34. Não posso jogar online porque as mulheres não são boas em jogos (Carla); 35. Não posso jogar videogame com apelido feminino (Jéssica); 36. Não consigo jogar videogame violento, é impróprio para meninas (Mel); 37. As mulheres têm uma "alma caseira", por isso não posso escolher não ter filhos e casar (Mel); 38. Não posso raspar o cabelo porque esse look é coisa de menino (Adriana); 39. Não posso ter cabelo curto, mas menino pode (Dora); 40. Não posso usar piercing e prolongamento, porque não é uma "menina certa" (Juliana); 41. Não posso cortar o cabelo muito curto porque é um corte masculino (Susana); 42. Não posso namorar uma menina, porque menina tem que gostar de menino e só menino pode namorar menina (Adriana) 43. Não posso trabalhar em prédios (Carol); 44. Não posso estudar engenharia da computação ou designer de jogos porque são profissões masculinas (Adriana); 45. Não posso falar de negócios sem insegurança (Rosa);
19. 1. Michael, imagina uma situação, você vai sair sozinho, tem medo de alguma coisa? 2. Tenho medo de ser roubado. 3. Agora, meninas, vocês vão sair sozinhas à noite, vocês têm medo do que? 4. Tenho medo de alguns homens, pessoas estranhas ou que eu esteja no lugar errado e na hora errada e algo aconteça comigo. 5. Sempre evito sair sozinha porque tenho medo de ouvir assobios de lobo ou ser importunada e medo de ser estuprada, então evito sair à noite sozinha porque é muito perigoso para nós mulheres. O tempo todo estamos cercados e é sempre um risco, então é como se tivéssemos sempre que tentar evitar essas situações. 6. Lembro-me de quando costumava ir à academia. Quando eu estava acostumada ou quando costumava? 7. Quando eu costumava ir à academia. 8. Valquíria: Quando eu ia à academia que eu e minha irmã íamos para o caminho mais longo só para não passar pelos homens, eu estava com tanto medo, eles nos seguiram, foi terrível a sensação de ir para a academia! / O sentimento, me desculpe. 9. Isso é tão triste! Lamento enquanto man. 10. Então, você vê que existem dois mundos diferentes para o homem e para a mulher e a preocupação com eles é diferente. Michael, os medos estão relacionados a ser roubado, mas nós, mulheres, não somos como se os objetos fossem roubados, é como se nossos corpos fossem tirados de nós. Apenas uma experiência, você está em um ônibus e ele está chegando perto de sua casa, você sai do ônibus e há cerca de 100 metros de uma parte escura da rua para chegar até sua casa. Está muito escuro e é noite. Você está caminhando e começa a ouvir sons, como passos e olha para trás, quando olha para trás, vê que é uma mulher. Como você está se sentindo? 11. Uma mulher? 13. Vou me sentir bem, só, tipo: ufa! Isso é bom! É apenas uma mulher, não é ruim. 14. É um alívio quando percebemos que estamos rodeados por outra mulher. Para mim quando eu percebo, percebo que tenho outra mulher comigo. Me faz pensar que não estou sozinha, alguém está aí para me ajudar.
20. Pesquisadora: Podemos fazer algo para ajudar essas mulheres? Aline: E este é o "ciclo da violência", onde muitas mulheres dependentes emocional e financeiramente perdoam. Entretanto, os dados mostram que 65% das mulheres não denunciam por causa do medo de o agressor se vingar. Desta forma, o apoio a essas vítimas é extremamente importante, uma pena que persista o machismo e o patriarcalismo exacerbado e as mulheres continuam sofrendo e até mesmo perdendo o direito à vida, que é um direito humano. Pesquisadora: Tudo bem, eu já entendi. Então, vocês acham que temos a responsabilidade de fazer algo para

mudar essas realidades? Léia: Acredito que nossas escolhas estão constantemente tendo um impacto na sociedade e se temos esse tipo de coisa acontecendo é porque muitas pessoas aceitaram de certa forma antes ou pelo menos tentaram justificar essas atitudes. Somos indivíduos, mas não estamos sozinhas/os, estamos compartilhando espaços e lugares e se temos direito devemos ter deveres. Temos o poder de construir uma civilização melhor em termos de direitos humanos. Acho que podemos começar a tentar nos colocar fora de nossa zona de conforto. Podemos falar sobre isso como estamos fazendo agora e compartilhar com o maior número de pessoas possível, podemos participar de campanhas e podemos denunciar, podemos, por exemplo, ajudar a nossa geração e a próxima.

21. A violência doméstica, tanto física como verbal, é um crime! Denuncie! 180!
22. Hoje ganhei esta bolsa do meu namorado. Ela é linda, minha cor favorita. Acho que ele se arrependeu do que fez ontem e decidiu me presentear. Hoje ganhei este anel do meu namorado. É maravilhoso, é ouro. Acho que ele não gostou do que fez comigo ontem e decidiu me presentear. Hoje ganhei este casaco do meu namorado. Acho que deve ser para esconder tudo o que está acontecendo, mas agradeço depois de tudo que ele decidiu me presentear. Por causa da pandemia, eu e minha família não nos vemos há muito tempo. Hoje estamos juntos, ganhei flores do meu namorado. Eu só queria estar viva para aproveitar tudo isso.
23. A violência contra a mulher, infelizmente, é real. Ela cresce todos os dias, nesse período o ritmo é acelerado. Mulher não é sua culpa. Ele machucou sua alma e seu corpo, é culpa dele! Homens não agredem! Homens não humilham! Homens não machucam! Mulher se ele fizer isso denuncie! O número é 180! Homens respeitam! Homens cuidam! Homens amam, esse é o seu dever!
24. 1. Nesse curso aprendi mais sobre feminismo, aprendi sobre os estereótipos que ainda persistem em nossa sociedade por causa das desigualdades de gênero e também aprendi como fazer uma leitura crítica em inglês, quais pontos do texto são importantes e como eu pode traduzir novas palavras em inglês de acordo com os contextos (Diana); 2. Além de trabalhar na língua inglesa, pude vivenciar mais sobre as desigualdades, tanto em termos de salários quanto nas questões sociais que ocorrem entre nós mulheres (Natasha); 3. Que todos devem ter o mesmo direito, não importa sexo, gosto, cor, nada disso, basta gostar de alguma coisa e fazer o que quiser. Além disso, aprendi palavras em inglês (Ítalo); 4. Com o curso, ampliei meus conhecimentos em diversas áreas principalmente línguas e ciências sociais. Na área de idiomas, ampliei meu vocabulário do inglês aprendendo novas palavras, despertando mais interesse pelo idioma e pesquisando sobre dúvidas. Na área de ciências sociais, tive uma extensão de conhecimento que vai me ajudar não só no meu futuro como estudante, mas também no crescimento como ser social (Breno); 5. Eu aprendi várias coisas que não são ensinadas na escola nem falada pelos pais (pelo menos os meus até agora nunca falaram sobre esses assuntos comigo). E também aprendi que é possível aprender muitas línguas usando apenas a internet, basta saber filtrar o que mais importa e ter dedicação e disciplina para aprender e não significa que vai ser uma coisa entediante e chata (Murilo); 6. Tantas coisas! Aprendi sobre os problemas mais presentes na sociedade, coisas que precisamos mudar. Aprendi sobre representação feminina, sexismo e machismo, como devemos tratar e respeitar as trabalhadoras domésticas, um pouco da história do feminismo, e como ouvir e se comunicar melhor em inglês também (Luana); 7. Melhorei meu vocabulário e comecei a ver problemas que eu ignorava (Valquíria) 8. Aprendi que devo pensar mais nesse movimento e ser o mais empática possível no trato com as demandas femininas (Léia).
25. 1. O curso foi fantástico! A lição mais importante que tirei de nossas aulas foi a certeza de que podemos mudar nossa realidade, mesmo que ela pareça impossível de ser resolvida no primeiro momento. Professora Maria você nos inspirou, principalmente nós meninas, a reconhecer nossos espaços, a entender a importância do feminismo, sobre a importância de ler um texto de forma crítica, sempre procurando todas as ideias - tanto em inglês quanto em português. Você nos fez crescer como estudantes e humanos (Diana); 2. O mais importante eu acho que foi ter o privilégio de ter você como professora para nos orientar cada vez mais, para fazer uma mudança na sociedade (Natasha); 3. Eram tantos, mas saí deste curso me sentindo mais seguro e pronto para identificar e combater os problemas que temos nas matérias tratadas. Esses problemas nos trazem desigualdade e perda de voz. Muito obrigada professora, adorei muito ter participado do curso e contribuído com as aulas. O conhecimento que ganhei ficarei para sempre na memória (Dora); 4. Pensar em coisas que podemos fazer para mudar nossa realidade! (Mel); 5. Aprendi a valorizar-me mais e a aceitar-me à minha maneira, o meu sentido crítico foi reforçado em cada uma das disciplinas do curso (Susana); 6. Que eu deveria encorajar as pessoas a terem os mesmos direitos e que deveríamos ensinar as crianças desde cedo que elas têm os mesmos direitos que todas as outras pessoas. Professora, adorei esse curso, ele trouxe algumas mudanças em mim. Espero mais cursos destes; (Ítalo) 7. Respeitar as pessoas como elas são. Professora, gostaria de agradecer a senhora por reservar um pouco do seu tempo, para nos ofertar esse belíssimo curso, agradeço do fundo do meu coração. Muito obrigado! (Saulo); 8. É difícil definir, mas acima de tudo aprendo mais sobre respeito, que respeitar é também conhecer o outro, entender, no final das contas as lutas travadas visam a mesma coisa, um mundo melhor. Muito obrigado por suas aulas. Aprendi muitas coisas com você (Michael); 9. Todos os conhecimentos ministrados no curso foram muito importantes, e a lição mais importante deste curso na minha opinião foi sobre a objetificação da mulher, após as aulas comecei a adquirir uma sensibilidade na percepção da objetificação da mulher em filmes, séries, animês, pôsteres e memes. Começo a refletir de acordo com os conhecimentos que adquiri nas aulas. O curso foi muito proveitoso, tanto para o aprendizado da língua inglesa quanto ao desenvolvimento social. O conteúdo abordado no curso superou minhas expectativas e me atender a realidades da sociedade. Defino o curso em uma frase: Conhecimento enquanto estudante e desenvolvimento enquanto pessoa (Breno); 10. Na minha visão eu tenho que melhorar muito enquanto pessoa, há muitas coisas que me estão impedindo melhorar atualmente de ser a melhor versão de mim mesmo (Murilo); 11. Devemos sempre tentar aprender mais sobre a sociedade e ouvir mais. Precisamos saber na ânsia de sermos capazes de mudar, é isso que todos devemos saber. Agora reconheço coisas que não reconhecia antes e fico feliz por reconhecer (Luana); 12. O respeito que todos os participantes tinham pela opinião dos outros, e que sempre chegamos a uma conclusão que era compreendida por todos (Helena); 13. Que eu devo valorizar o meu conhecimento, como minhas escolhas e prioridades, que eu não posso permitir que outra pessoa me desvalorize por ser mulher (Carol); 14. Que nós (não só as mulheres, mas todas as pessoas) precisamos falar mais sobre feminismo e direitos humanos, porque é através disso que podemos mudar alguma coisa no mundo (Rosa); 15. Que devemos falar mais sobre feminismo e conscientizar as pessoas de que esse movimento não é algo "inútil ou que tira nossos direitos", ou que o feminismo é uma forma de ajudar muitas mulheres com seu feminismo (Carla); 16. A lição mais importante é que ainda temos muito pelo que lutar

APÊNDICE B – Fotos do Campus Santana do Ipanema

Fotos do campus Santana do Ipanema – Arquivo pessoal da pesquisadora



APÊNDICE C - Atividade sobre trabalhos domésticos e feminismo

Atividade de casa (google classroom)

Atividade sobre trabalhos domésticos e feminismo.

1. Before reading the text, look at the pictures and try to discover what is this text about.
2. Now, read the title, you are going to see that the title and the pictures have a connection. Realize that, you haven't read the text yet but you already know what it's about.

Dirty secret: why is there still a housework gender gap?

Research shows that British women do 60% more housework.

<https://www.theguardian.com/inequality/2018/feb/17/dirty-secret-why-housework-gender-gap>

Oliver Burkeman

Sat 17 Feb 2018 10.00 GMT Last modified on Sat 17 Feb 2018 21.44 GMT



Photograph: Aaron Tilley/The Guardian. Set design: Elena Horn

Why, exactly, is **housework** so annoying? Certain specific chores are obviously pretty unpleasant: few people relish cleaning the toilet, or extracting mouldy vegetables from the bottom drawer of the **fridge**. But why housework in general? Part of the answer, surely, is that it's unending, so you never achieve that satisfying sense of getting it out of the way, nor even of having made a little progress. The only reason you're stacking the **dishwasher** is so the **dishes** can be dirtied again tomorrow; you're fishing the toddler's toys from under the sofa so he can fling them back there as soon as he wakes up. "Few tasks are more like the torture of Sisyphus than housework, with its endless repetition," wrote Simone de Beauvoir, in *The Second Sex*, published in 1949. "The clean becomes soiled, the soiled is made clean, over and over, day after day." According to Beauvoir division of labour: housework is also annoying because, if you're a woman living with a man, it's highly likely you end up doing most of it, no matter who earns more, or who spends longer at the **office**. To be fair to us, men do a lot more housework than in 1949. But women still do a lot more than that.

"I consider myself a feminist and am driven mad feeling that I, like my mother and so many others before me, have succumbed to this bullshit 'female role'," one Guardian respondent wrote. It would be a very good thing if men were to start shouldering their share of the housework burden. But it would be an equally good thing if men and women alike could put down some of that burden, stick it in the **cupboard** under the **stairs**, and forget about it. Women wish they didn't have to do so much housework; men don't feel the need to do it. If the patriarchy is so invested in the cleanliness of our **carpets**, let it come round at the weekend and vacuum them itself.

1º- Write down one of the highlighted words above:

- a) _____ (noun) a set of steps leading from one floor of a building to another, typically inside the building.
- b) _____ (noun) regular work done in housekeeping, such as cleaning, shopping, and cooking.
- c) _____ (noun) a machine for washing dishes automatically.
- d) _____ (noun) similar to a refrigerator.
- e) _____ (noun) a container, flatter than a bowl and sometimes with a lid, from which food can be served.
- f) _____ (noun) a piece of furniture or a small part of a room with a door or doors behind which there is space for storing things, usually on shelves.
- g) _____ (noun) (a shaped piece of) thick material used for covering floors.
- h) _____ (noun) a room, set of rooms, or building used as a place for commercial, professional, or bureaucratic work.

2º- Ao adicionarmos prefixos/sufixos modificamos a classificação de uma palavra (um verbo se torna substantivo, um verbo se torna um adjetivo ou advérbio e etc). Ache no texto as palavras com o prefixo/sufixo:

Ex: Able (capaz)/ Unable (incapaz); Hope (esperança) Hopeless (sem esperança); Happy (feliz) Happiness (felicidade)

Palavra	PREFIXO/SUFIXO	Palavra do texto	Tradução
---------	----------------	------------------	----------

Ending	UM		Interminável
Pleasant			Desagradável
End			Sem fim
	NESS		Limpeza

3º- Why is housework so annoying? (1 paragraph)

4º- Simone compared housework with... (1 paragraph)

5º- What is the other reason to housework being so annoying (according to Simone)? (1 paragraph)

6º- How do women feel about housework/ How do men feel about housework? (paragraph 2)

PERSONAL OPINION - Your opinion is very important to me. Answer, please.

1. Who do you live with (in your house)? (Ex: my grandmother, my mother, my brother)
2. How old are the people who live with you? (ex: my father is fifty years old)
3. Who does the housework in your house?
4. Are the household chores equally divided in your house? If you could, would you change anything?
5. What can we do to prevent double burden for women?
6. Why some men think they are superior than women?
7. What are the effects of machismo/sexism on your life? Give examples.
8. What is feminism?
9. What do the feminists fight for?
10. How did you learn about feminism?
11. Do you consider yourself a feminist person/pro-feminism person?
12. Why do some people hate feminist women?
13. Do you know any feminist person? Who?

APÊNDICE D – Atividade sobre trabalhadoras domésticas

Atividade de casa (google classroom)
Atividade sobre trabalhadoras domésticas.

TIPS (DICAS):

First: Read the text through words that are similar to Portuguese.

Second: Read calmly each paragraph, what is the main idea of it?

Third: If you don't know the meaning of a word and you think this word is important, use a dictionary.

IN BRAZIL'S DOMESTIC WORKERS FEAR FOR THEIR LIVES – AND THEIR JOBS

<https://theconversation.com/in-brazils-raging-pandemic-domestic-workers-fear-for-their-lives-and-their-jobs-138163>

Brazil has emerged as one of the worst-hit countries in the coronavirus crisis, with hundreds of thousands of cases affecting people from all backgrounds. But in the early weeks of the pandemic, in March, many victims of the disease had a similar profile: a maid infected by her employer. The first confirmed COVID-19 patient in Brazil was a woman recently returned from Italy. She infected her maid. The 62-year-old live-in maid died from coronavirus in Rio de Janeiro.

Domestic workers are central figures in Brazil, a hidden workforce that keeps society running. Most upper- and middle-class Brazilian households – and even many lower-middle class homes – employ an “empregada doméstica,” or domestic employee. Brazil has 6 million maids. Brazilian domestic workers earn US\$128 a month on average – less than minimum wage – though salary and working conditions vary greatly across social strata. Some domestic employees are live-in maids, who usually work their entire adult lives for one family. Others are paid monthly, and commute daily to work. Then there are daily maids who serve multiple households, akin to U.S. house cleaners.

The tradition of domestic help can be traced back to the abolition of slavery in 1888. After slavery ended in Brazil, the government left an estimated 1 million newly freed black people to survive with their own resources, which were usually none. Ninety-nine percent of black Brazilians were illiterate, according to Brazil's 1890 census. Most took menial jobs, with black women largely relegated to live-in domestic work serving mostly white homes. Black women still make up the majority of Brazil's “domésticas” – 63% in 2018 so domestic work is so explicitly racialized in Brazil.

In April, the Health Ministry reported that black Brazilians made up a quarter of those hospitalized with severe COVID-19 but about a third of COVID-19 fatalities. And officials in São Paulo, the epicenter of the pandemic in Brazil, recently reported that black residents were 62% more likely to die of COVID-19 than the general population. But Brazilian maids of all races are vulnerable in this crisis because most generally lack employment safeguards, commute long distances and are poor, with limited access to quality health care.

All intensive care beds in public hospitals from five states – Pará, Maranhão, Rio de Janeiro, Pernambuco and Ceará – are either occupied or soon will be, according to states reports. While wealthy COVID-19 patients can pay to be transported to private hospitals in São Paulo or abroad, poorer Brazilians rely on the overwhelmed public health system.

Brazilian domestic workers' exposure to the pandemic is economic as well as physical. Approximately 4.3 million of Brazil's 6 million maids are employed informally, meaning they aren't registered with the government. As such, labor rights – which include the \$178 national minimum monthly wage and 30-day paid vacations – do not apply. Since early March, 39% of daily maids in Brazil have been fired. They are among the estimated 15 to 20 million Brazilians expected to be unemployed by July, according to several projections.

1º- Write the highlighted words above:

- a) _____ not having a job that provides money. It means: desempregada/o.
- b) _____ all the people who work for a company or organization. It means: trabalhadoras/es.
- c) _____ Maid who lives with her employers.
- d) _____ someone who is paid to work for someone else.
- e) _____ It means: escravidão.
- f) _____ workers' rights are both legal rights and human rights relating to labor relations between workers and employers.
- g) _____ dismiss (an employee) from a job. It means: demitir.

2º-How many women are maids in Brazil? (paragraph 2)

3º- What happened after abolition? (paragraph 3)

4º- What are the vulnerabilities that maids face? (paragraph 4)

5º- What are the situation of maids in Brazil? (paragraph 6)

PERSONAL OPINION

Dear student, your opinion is very important to me, please please please answer it.

1º- Are there any domestic workers or baby sitters in your family? Who? Do you know any problem that she faces because of her job?

2º- What are the jobs or the occupations of the people who live with you?

For example:

My father works in a furniture store. He buys supplies, pays store bills, and solves general problems.

My mother is a maid.

My brother is a teacher.

3º- Does anyone in your house could not stop working in this pandemic? If yes: Who? What does she/he do? Why is he/she still working?

4º- Has your family had any concern about money in this pandemic? If yes, what happened?

5º- What work problems do domestic workers face in Brazil?

6º- Why most domestic workers in Brazil are women? What does it show to us?

7º- Why most domestic workers in Brazil are black? What does it show to us?

8º- What it should be done to improve domestic workers' lives?

9º Are there any thing we can do to change these women's realities?

10º- What problems about gender, race and class do domestic workers suffer?

APÊNDICE E - Atividade de casa (google classroom)

Atividade sobre objetificação feminina.

TIPS:

1. *Faça uma primeira leitura procurando as palavras que se parecem com a língua portuguesa.*
2. *Leia as perguntas e veja se você consegue respondê-las sem a utilização de um dicionário.*
3. *Agora, utilize o dicionário para descobrir os significados das palavras que você acha que são importantes.*

Sexually objectifying women leads women to objectify themselves, and harms emotional well-being

<https://theconversation.com/sexually-objectifying-women-leads-women-to-objectify-themselves-and-harms-emotional-well-being-120762>

How does a woman feel when a man wolf-whistles at her from across the street? Or when a male coworker gives her body a fleeting once-over before looking her in the eye? These examples may seem relatively innocent to some, but our research has found they can have negative consequences for women's emotional well-being.

A cycle of objectification

The process by which sexual objectification is psychologically harmful to women was first described by psychologists Barbara Fredrickson and Tomi-Ann Roberts in the mid-1990s. According to this theory, when women are treated as objects, they momentarily view their own bodies from the perspective of the person objectifying them. In turn, they become preoccupied with their physical appearance and sexual value to others. This process of "self-objectification" leads women to experience unpleasant feelings such as shame and anxiety. If repeated, it can eventually lead to long-term psychological harm.

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

- 1º- O texto fala sobre uma consequência da objetificação feminina, qual consequência é essa?
- 2º- O primeiro parágrafo traz dois exemplos que acontecem com as mulheres. Quais exemplos são esses?
- 3º- No segundo parágrafo, há um estudo sobre a objetificação feminina, esse estudo foi feito quando? Por quem foi feito o estudo? Qual é a profissão dessas pessoas?
- 4º- De acordo com a teoria, a objetificação feminina gera preocupação das mulheres com seus próprios corpos e isso resulta em alguns sintomas psicológicos, quais são esses sintomas?

PERGUNTAS PESSOAIS SOMENTE PARA AS MENINAS (GIRLS)

- 1º- In your own words, what is women objectification?
- 2º- How do you feel when you watch advertisements, films, games that objectify women? Do you feel represented by them?
- 3º- Is women objectification a problem? (if you answer yes) how can we modify women objectification?
- 4º- Have you ever had any insecurity about your body? (beauty standards). (If yes) tell me why and what happened.
- 5º- Do you think that your characteristics are valued by society? what characteristics would you like to be valued as woman?
- 6º- Can you wear any kind of clothes? (yes/no) Why?
- 7º- Have you ever heard wolf-whistles from men? What happened? How did you feel? (psius e etcs)
- 8º- Can you go out alone at night? (yes, no) Why?
- 9º- Do you have any kind of fear of going out alone at night? If yes, why? What kind of fear?
- 10º- Are women and men objectified in the same way? What is the reason for this?

PERGUNTAS PESSOAIS SOMENTE PARA OS MENINOS BOYS

- 1º- In your own words, what is women objectification?
- 2º- How do you think women feel when they watch advertisements, films, games that objectify them?
- 3º- Is women objectification a problem? (If you answer yes), how can we modify women objectification?
- 4º- Have you ever had any insecurity about your body? (beauty standards).(If yes) tell me why and what happened.
- 5º- Do you wolf-whistles women? (Psiu e etc) Do you think women like this behavior?
- 6º- Can you wear any kind of clothes? (yes/no) Why?
- 7º- Can you go out alone at night? (yes, no) Why?
- 8º- Do you have any kind of fear of going out alone at night? If yes, why? What kind of fear?
- 9º- What actions can you (men) do in other to respect women more?
- 10º- Are women and men objectified in the same way? What is the reason for this?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Para os pais ou responsáveis

Eu, _____, responsável pela/o menor _____, que foi convidada/o a participar como voluntária/o do estudo **FEMINISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS** recebi da pesquisadora Maryana Josina Tavares da Rocha, as seguintes informações sobre a pesquisa:

1. O estudo acontecerá durante as aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Santana do Ipanema.
2. A pesquisa iniciará em maio de 2020 e terminará em julho de 2020.
3. A pesquisa resultará em um trabalho de mestrado em Linguística.
4. O objetivo dessa pesquisa é de refletir sobre machismo por meio de temas, tais como: violência contra a mulher, sexismo, divisão sexual do trabalho, consentimento, dentre outros.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: primeiramente será realizada uma reunião com a direção da escola para explicação dos objetivos e como será realizada a pesquisa, depois será realizada a coleta de dados, a interpretação dos dados coletados e por fim serão apresentados os resultados com as/os participantes.
6. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
7. Que a qualquer momento, as/ os participantes ou responsáveis podem pedir sua retirada da pesquisa, assim como retirar o consentimento, sem que isso traga-lhes qualquer penalidade ou prejuízo.
8. As informações conseguidas por meio da participação das/dos discentes neste trabalho não serão identificadas, logo trocaremos nomes, idades, ou qualquer informação que possa identificar as/os menores. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre a pesquisadora e o orientador deste trabalho. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.
9. Tanto as/os responsáveis quanto as/os participantes não terão nenhum gasto com essa pesquisa.
10. Você será indenizada/o por qualquer dano que a/o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a participação na pesquisa.
11. Quanto aos possíveis riscos da pesquisa, citamos o constrangimento durante as atividades que serão propostas na recolha dos dados (vergonha ao falar em público ou timidez devido ao contado com a pesquisadora), mas esse risco será minimizado pois a pesquisadora estará presente em todas as etapas do processo e atenta a qualquer situação que possa colocar as/os adolescentes nessa situação.
12. Quanto aos benefícios da pesquisa, espera-se que ao discutir sobre feminismo em aulas de inglês, as discussões levem a conscientização a despeito de práticas sociais sexistas, em busca de uma atmosfera mais igualitária e justa no ambiente escolar. Além de trazer uma melhoria para o ensino de Língua Inglesa para todas/todos discentes envolvidos nas etapas da pesquisa deixando assim um legado que possa culminar em ações mais efetivas na realidade em que as/os mesmos vivem.
13. A pesquisadora da presente pesquisa é comprometida com a ética e preza pelo respeito dos valores culturais, sociais, morais, religiosos das e dos participantes; assim como, não propagará nenhum preconceito, estereótipo ou estigma. Além disso, a pesquisadora compromete-se em seguir a resolução 510/2016.
14. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia todos os projetos, seus objetivos, métodos, metodologias, riscos e benefícios de forma minuciosa para garantir a ética e o cumprimento de todas as normas. O CEP é de extrema importância para as pesquisas, pois a mesma só pode ser realizada se tiver a aprovação e aval do CEP. O CEP analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

15. Por fim, compreendido e aceitado a participação, deverão ser assinado duas vias desse documento, sendo apenas uma devolvida a pesquisadora e a outra permanecerá com a/o responsável pela/o discente.

Eu, _____ recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA/O OU OBRIGADA/O.

Contato da pesquisadora: Maryana Josina Tavares da Rocha

Telefone: (82) 996XXXXXX

Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota.

Bloco: Faculdade de Letras – FALE.

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, 57072-970, Maceió – AL

Telefones p/contato: (82)996XXXXXX

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____ .

Assinatura ou impressão datiloscópica da/o voluntária/o ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura da Pesquisadora pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Para as/os participantes de pesquisa - discentes

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa **FEMINISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**. Seus pais permitiram que você participe. Busco debater feminismo em nossas aulas de inglês, trabalharemos com temas, tais como: violência contra a mulher, desigualdade salarial, consentimento, machismo, dentre outros tópicos. Duas turmas participarão dessa pesquisa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita durante as aulas de inglês.

1. A pesquisa se dará por meio de questionários, debates e entrevistas sobre os temas citados acima.
2. Os temas serão abordados por meio de textos, episódios de séries, vídeos, músicas e imagens de redes sociais.
3. A coleta de dados começará em 05/2020 e terminará em 07/2020.
4. A sua opinião será respeitada, portanto, sinta-se à vontade.
5. A qualquer momento, você poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, podendo retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidade ou prejuízo.
6. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
7. Você será indenizada(o) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.
8. Você poderá contar com as seguintes assistências:
 - Comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas;
 - Prof. Doutor Sérgio Ifa, orientador deste projeto.
9. As informações obtidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a pesquisadora e o orientador desta pesquisa. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.
10. Você será informada/do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. Todas as pesquisas apresentam riscos, nessa pesquisa, um possível risco é você se sentir tímido ou ter vergonha de falar sua opinião para os seus colegas de classe. Não se preocupe, pois eu estarei presente em todas as etapas da pesquisa, estarei atenta a qualquer situação que possa te deixar desconfortável e você terá sua opinião respeitada e valorizada.
12. Todas as pesquisas apresentam benefícios, nessa pesquisa, espera-se que ao discutir sobre feminismo em aulas de inglês, as discussões levem a conscientização de como o machismo é prejudicial, assim como espero que tenhamos uma atmosfera mais justa e igualitária no ambiente escolar. E que isso contribuir com a melhoria do ensino de inglês.
13. Estou comprometida com a ética dessa pesquisa. Prezo pelo respeito em nossas aulas, assim como respeito seus valores culturais, sociais, morais, religiosos. Comprometo-me a cumprir as resoluções 510/2016.
14. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia todos os projetos de pesquisa, seus objetivos, métodos, metodologias, riscos e benefícios de forma detalhada para garantir a ética e o cumprimento de todas as normas. O CEP é muito importante para as pesquisas, pois uma pesquisa só pode ser feita se tiver sido aprovada pelo comitê. O CEP analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Se você tiver alguma dúvida ou quiser informar alguma irregularidade, o contato do CEP é 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFAL
PRÉDIO DA REITORIA, SALA DO C.O.C, CAMPUS A.C SIMÕES.
FONE: (82) 3214-1041

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Eu,

, aceito participar da pesquisa: **FEMINISMO E LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS** realizada pela professora Maryana Josina Tavares da Rocha. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa. Me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura da/do voluntária/o, rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura da Pesquisadora pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE H – Plano de aula 1

(Aula 1 – Aula sobre violência doméstica)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online **Plataforma:** Google meet **Tempo:** 2 horas **Data:** 20/05/2020 **Conteúdo:** Violência doméstica

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Violência doméstica.

Objetivos primários:

- Refletir sobre a violência de gênero;
- Discutir sobre o aumento da violência doméstica na quarentena;
- Problematizar sobre machismo.

Objetivos secundários:

- Utilizar as estratégias de leitura para a compreensão textual;
- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula.

Vocabulário: Partner, bruises, abusive relationships, beatings, danger, verbal abuse, physical attacks, make-up, apologize, refuge, police, dentre outros.

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

WARM UP

- Introduction (conhecendo as/os alunas/os); (apresentação do curso); (conversa sobre a covid-19);
- Warm up – Falando de violência doméstica – Visualização da imagem de uma mulher com uma fita nos lábios. Na fita está escrito: break the silence.
- Perguntar: *Look at the picture. What is this image talking about?*

Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/NEPADomesticViolenceAwareness/>

- Pontuar a importância das imagens como estratégia de leitura;
- Após as inferências sobre a imagem e o texto, perguntar as/os alunas/os: 1) *What does it mean "break the silence"?* 2) *In your opinion, what is this campaign talking about?* 3) *How do you break the silence? Is it easy/difficult?*

LESSON

- Vídeo: Coronavirus lockdown means abuse is getting worse, victim says
- Assistir ao Vídeo disponível em: <https://www.bbc.com/news/av/uk-wales-52167502>
- Pontuar a importância das imagens e dos cognatos para a compreensão textual;
- Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, perguntar sobre o que se trata o texto e posteriormente passar o vídeo com as legendas em inglês.

- Reading: O vídeo escutado foi transcrito a fim de realizarmos a leitura em conjunto.
Disponível em: <https://www.bbc.com/news/av/uk-wales-52167502>

- Ensinar as estratégias de leitura (cognatos, imagens);
- Pontuar as diferenças entre o texto oral e o texto escrito (gírias, abreviações, etc);
- Após a leitura e o ensino de vocabulário, perguntar: 1) *Is Tara talking about something in the present, past or future? How do you know?* 2) *What happened to her?* 3) *Why was it getting worse? What is the explanation?* 4) *Number 8 is related to...* 5) *Number 24/7 is related to...?* 6) *Can you identify any aspect of speaking in this text?*

- Vídeo: Rise in domestic abuse from COVID-19 lockdown and what you can do about it.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jv5EEP0Mq68>

- Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, perguntar sobre o que se trata o vídeo e posteriormente passar o vídeo com as legendas em português;
- Listening comprehension: 1) *What is the silent symptom of the corona virus?* 2) *How much has domestic violence increased?* 3) *Why domestic violence has increased* 4) *What does she suggest to women?*

- Reading: "In São Paulo, during the first ten days of quarantine, domestic violence increased by 30%. <https://oglobo.globo.com/celina/coronavirus-durante-quarentena-violencia-domestica-aumenta-ainda-mais-nos-paises-da-america-latina-24387467>. In the State of São Paulo alone, where the quarantine was adopted on March 24, the Military Police recorded a 44.9% increase in assistance to women victims of violence, the total number of aid provided increased from 6,775 to 9,817. Femicide cases also went up, from 13 to 19 (46.2%)" ... - <https://economia.uol.com.br/videos/2020/05/12/instituto-maria-da-penha-alerta-about-domestic-violence-in-quarantine.htm?>
- Discussion: 1) Is it easy or difficult to report domestic violence? 2)Why? What makes a man hit a woman? 3)Why are there so many cases of domestic violence? 4)Does the woman have any fault? 5)What can men do to prevent domestic violence? 6)what can be done to reduce cases of domestic violence?

HOMEWORK

- Videos: 1) Como você reage à violência contra a mulher? | React | Teia GNT.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aRgiLynG9jo> 2)Campanha Call - Instituto Maria da Penha
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6CslhHgTrA>
- Vídeos enviados para o grupo do *whatsapp*.
- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Text: Domestic violence survivor shares harrowing images to urge other victims to get.
Disponível em: <https://metro.co.uk/2019/09/14/domestic-violence-survivor-shares-harrowing-images-urge-victims-get-help-10741978/>
(OBS: A atividade está disponível no apêndice T da presente dissertação).

APÊNDICE I – Plano de aula 2

(Aula 2 – Aula sobre estereótipos de gênero)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online **Plataforma:** Google meet **Tempo:** 2 horas **Data:** 27/05/2020 **Conteúdo:** Estereótipos de gênero.

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Estereótipos de gênero.

Objetivos primários:

- Refletir sobre as desigualdades de gênero;
- Discutir sobre os estereótipos de gênero nas profissões;
- Problematizar sobre machismo.

Objetivos secundários:

- Utilizar as estratégias de leitura para a compreensão textual (uso de dicionário);
- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocabúlos referentes a temática da aula;
- Aprender e utilizar o tópico gramatical can/can't para se expressar sobre os estereótipos de gênero.

Vocabulário: can, can't, farm, beg your pardon, chores, coop up, kitchen, conundrum, fiddlesticks, delicate, incapable strong, disrespect, job market, fields, résumés, discrimination, workplace, manual labor, strong, devalue, leadership, career, dentre outros.

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Domestic violence (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocabúlos, falar sobre skimming, scanning, dentre outras questões).

WARM UP

- Warm up – Falando de estereótipos de gênero – Visualização da imagem de uma mulher e de um homem. Do lado da mulher há maquiagens, roupas rosas, objetos domésticos. Do lado do homem há carros, esportes, bebidas alcoólicas, etc. Imagem disponível em: <https://ybr.com.au/customer-enews/march-2017/how-gender-stereotypes-are-hurting-the-financial-a>
Perguntar: *Look at the picture. What is this image talking about?*
- Após as inferências sobre a imagem, perguntar as/os alunas: 1) What is a stereotype? 2) Tell me one stereotype. 3) How is a stereotype constructed? 4) Can stereotype bring any kind of damage in society? 5) According to the picture above what kind of stereotype are we talking about?
- Video - Crianças de escola primária revelam a realidade dos estereótipos de gênero.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8YH5cTJu82M>

- Listening comprehension/Discussion: 1) Why those children didn't believe that the guests were pilots, firefighters and doctors? 2) This belief is cultural or taught? Why? 3) What can we be done to change this perspective?
- Video: Coronavirus lockdown means abuse is getting worse, victim says

LESSON

- Can x Can't explanation (slides)
- Após as explicações perguntar: Tell me one thing you can't do because you are a boy or because you are a girl. (one gender stereotype).
- Video: seriado – Anne with an E (Primeira temporada, episodio 1, tempo: 24:39- 25:42)
O vídeo retrata e problematiza a divisão sexual do trabalho e a suposta inferioridade/incapacidade feminina.
- Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, perguntar sobre o que se trata o trecho da série e posteriormente passar o vídeo com as legendas em português.

Disponível na plataforma da Netflix.

Link:

<https://www.netflix.com/watch/80136236?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C12801ef49f1535a8992202d0209f9b240004a7f9%3A1>

[73ee1c3ce94af0dc04362651ba79653f2abf1c8%2C12801ef49f1535a8992202d0209f9b240004a7f9%3A173ee1c3ce94af0dc04362651ba79653f2abf1c8%2Cunknown%2C](https://www.netflix.com/watch/80136236?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C12801ef49f1535a8992202d0209f9b240004a7f9%3A173ee1c3ce94af0dc04362651ba79653f2abf1c8%2Cunknown%2C)

- Reading: O vídeo escutado foi transcrito a fim de realizarmos a leitura em conjunto, a aprendizagem de vocabulário e a discussão sobre o vídeo.
Disponível na plataforma da Netflix.

Link:

<https://www.netflix.com/watch/80136236?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C12801ef49f1535a8992202d0209f9b240004a7f9%3A173ee1c3ce94af0dc04362651ba79653f2abf1c8%2C12801ef49f1535a8992202d0209f9b240004a7f9%3A173ee1c3ce94af0dc04362651ba79653f2abf1c8%2Cunknown%2C>

- Ensinar as estratégias de leitura (cognatos, imagens);
- Após a leitura e o ensino de vocabulário, perguntar: 1)What is the tense: past, present or future? How do you know that? 2) "Girls can do anything a boy can do and more". Is can here talking about an ability or permission? 3)Why does Marilla prefer a boy? 4)How does Anne define herself? 5)Why does Marilla think in this way?6) Is this sex division of work correct? Is it still happen nowadays? 7)Do you girls feel like you less capable of doing any activity?

HOMEWORK

- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Text: Sexist hiring practices don't only hurt women. They hurt men, too. By Julia Carpenter, CNN Business January 31, 2019. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2019/01/31/success/hiring-discrimination-men/index.html>
(OBS: A atividade está disponível no apêndice S da presente dissertação).

APÊNDICE J – Plano de aula 3

(Aula 3 – Mercado de trabalho/Trabalho doméstico)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online **Plataforma:** Google meet **Tempo:** 2 horas **Data:** 03/06/2020 **Conteúdo:** Mercado de trabalho/Trabalho doméstico

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Mercado de trabalho/Trabalho doméstico

Objetivos primários:

- Refletir sobre a divisão sexual do trabalho doméstico;
- Discutir sobre a dupla/tripla jornada de trabalho das mulheres e sobre a desigualdade salarial “justificada” por causa da maternidade;
- Problematicar sobre machismo.

Objetivos secundários:

- Utilizar sufixos para compreender as classes gramaticais das palavras (sufixo ER/profissões);
- Aprender as funções dos sufixos: ness, less e ing;
- Utilizar as estratégias de leitura para a compreensão textual (uso de dicionário);
- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Vocabulário: Housework, fridge, dishwasher, dishes, office, cupboard, stars, carpet, baby sitter, broker, bus driver, cashier, dancer, dressmaker, engineer, farmer, hairdresser, painter, lawyer, reporter, presenter, singer, footballer, social worker, photographer, teacher, waiter, writer

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Gender stereotypes (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, falar sobre a importância de saber utilizar um dicionário, dentre outras questões);
- Revisar as profissões em inglês com o sufixo ER.

WARM UP

- Warm up – Falando sobre mercado de trabalho e trabalho doméstico – Visualização da imagem (uma mulher e dois homens no ambiente de trabalho. O homem que está no centro é branco, o outro homem é negro, mas parece estar realizando um trabalho secundário, na imagem há somente uma mulher, esta mulher é branca, também parece realizar um trabalho secundário. Não havendo nenhuma mulher negra na imagem.
Imagem disponível em: <https://conteudo.movidesk.com/ambiente-de-trabalho/>
Perguntar: *Look at the picture. What is this image talking about? Who is missing in this picture? Why?*
- Após as inferências sobre a imagem, perguntar as/os alunas: 1)In your opinion Which one earns more money (man or woman). Why? 2)What means equal pay? 3)In general, who does the housework? Why? 4)Who does the housework in your house? 5)What is double burden? Who faces this problem? 6)Why are women overloaded? 7)What can we do in order to prevent this kind of thing?

LESSON

- Reading (pictures comparing men's and women's salaries, mother's x father's salaries).
Imagem disponível em: <https://www.ccbiznews.com/ywca-corpus-christi-hosts-2018-equal-pay-day-event>
<https://www.pinterest.ch/pin/565553665680617822/>

<https://www.thestable.com.au/droga5s-campaign-to-raise-us29811746430000/>

<http://fazdiferenca.com/faz-diferenca-raca-e-genero-ao-ser-remunerado/>

- Após a leitura, o ensino de vocabulário, etc. Perguntar: 1) Why black women earn less than white women? 2)Why black women earn less than black men? 3)Why black women earn less than white men? 4)What problems do you think these women face in society?

- Video: #38PercentCounts | Black Women Equal Pay Day 2018 | LeanIn.Org
O vídeo retrata a diferença salarial entre mulheres e homens. Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, passar o vídeo com as legendas em português e posteriormente perguntar o que elas/es acham a respeito.
Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wveNiOZJB0>

HOMEWORK

- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Text: Dirty secret: why is there still a housework gender gap? Research shows that British women do 60% more housework. Texto disponível em: <https://www.theguardian.com/inequality/2018/feb/17/dirty-secret-why-housework-gender-gap>
(OBS: A atividade está disponível no apêndice C da presente dissertação).

APÊNDICE K – Plano de aula 4

(Aula 4 – Desigualdade salarial)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 10/06/2020 Conteúdo: Desigualdade salarial

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Desigualdade salarial

Objetivos primários:

- Refletir sobre o machismo no mundo do trabalho;
- Discutir sobre as intersecções do machismo e do racismo no mundo do trabalho;
- Problematicar sobre machismo.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Vocabulário: Quit, salary, work, company, office, supplies, insurance, make money, profession, work hard, leave early, dentre outros.

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Housework (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, etc)

WARM UP

- Warm up – Falando sobre desigualdade salarial no Brasil (intersecções entre raça e gênero). Reading: According to a document entitled "Gender Statistics: Social Indicators of Women in Brazil", published in March of this year, on average women employed in Brazil receive a 71% lower salary compared to men who hold the same positions and work the same hours.
- Perguntar: 1)Who are we talking about? 2)When? 3)Where? 4)What document? 5)How much? 6)Why? 7)What is the explanation to this situation?

- Vídeo: Mulheres brasileiras no mercado de trabalho

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-O99-J-dtr0&t=6s>

- Perguntar: What do you think about this video? Would you like to comment?

LESSON

- Reading: (Reading, analyzing and commenting) – Leitura de enunciados machistas falados por políticos brasileiros e norte-americanos.

1. I am absolutely convinced,...[that I know], how much a woman does for the household, for the home, creating a home for the children, and if society somehow goes well and the children grow-up well, it is because of its formidable home training and, surely, it is not the men who do it, it's the women". 2. "Women participate in the national economy by being vigilant about price changes at the supermarket"; 3. "If she can't satisfy her husband what makes her think she can satisfy this country?" 4. Between a man and a woman, what does the businessman think? This woman has a ring in the finger, shortly becomes pregnant, six months of maternity leave. 5. I wouldn't employ a woman "with the same salary as a man" because women get pregnant. 6. "I don't see any reason for feminism"; 7. "Feminism is a disease"; 8. "I have five children. I had four boys, and in the fifth, I weakened and a girl came"

Após a leitura, o ensino de vocabulário, etc. Perguntar o que elas/es acham sobre cada frase: 1) It's sexist or It isn't sexist? Why? Why is it a sexist quote? Video: seriado – One day at a time (Primeira temporada, episodio 2, tempo: 19:05- 21:32) O vídeo demonstra e problematiza a desigualdade salarial entre mulheres e homens e o machismo presente no mundo do trabalho.

- Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, perguntar sobre o que se trata o trecho da série e posteriormente passar o vídeo com as legendas em português.

Disponível na plataforma da Netflix.

Link:

<https://www.netflix.com/watch/80118601?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C59dca9a3be3d01bef63a1a926ede5d58840be470%3A43d51244b47447f8578e544edfa53d5f359ac39a%2C59dca9a3be3d01bef63a1a926ede5d58840be470%3A43d51244b47447f8578e544edfa53d5f359ac39a%2Cunknown%2C>

- Reading: O vídeo escutado foi transcrito a fim de realizarmos a leitura em conjunto, a aprendizagem de vocabulário e a discussão sobre o vídeo.
- Após a leitura e o ensino de vocabulário, perguntar: 1) How does Scott treat Penelope? What kind of things does he say to her? 2) Does anyone ever accused you of being hysterical or crazy? Why? 3) Does reverse sexism exist? Why does Scott think he's suffering reverse sexism? 4) What difficulties working moms face? Why? 5) Why does Penelope quit her job?

APÊNDICE L – Plano de aula 5

(Aula 5 – Empregadas domésticas)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 17/06/2020 Conteúdo: Empregadas domésticas

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Empregadas domésticas

Objetivos primários:

- Refletir sobre as opressões de raça, gênero e classe vivenciadas pelas trabalhadoras domésticas;
- Discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelas trabalhadoras na pandemia;
- Problematizar sobre machismo e racismo na sociedade.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Vocabulário: maid, employer, job, salary, pay, workday, late, paid leave, single mother, payment, rent, unemployed, workforce, employee, live-in-maids, slavery, labor rights, fired, dentre outros.

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

WARM UP

- Warm up – What professions do you think have suffered more with corona virus? Falando sobre a situação das trabalhadoras domésticas.

LESSON

- Video: Coronavirus lockdown means abuse is getting worse, victim says
- Reading – Text: Brazil's vulnerable domestic workers cannot afford to get sick millions of domestic workers care for families across Latin America. But who will care for them during the pandemic?

Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/history/2020/04/brazil-vulnerable-domestic-workers-cannot-afford-get-sick-coronavirus/>

- Aprendizagem de vocabulário do texto, uso de cognatos e do título para compreensão textual)
- Após a leitura, o ensino de vocabulário, etc; perguntar: 1) After reading, what is the most important information of each paragraph? 2) Read again the quotes in the text. What is your opinion about it? 3) If we analyze the first death by covid. What does it show to us? 4) What are the problems maids face in Brazil? 5) What social problems are involved in their lives? 6) Why do you think the most maids are black? 7) Why do you think the most maids are poor?

- Vídeos: 1) The Issue Domestic Workers Face During COVID-19. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ccYYPfAlpdI>

2) Jane Fonda on Supporting National Domestic Workers Alliance's Coronavirus Care Fund | NowThis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AQwacIlma1o&t=67s>

Os vídeos retratam as situações trabalhistas das empregadas domésticas durante a pandemia. Mostrar os vídeos com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, passar os vídeos com as legendas em português e posteriormente perguntar o que elas/es acham a respeito.

HOMEWORK

- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Text: In Brazil's domestic workers fear for their lives – and their jobs.
Disponível em: <https://theconversation.com/in-brazils-raging-pandemic-domestic-workers-fear-for-their-lives-and-their-jobs-138163>
(OBS: A atividade está disponível no apêndice D da presente dissertação).

APÊNDICE M - Plano de aula 6

(Aula 6 – Mulheres nos esportes)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 24/06/2020 Conteúdo: Mulheres nos esportes

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Mulheres nos esportes

Objetivos primários:

- Refletir sobre o machismo nos esportes;
- Discutir sobre a invisibilidade das atletas;
- Problematicar sobre machismo no desporto.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Vocabulário: umpire, point, tennis, outspoken, berated, penalty, court, break, player, tennis tournament, dentre outros

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Trabalhadoras domésticas (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, dentre outras questões)

WARM UP

- Warm up – Falando sobre machismo nos esportes – Perguntar: 1) What does it mean: you play like a girl. 2) How many sportswomen do you know? 3) What does it mean “women representation”?
- Após as perguntas, passar os vídeos: “ESPN: Invisible Players” e “O que significa: fazer as coisas Tipo Menina?” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7gPqio&t=4s> , <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0&t=3s>
- Perguntar: what do you think about these videos? *What do you think about video 1. What does it show to us? What can we do to change this? *What do you think about video 2. What does it show to us? What can we do to change this? Like a girl is still the same thing to you?
- Video: Coronavirus lockdown means abuse is getting worse, victim says

LESSON

- Reading - Serena Williams is calling out sexism in tennis. Here's why.
Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/09/09/us/serena-williams-sexism-tennis-controversy/index.html>
- Antes da leitura, ensinar vocabulário, etc. Pós leitura perguntar: 1) What did it happen in story one? Why? What do you think about it? 2) What did it happen in story two? Why? What do you think about it? 3) What did it happen in story three? What do you think about it? 4) Why do these things happen to women? 5) Do you know similar situations?
- Ilustrar o texto lido com o vídeo: 2018 US Open highlights: Alize Cornet penalized for taking off shirt | ESPN.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4zcvG0Q23I&t=79s>

O vídeo retrata o machismo no tênis. Mulheres e homens são punidos de forma distintas.

HOMEWORK

- VIDEOS: 1) When I Play | espnW | ESPN Stories
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXE1ka4HJs>
- 2) Sexism In Sports 15 Unacceptable Moments
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DByF5f5xnyY>
- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Texts: Women and sport: the prejudice against Rugby athletes in the city of Maringa PR
<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-833279>
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p17/33989>
Leitura somente do resumo do artigo.

(OBS: A atividade está disponível no apêndice R da presente dissertação)

APÊNDICE N - Plano de aula 7

(Aula 7 – Objetificação feminina)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 01/07/2020 Conteúdo: Objetificação feminina

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Objetificação feminina

Objetivos primários:

- Refletir sobre a objetificação feminina na mídia, nos esportes e nos jogos;
- Discutir sobre a sexualização dos corpos femininos;
- Problematicar sobre machismo em diferentes mídias.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Mulheres nos esportes (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, dentre outras questões)

WARM UP

- Warm up – Falando sobre objetificação feminina nos esportes – Compartilhar a página do youtube e pesquisar “mulheres nos esportes” mostrar o tipo de vídeos que aparecem; posteriormente escrever “women in sports” mostrar os vídeos. Chamar atenção para como as mulheres são objetificadas nesses vídeos.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wxl5PcMOqZY>

<https://www.youtube.com/watch?v=pH6RzmJHRVU>

<https://www.youtube.com/watch?v=pqbBxK6wopU>

<https://www.youtube.com/watch?v=g3ALeHYx9EI>

<https://www.youtube.com/watch?v=lb0T6O8Bclg>

- Falando sobre objetificação feminina nos filmes – VÍDEO: Are women still objectified? | Laura Mulvey Male Gaze theory explained! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yl2Eh8swrEs&t=4s>
- Assistir ao vídeo com legendas em inglês, perguntar o que as/os estudantes conseguiram compreender e posteriormente assisti-lo com legendas em português. Por fim, perguntar as/os estudantes: What do you think about the vídeo? Why does this happen?

LESSON

- Analyzing pictures: Mostrar fotos de personagens de jogos (homens), suas posturas, corpos, como são caracterizados e posteriormente mostrar as mulheres desses jogos. Fazer a comparação das fotos. Perguntar What are the differences between male characters and female characters?
- Analyzing pictures: Mostrar fotos de Gal Gadot e de Margot Robbie nos filmes (liga da justiça, mulher maravilha, esquadrão suicida e Alerquina aves de rapina) demonstrar como as personagens foram sensualizadas e objetificadas nos filmes produzidos por homens e mostrar a mudança das personagens, figurinos, etc nos filmes produzidos por mulheres.
- Perguntar: 1) What is the difference between the photos? 2) What does it change in Harley Quinn and Wonder woman films? 3) What does it mean women objectification? 4) How does objectification hurt women?

Disponível em: <https://www.goodtastepolice.fr/cinema/birds-of-prey-female-gaze>

<https://benbryancdm.wordpress.com/2018/02/05/male-gaze-wonder-woman-costumes/>

<https://liviacamperi.medium.com/i-wonder-what-a-woman-is-a-superheroine-subject-to-the-male-gaze-e1bfc7e206f8>

- Analyzing vídeos: Mostrar vídeos da objetificação feminina na publicidade. Vídeo: A objetificação das mulheres na publicidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8PX53jJQEvE&t=28s>
Vídeo: #IStandUp Against the Harm Caused By Objectification of Women in Advertising. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1O4ycTml7fk&t=39s>
- Mostrar o vídeo com legendas em inglês; checar quais palavras as/os estudantes conseguiram compreender, perguntar sobre o que se trata o trecho da série e posteriormente passar o vídeo com as legendas em português. Perguntar também: What do you think about these vídeos? What can we do to change that?
- Reading: Text: Not an Object: On Sexualization and Exploitation of Women and Girls. The objectification and sexualization of girls in the media is linked to violence against women and girls worldwide.
Disponível em: <https://www.unicefusa.org/stories/not-object-sexualization-and-exploitation-women-and-girls/30366>
- Após a leitura ensinar vocabulário, retirar dúvidas, etc. Depois perguntar: 1) When was this text written? By whom? 2) Look at the title, what is the consequence of women's sexualization? 3) What are the examples of women's sexualization in paragraph 1? 4) What are the consequences of hypersexualization on women's lives? (paragraph 2). 5) What are the results of Dove Self Esteem research? (paragraph 2). 6) How women objectification hurt men? (paragraph 3). 7) What do the numbers in paragraph 4 mean? 8) Why many women don't report sexual abuse and don't tell what happened to them? (paragraph 4). 9) What is the idea that the media sends to us? (paragraph 5). 10) Does media objectification affect your life somehow? 11) Have you ever felt insecure about your body? What happened? 12) Have you ever given up of doing anything because body shame? 13) What can we do to change objectification of women? 14) How can we encourage women to report sexual violence?

HOMEWORK

- Vídeos: 1) imagem da mulher na propaganda dublado Jean Kilbourne. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9C2YgBpL6z8&t=21s>
- Mulheres na Mídia: convidadas propõem soluções para melhorar a imagem da mulher.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h2DU0NdUM7M&t=3s>
Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Texts: Sexually objectifying women leads women to objectify themselves, and harms emotional well-being.
Disponível em: <https://theconversation.com/sexually-objectifying-women-leads-women-to-objectify-themselves-and-harms-emotional-well-being-120762>

(OBS: A atividade está disponível no apêndice E da presente dissertação)

APÊNDICE O - Plano de aula 8

(Aula 8 – Consentimento)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 08/07/2020 Conteúdo: consentimento

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Consentimento

Objetivos primários:

- Refletir sobre a importância do consentimento;
- Discutir sobre assédio e violência contra a mulher;
- Problematicar sobre o machismo.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Vocabulário: respect, boundaries, comfortable, coerced, blackmails, voluntary, body language, rapes, dating, dentre outros.

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – Objetificação feminina (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, dentre outras questões)

WARM UP

- Warm up – Falando de consentimento – Visualização da imagem de uma moça beijando um rapaz, porém ela está bêbada.
- Perguntar: *Look at the picture.* 1) What does this picture mean? 2) What comes to your mind when you look at this picture? 3) Is there any problem about this picture? 4) Do you know the meaning of consent? 5) What is consent?

- Vídeo: Cena de Grey's Anatomy - Silent All These Years

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1vQv1NSdSRI> ou disponível na NETFLIX Série: Grey's anatomy. Episódio 19. Temporada 15. Min: 40:00- 41:25.

- Assistir a cena com as legendas em inglês e perguntar o que as/os estudantes conseguiram compreender. Passar novamente o vídeo com as legendas em português e por fim perguntar: What can we learn from this video?

- Vídeo: Anne with an E. Temporada 3. Episódio: 06. Min: 36:42

Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81025450?trackId=200257859>

- Assistir a cena com as legendas em inglês e perguntar o que as/os estudantes conseguiram compreender. Passar novamente o vídeo com as legendas em português e por fim perguntar: 1) What is the problem about this vídeo? 2) How is the girl feeling? 3) About consent, when you say yes, can you change your mind?

LESSON

- Reading: Posts do instagram: (posts sobre consentimento) A teacher in California is explaining the concept of consent to her third-graders with a simple chart.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BoNJL9tBcyb/>

<https://www.instagram.com/p/BoSSOUIBK89/>

<https://www.instagram.com/p/BoQFkmWBH5V/>

- Reading: Text: When it comes to consent, there are no blurred lines

Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>

- Após a leitura, ensinar vocabulário, retirar dúvidas, etc. Depois perguntar: 1) When was it published? 2) What is this text about? 3) What are the examples of not consent in the text? 4) What are the four characteristics of consent?

- Mostrar o vídeo da série: One day at a time para ilustrar sobre consentimento. Temporada 3. Ep 2. Tempo: 15:50 – 17:46.

Disponível em: https://www.netflix.com/watch/80990870?trackId=14170289&tctx=2%2C3%2Caf5ca76f-5239-4ebd-9430-80cd67af6dcd-62210414%2C3737534f-4855-4610-9675-1cf6277b9aec_64299538X3XX1610990664443%2C3737534f-4855-4610-9675-1cf6277b9aec_ROOT%2C

- Mostrar o vídeo primeiro com legendas em inglês, perguntas o que as/os estudantes conseguiram compreender, posteriormente mostrar o vídeo com as legendas em português.

HOMEWORK

- Vídeos: 1) Tea Consent (legendas PTBR).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4oMGFspEFBY>
- 1) Consent Explained: What Is It?
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vmsfhw-czA>
- 2) Consent | Parents Explain | Cut.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1wD7eVzM2PA>
- Reading/Writing (atividade postada no google classroom)
Texts: Consent (<https://teachingsexualhealth.ca/teachers/sexual-health-education/information-by-topic/consent/>) Why is consent important? (<http://www.teachconsent.org/#new-page>)
(OBS: A atividade está disponível no apêndice Q da presente dissertação).

APÊNDICE P – Plano de aula 9

(Aula 9 – Feminismo)

Curso: Critical reading course.

Modalidade: Online Plataforma: Google meet Tempo: 2 horas Data: 15/07/2020 Conteúdo: feminismo

PLANO DE AULA

Conteúdo da aula: Feminismo

Objetivos primários:

- Discutir sobre o movimento feminista, suas pautas e reivindicações.

Objetivos secundários:

- Argumentar sobre as temáticas utilizando a língua inglesa;
- Aprender vocábulos referentes a temática da aula;

Materiais: Os materiais são criados ou adaptados pela docente. Durante a aula: Compartilhar os materiais em formato de pdf para os grupos de *whatsapp*, bem como compartilhar pelo google meet para que as/os alunas/os vejam o material na tela do *google meet*.

Pós-aula: Compartilhar os materiais na plataforma do google classroom (atividades de casa).

CHECKING HOMEWORK

- Corrigir a atividade de casa – consentimento (retirar dúvidas, ensinar a pronuncia dos vocábulos, dentre outras questões)

WARM UP

- Warm up – Falando sobre feminism. What is feminism?
- Vídeo – Série: Anne with an E (Episódio 7, temporada 3/ Tempo: 3:40 -11:00)

LESSON

- Presentation: Feminism – (meaning, waver, history, etc)
- Tirar dúvidas sobre o movimento feminista.

Referências:

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. Ainda chitas em movimentos. In: CASTRO, Amanda; MACHADO, Rita de Cássia. (Org.) Estudos feministas- mulheres e educação popular. 2ª volume. São Paulo: LiberArs, 2018.

CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe, Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires, coloquio Latinoamericano sobre praxis y pensamiento feminista, celebrado en en Buenos Aires en junio de 2009.

HOLLANDA, Heloisa. Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Recurso digital.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. 7ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOMEWORK

- Vídeos:

- 1) Mulheres na Ciência - parte 3.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnmcryP-Rk>
 - 2) Chimamanda Ngozi Adichie: Nós deveríamos ser todos feministas
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSO5EgN1MI>
 - 3) "O feminismo é para quem gosta de transformações sociais", diz a filósofa Marcia Tiburi.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNzJufpeeto>
- Reading/Writing sobre feminismo (atividade postada no google classroom)

(OBS: A atividade está disponível no apêndice V da presente dissertação).

APÊNDICE Q – Atividade sobre consentimento

Atividade de casa (google classroom)

Atividade sobre consentimento

NAME: _____

1º- Look at the highlighted words in the text and complete the definitions:

- a) _____ (verb/noun): politeness, honour, and care shown towards someone or something that is considered important. Ex: You really should treat your parents with more ____.
- b) _____ (verb): to regularly spend time with someone you have a romantic relationship with. NEx: How long have you been ____ Alice?
- c) _____ (adj): done, made, or given willingly, without being forced or paid to do it. Ex: She does ____ work for the Red Cross
- d) _____ (adj) relaxed and free from pain. Ex: I don't feel ____ in high heels.
- e) _____ (verb): to persuade someone forcefully to do something that they are unwilling to do. Ex: The court heard that the six defendants had been ____ into making a confession.
- f) _____ (verb): the limit of what someone considers to be acceptable behavior. Ex: We set firm ____, and if the children cross them there are consequences
- g) _____ (noun): the movements or positions of your body that show other people how you are feeling, without using words. Ex: I could tell from her ____ that she was very embarrassed.
- h) _____ (verb): to force someone to have sex when they are unwilling, using violence or threatening behavior. Ex: It's difficult to understand what causes a man to ____.
- i) _____ (verb/noun): the act of getting money from people or forcing them to do something by threatening to tell a secret of theirs or to harm them. Ex: They used the photographs to ____ him.

2º- Utilize o google tradutor para escutar as pronúncias das palavras que você respondeu na questão 1.

3º- There are three parts in the text. About what is each part?

4º-What are the benefits of consent? (paragraph 1)

5º- A "yes" does not mean yes when...

6º- Can consent be withdrawn?

7º- Can you have consent if a person is drunk?

8º- What did the National report find it?

CONSENT

<https://teachingsexualhealth.ca/teachers/sexual-health-education/information-by-topic/consent/>

Consent is permission for something to happen or a permission to do something. Consent needs **respect** and communication. Learning about consent can lead to better relationships with family, friends, peers and, eventually romantic partners. Consent includes knowing and respecting a person's own **boundaries** as well as the boundaries of others. Understanding consent means that a person has the skills to leave a situation that doesn't feel **comfortable** and respects when other people want to do the same.

Important Points about Consent

1. 'No' always means 'no';
2. A 'yes' isn't consent if someone is **coerced**. Examples of coercion are if the person pressures, pesters, threatens, guilt trips, **blackmails**, intimidates, bullies, or harasses someone.
3. Consent is a positive, **voluntary**, active and conscious agreement. **Body language** and verbal language should both give the same positive message.
4. A consent conversation includes asking, answering and negotiating.
5. Consent can be withdrawn at any time. At any point, people can change their mind and withdraw consent. Consent given in the past doesn't apply to any activities that happen later.
6. Silence or not responding isn't consent.
7. People who are drunk, high, sleeping or unconscious can't give consent, either legally or practically. To have clear communication about consent, both people should be sober and alert.

Why is consent important?

<http://www.teachconsent.org/#new-page>

According to the National Intimate Partner and Sexual Violence Survey Report¹:

- More than half of all rapes of females occur before age 18.
- 22% **rapes** of females occur before the age of 12.
- Adolescent girls who experience dating violence are more likely to exhibit other serious behaviors such as substance abuse, increased suicide attempts, unhealthy weight control, and risky sexual behavior.
- Sexual violence is a big problem in young **dating** relationships in part because teens are not clear on what consent means, nor how to ask for it.

PERSONAL QUESTIONS

PS: A SUA OPINIÃO É DE EXTREMA IMPORTÂNCIA, POR FAVOR, RESPONDA ESTA PARTE.

1º- Is consent important? Why?

2º- In your life who taught you about consent?

3º- Where did you learn about consent?

4º- Can you give some examples of situations which it is necessary to ask for consent?

5º- Before this class, did you know all the aspects about consent? (What didn't you know?)

6º- Are there any benefits of learning about consent? (if yes, Give examples)

7º- Has your consent not been respected in a situation? What happened?

8º- Have you ever experienced any kind of harassment? What happened?

9º- Do you know anyone who has experienced any kind of harassment?

10º- What can we do to ensure that a person is giving us consent?

11º- What can we do to make it clear that we are NOT giving consent?

APÊNDICE R – Atividade sobre esportes

Atividade de casa (google classroom)

Atividade sobre esportes

Women and sport: the prejudice against Rugby athletes in the city of Maringa PR

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-833279>

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p17/33989>

Giovanna Xavier de Moura¹; Fernando Augusto Starepravo²; Jeferson Roberto Rojo³; Dourivaldo Teixeira⁴; Marcelo Moraes e Silva⁵.

Motrivência (Florianópolis); 29(50): 17-30, mai. 2017. - ID: biblio-833279

ABSTRACT: This paper reports the results of a study that investigated whether a group of women playing Rugby in Maringa, Parana, Brazil. To collect data, fifteen athletes were questioned through a semi-structured interview based on seven questions. The results pointed to the fact that they suffer prejudice, although they asseverate not to bother with that. Most comments directed to them are that this is a sport for men. It was concluded that prejudice is mainly derived from their own families and the participants maintain that it occurs as a result of lack of proper knowledge of this sport.

Keywords: Rugby; Women; Sport; Prejudice.

OTHER SITUATIONS:



1.

<https://www.leiaja.com/esportes/2018/03/08/mulheres-e-luta-pela-igualdade-no-esporte/>

“Em 2016, o Brasil conquistou seu 11º título do Grand Prix de vôlei, mas a festa acabou dando lugar a uma polêmica. A **seleção feminina** ganhou uma premiação de cerca de R\$ 660 mil, enquanto a **seleção masculina** recebeu R\$ 3,3 milhões. Em uma entrevista, a **jogadora Sheila** demonstrou sua indignação com o fato. “É uma sacanagem. Pronto, já respondi. **É um absurdo**. Falamos disso desde o meu primeiro Grand Prix. **É injusto**”.



2.

<https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/como-forma-de-protesto-melhor-jogadora-do-mundo-nao-esta-na-copa-feminina/>

A norueguesa Ada Hegerberg é atualmente a **melhor jogadora do mundo**, segundo o prêmio Bola de Ouro, mas ela não está na Copa do Mundo de Futebol Feminino 2019. E o motivo é inequidade de gênero dentro do futebol. Ada sempre esteve ao lado das causas das mulheres, principalmente àquelas ligadas ao futebol. Por vezes observou a **disparidade entre os salários das jogadoras e dos jogadores** – e por isso resolveu se posicionar. Ada assinou um termo a favor da igualdade de gênero no ambiente esportivo, mas não viu melhorias acontecerem na prática. Então, **ela decidiu não participar da Copa feminina deste ano**.



3.

<https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/como-forma-de-protesto-melhor-jogadora-do-mundo-nao-esta-na-copa-feminina/>

Marta, realizou uma manifestação no jogo contra a Austrália. Suas chuteiras eram estampadas com o símbolo de igual (=), em referência à campanha Go Equal. “**Bola igual. Campo igual. Regras iguais. Se a mulher joga futebol da mesma forma que o homem, por que ela não é reconhecida igualmente?**”. Marta não conta com **nenhum patrocínio esportivo**, pois recusa-se a receber os **valores propostos pelas marcas** – que são **muito inferiores aos dos homens**. Vale lembrar que Marta tem hoje mais gols do que o Pelé pela Seleção Brasileira e que alcançou o recorde do alemão Miroslav Klose de gols marcados em Copas do Mundo. Ela também foi eleita seis vezes a melhor jogadora do mundo.



4.

<https://razoesparaacreditar.com/tecnica-rugby-rodas/>

Ana Ramkrapes é a **primeira técnica mulher da seleção brasileira de rugby** na modalidade e comanda uma equipe formada por doze homens. Ela pedia para o seu auxiliar, que é homem, dar os comandos e orientações ao time em seu lugar. **“Parecia que o que eu falava não tinha tanta credibilidade quanto o que o outro técnico falava. Eu lembro que eu tinha que praticamente defender uma tese quando ia passar algo para eles porque sempre era aceito com muita desconfiança”**. Outra situação é que outros técnicos gritam, mas ninguém comenta. Teve um atleta de outro time que falou para um atleta nosso que não sabia como ele aguentava a Ana gritando no meu ouvido, e que ele não aguentaria. Não aguentaria porque não gosta de ouvir grito ou por que a Ana é mulher?”, indaga. E mais recentemente, em uma competição na Polônia, um membro de outra equipe a assediou tentando um contato físico com Ana.



5.

<https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/aq-fight/2020/06/14/dana-analisa-falta-de-reconhecimento-de-amanda-nunes-acho-que-e-porque-ela-e-mulher.htm>

Dana analisa falta de reconhecimento a Amanda Nunes: **“Eu acho que é porque ela é uma mulher, para ser honesto com você. Amanda Nunes cumpre todos os requisitos para ser considerada não apenas a melhor lutadora da história, mas também para entrar na conversa do maior atleta a competir nesse esporte em todos os tempos, independente do gênero. Apesar disso, a brasileira continua tendo seu nome pouco lembrado quando listas deste tipo são formadas.**

QUESTIONS ABOUT THE FIRST TEXT: (perguntas sobre o primeiro texto)

- 1º- Look at the keywords, what is this text about?
- 2º- What textual genre is this text? How do you know it?
- 3º-Who wrote the text?
- 4º- When and where was it published?
- 5º- What sport is this text about?
- 6º- How many athletes?
- 7º- How was the data collected? (ex: interview, questionnaire, survey... etc)
- 8º- What is the result of the study?
- 9º- What is the conclusion?

PERSONAL QUESTIONS – PENSANDO NO CONTEXTO ANTES DA PANDEMIA

- 1º- Do You practice any sport? What sport do you practice?
- 2º- If you don't practice any sport, what is the reason?
- 3º- What sports do you practice at IFAL (PHYSICAL EDUCATION CLASS)?
- 4º- Have you ever felt discriminated in physical education classes at IFAL? (If yes) What happened?
- 5º- In you school life, have you ever felt discriminated by the physical education teacher? (if yes). What happened?
- 6º- Why in schools there is a division that: women play handball or queimada and men play soccer or futsal? In your opinion, why does that happen? Do you agree?
- 7º- Have you ever wanted to practice any kind of sport and gave up because of sexism or discrimination of gender? What happened?
- 8º- Do you know any friend that suffered any kind of sexism in sports? If yes, what happened?
- 9º - Do you think sportswomen have the same recognition as sportsmen? What is the reason?
- 10º- What can we do to support sportswomen? 11º- What should it be done to change gender sports inequalities?

APÊNDICE S – Atividade sobre estereótipos de gênero

Atividade de casa (google classroom)
Atividade sobre estereótipos de gênero.

Sexist hiring practices don't only hurt women. They hurt men, too

By Julia Carpenter, CNN Business January 31, 2019

<https://edition.cnn.com/2019/01/31/success/hiring-discrimination-men/index.html>

Gender stereotypes are still dividing the **job market** into "women's work" and "men's work." And women aren't the only ones paying the penalty. Just as women can be turned away from roles in male-dominated **fields**, men can also be turned down for jobs in female-dominated industries, according to a new study conducted by Jill Yavorsky, professor of sociology at the University of North Carolina. Yavorsky and her team of researchers sent nearly 6,000 **résumés** from fictitious male and female candidates with comparable skills to jobs in working-class and middle-class fields. They found that potential hiring discrimination affected both genders across a variety of industries. This hiring **discrimination** stems from traditional ideas about "women's work" and "men's work." Men are less likely to get certain jobs because work associated with women is devalued.

"This study points out that there are still many stereotypes about women and their abilities, and men and their abilities, that continue to impact hiring decisions, in ways that harm both men and women," says Maya Raghu, director of **workplace** equality and senior counsel at the National Women's Law Center.

Gender discrimination is rooted in socialized ideas about men's and women's natural aptitudes for different jobs. Because men are presumed to be stronger and more physically adept than women, Yavorsky says, they're put ahead of women for jobs in manufacturing and **manual labor**.

"Women face substantial barriers to entry, still, and a lot of that is based on stereotypes about women's capabilities and their interest in the job," Raghu says. "Things like 'This job requires you to be strong, and women aren't **strong**' or 'This job is dirty work and women don't like to get dirty.'" Because women are presumed to be naturally friendly and organized, they're likelier to win an office administration job over an equally qualified male candidate.

"People feel uncomfortable when men are doing female-dominated work because female-dominated work could be potentially demeaning, because we **devalue** that work more," Yavorsky says. Men still have advantages over women once they're in the door. When men are hired into female-dominated fields, they're likely to be promoted more quickly than their female colleagues. "There's still a perception of men having the 'right' qualities for **leadership**: being aggressive, being decisive," Raghu says. "All the things associated with leadership are still very gendered." To conclude, when women enter in men industries, their **career** progress may be stymied by more biases along the way.

TIPS – Dicas.

1. Aprender novas palavras é muito importante na aprendizagem de um idioma. Não devemos somente aprender suas traduções, mas também devemos aprender em que contexto elas aparecem, se são formais ou informais, suas pronúncias, questões culturais e etc.
2. Sugestões de Dicionários como: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/workplace> ; <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/manual-labour> , Eles trazem a pronúncia, o significado, a definição e o contexto de uso. Uma boa estratégia também é fazer um caderno de vocabulário, ao qual você anota a palavra, como se pronuncia, pode fazer desenhos, colar imagens, criar textos e etc.
3. O google tradutor é muito bom para escutarmos pronúncias de palavras.

1º- Look at the text and write the highlighted words below:

1. _____ a job for which you are trained and in which it is possible to advance during your working life, so that you get greater responsibility and earn more money.
2. _____ the number of jobs that are available in a particular place or for a particular type of work.
3. _____ labor done with the hands.
4. _____ treating a person or particular group of people differently, especially in a worse way from the way in which you treat other people, because of their skin colour, sex, sexuality, etc.
5. _____ The same of CV (curriculum vitae). It is a short-written description of your education, qualifications, previous jobs, and sometimes also your personal interests, that you send to an employer when you are trying to get a job.
6. _____ an area of activity or interest. (campo).
7. _____ a building or room where people perform their jobs, or these places generally.
8. _____ powerful; having or using great force or control.
9. _____ to cause someone or something to be considered less valuable or important.
10. _____ the set of characteristics that make a good leader.

1. Looking just at the title, what is this text about?
2. Who wrote this article?
3. Where and when was it posted?
4. Who did the study? What is the study about? (paragraph 1)
5. How is gender discrimination rooted? (paragraph 3)
6. Why women lose job opportunities? What is expected from a woman? (Paragraph 4)
7. How people feel about men doing female-dominated jobs? Why do people feel this way? (paragraph 5)
8. When a man is hired in a female dominated job, what advantages does he have? (paragraph 5)
10. How is woman's career in men industries? (paragraph 5)

PERSONAL OPINION - Parte obrigatória. Sua opinião é **extremamente** importante!

- 1º- Who has more disadvantages with these jobs' stereotypes? (woman/men) Why?
 - 2º- What is the reason to these jobs' stereotypes?
 - 3º- Have you ever wanted to do an activity/job and felt discriminated because it was considered a boy/girl activity? What happened?
 - 4º- Escreva até 5 frases sobre coisas que você não pode fazer por ser considerado algo para garotas/garotos.
- EX: I **can't** get home late but my brother **can**. (Eu não posso chegar em casa tarde, mas meu irmão pode) Tente usar o verbo modal que aprendemos na aula "can"
- 5º- Have you ever experienced any kind of sexism at IFAL? What happened?
 - 6º- How can we change these jobs stereotypes?

APÊNDICE T – Atividade sobre violência doméstica

Atividade de casa (google classroom)

Atividade sobre violência doméstica

Domestic violence survivor shares harrowing images to urge other victims to get help



<https://metro.co.uk/2019/09/14/domestic-violence-survivor-shares-harrowing-images-urge-victims-get-help-10741978/>

Lynn Hart said she thought she would die at the hands of her partner David Harrison. While she lay defenceless on the floor, Harrison stamped and spat at his **partner**. Lynn's eyes were swollen shut for days and she was covered in **bruises**.

Lynn has bravely released images of the attack in the hope it will help other women leave **abusive relationships**. The 53-year-old from Dudley, West Midlands, said: 'I love David, that's why I stayed with him through the **beatings**, in the hope he'd change. 'But I knew my life was in **danger** if I stayed with him and enough was enough.

We moved in together about six months after meeting and at first everything was great. 'But he was a heavy drinker and slowly things started going wrong. 'First it was **verbal abuse**, putting me down and telling me things like "your family don't love you, only I love you". 'But then he started with the **physical attacks** and they got worse over time. 'I would put on extra **make-up** and come up with excuses for anyone who saw through the concealer.'

Lynn said that after each attack, Harrison would **apologize** and promise never to do it again. After the final attack, she managed to get herself out the flat and sought **refuge** with her son David before she plucked up the courage to tell the **police**. Harrison was arrested the following day and tried to tell the police that Lynn had fallen down the stairs.

'I know how difficult breaking away can be but I truly feel that if I'd have stayed with David any longer I would have ended up dead.'

1º- Write down one of the highlighted words above:

- _____ products that you put on the face, e.g. foundation, concealer, powder, blush, eyeshadow, eyeliner, mascara, lipstick, lip gloss.
- _____ It means : parceira/o, sócia/o ou companheira/o.
- _____ if you commit a crime, they will arrest you.
- _____ similar to "sorry". Pedir desculpas.
- _____ similar to "haematoma".
- _____ means physical violence, such as hitting, punching, pulling hair, and kicking.
- _____ it means surra, espancamento.
- _____ is the act of forcefully criticizing, insulting, or denouncing another person. Characterized by underlying anger and hostility.
- _____ it means perigo, risco.
- _____ it is an unhealthy relationship.
- _____ it means abrigo, asilo, refúgio.

ABOUT THE TEXT:

Scanning; - Quando temos um texto grande e estamos procurando uma resposta para uma pergunta específica, podemos usar a estratégia chamada de "scan". Como a usamos? Nós passamos os olhos rapidamente pelo texto em busca dessa informação (não prestamos atenção aos detalhes). Nós já fazemos isso em nossa língua materna, só precisamos criar o hábito de fazer em inglês também.

Quer um exemplo? quando estamos procurando o significado de uma palavra no dicionário quando procuramos um número em lista telefônica, quando queremos ver quem foram as/os aprovados em uma lista com notas, etc.

1º- When was the news posted?

2º- In what country this situation happened?

2º- What's the survivor name and age?

3º- What is her husband's name?

4º- When did this situation happened?

Reading to have specific information:

(Para procurar por informações específicas, precisamos fazer uma leitura mais atenta e cuidadosa. Algumas estratégias são: Cuidadosamente circule/anote todas as palavras que parecem com o português na grafia e no significado.

Escreva frases sobre o que você acha que cada parágrafo está se referindo.

Traduza palavras/frases que você não sabe.

Ps: É preferível que você faça um esforço cognitivo de tentar descobrir significados por inferências, deduções e que, você deixe o uso do dicionário por último. Assim, seu beautiful brain se esforçou para aprender e ler.

5º- What did he do to her?

6º- Why did she posted the photos?

7º- What abused did she experience?

8º- What did he say to the police?

9º- What would happen if she had continued with him?

PERSONAL OPINION:

1º- Is it easy or difficult to report domestic violence? Why?

2º- What should a woman do if she is a victim of domestic violence?

3º- What makes a man hit a woman?

4º- what can be done to reduce cases of domestic violence?

5º- Have you ever experienced an abusive relationship? Did you realize you were suffering a violence?

6º- Do you know any woman who has suffered domestic violence? What happened?

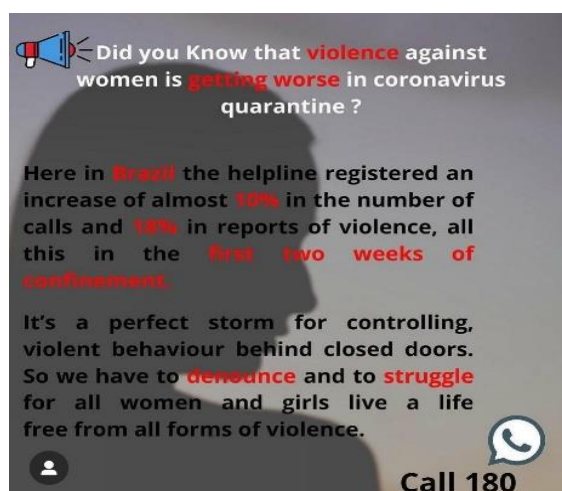
7º- How can we help a person who has suffered domestic violence?

8º- Why does the society tend to blame the woman for the violence?

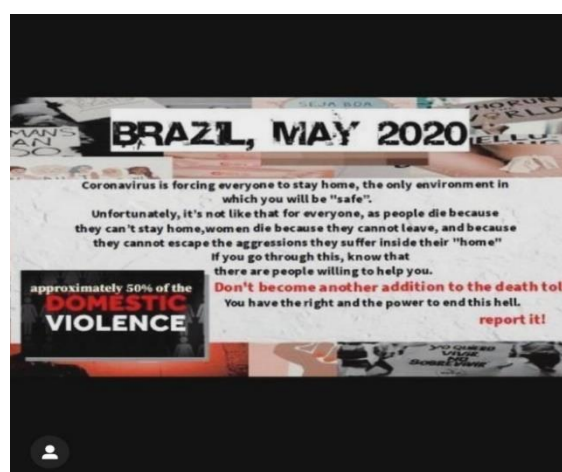
APÊNDICE U – #ifalcontraaviolenciadomestica

Produções das/os discentes para a campanha #ifalcontraaviolenciadomestica

(Disponível também no instagram @teachermarianatavares)



1) Disponível em: https://www.instagram.com/p/CAn_iVZgqEx/



2) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAVveligskN/>



3) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAVveligskN/>



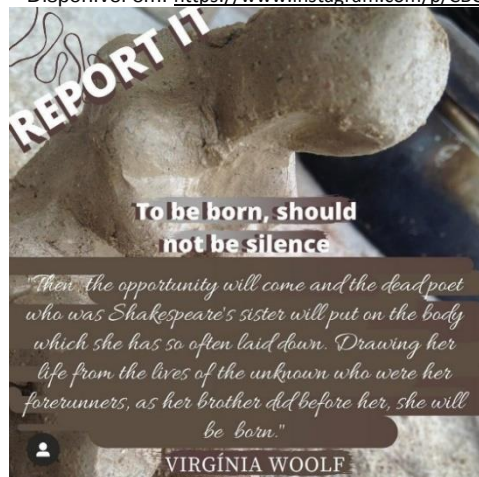
4) Disponível em: https://www.instagram.com/p/CBBvy-uAI_9/



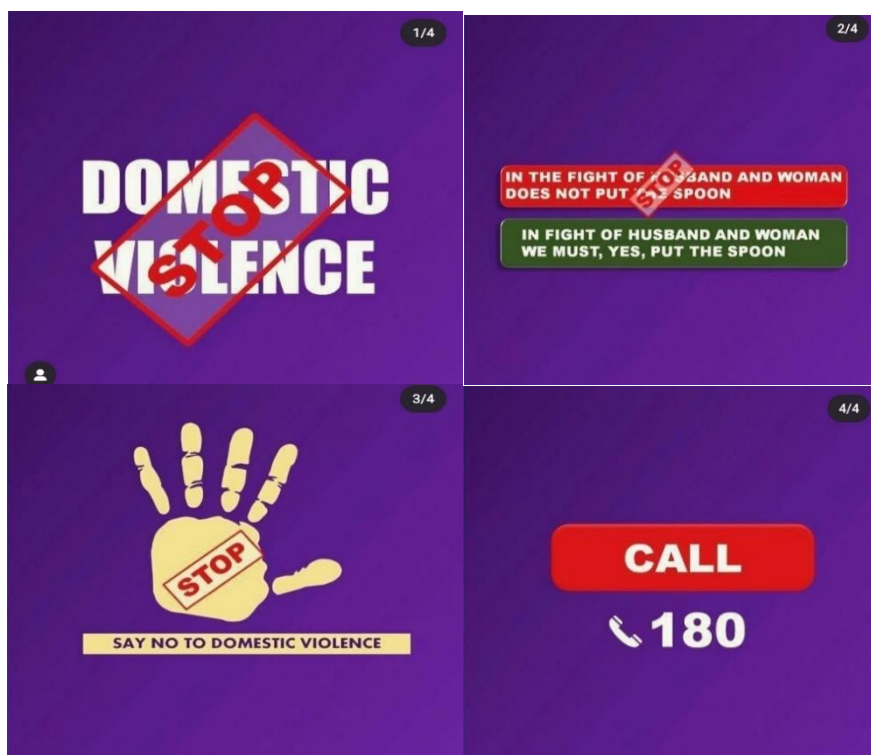
5) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA8d729nTTw/>



- 6) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBOufpg-FA/>



- 7) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBWKgfKA0wT/>



8) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBRSSJ-ARY3/>



9) Disponível em: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17842659446200664/>



10) Disponível: <https://www.instagram.com/p/CA6Hjh6gbYv/>



11) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBMA0qGgCd3/>



12) Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBEYM3wn0tN/>

APÊNDICE V – Atividade final sobre feminismo

Watch the videos and then answer the questions:

- 1º- Com suas próprias palavras explique o que é feminismo para você? Essa questão você pode responder em português ou inglês (Responda **SEM** pesquisar no google):
- 2º- What actions do you do as a feminist/pro-feminist? (responda essa pergunta somente se você se considera feminista/pró-feminista)
- 3º- What thoughts make you identify yourself as a feminist/pro-feminist person? (responda essa pergunta somente se você se considera feminista/pró-feminista)
- 4º- With whom did you learn about feminism? (com quais pessoas)
- 5º- How did you learn about feminism?
- 6º- What are the most important demands of feminism to you? (pautas/demandas)
- 7º What are your actions or your thought that contribute to the end of machismo/sexism?
- 8º- In your life, what can you do to end machismo/sexism?
- 9º- What things did you learn in this course?
- 10º- Did you change your mind about anything? (If yes) What happened?
- 11º- What topics did you reflect about most? Give details.
- 12º- What was the most important lesson about this course to you?

Muitíssimo obrigada pela sua participação neste curso/pesquisa!

Defino com uma palavra: Gratidão!

Teacher Maryana Tavares da Rocha

Anexo A - Questionário socioeconômico

Questionário socioeconômico
(plataforma: google formulários)

1. Nome completo: *

2. Você é: *

Mulher
Homem

3. Mora na: *

Zona urbana
Zona rural

4. Você se considera: *

Heterossexual
Bissexual
Gay
Lésbica
Outro
Ainda não tenho certeza

5. Você pratica alguma religião? Qual? *

espiritismo
catolicismo
protestantismo
Candomblé
budismo
ateu/ateia
Não pratico religião nenhuma
agnóstica/agnóstico
outra

6. Você se considera... *

branca/o
parda/o
negra/o
indígena

7. Contando com você, quantas pessoas residem na sua casa? *

2
3
4
5
6
7
8
9
10
Mais de 10 pessoas

8. Com quem você mora? ex: avó, pai, tia. *

9. Qual é a média salarial da sua casa? (Quantidades de salários ou renda da casa)? *

Entre 500,00 reais até um salário mín – R\$ 1.045,00 \$
Um salário mínimo - 1.045,00 \$
Entre 1 – 2 salários mín. 1.045,00 - 2.090,00 \$
Dois salários mín. 2.090,00 \$
Três salários mín. 3.135,00 \$
Quatro salários mín. 4.180,00 \$

Mais de 5 salários mín.

10. Escreve quem são as duas pessoas responsáveis pelo sustento da sua casa. (Se você só reside com somente uma/um adulta/o que sustenta a casa, cite só essa pessoa) *

11. A pessoa que você citou na questão 10, tem: *

Analfabeta/o - Fundamental I incompleto
Fundamental I completo - Fundamental II incompleto
Fundamental completo - Médio incompleto
Médio completo/Superior incompleto
Superior completo

12. A outra pessoa que você citou na questão 10, tem: *

Analfabeta/o - Fundamental I incompleto
Fundamental I completo - Fundamental II incompleto
Fundamental completo - Médio incompleto
Médio completo/Superior incompleto
Superior completo
Só tem uma pessoa responsável pelo sustento e já respondi na questão 11

13. Quantos carros (para passeio e não trabalho), têm na sua casa? *

nenhum
1
2
3
4 ou +

14. Quantidade de motos, desconsiderando as usadas para trabalho (ex: taxistas, moto-boys, etc). *

nenhuma
1
2
3
4+

15. Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho *

nenhuma
1
2
3
4+

16. Quantidade de banheiros: *

1
2
3
4+

17. Quantidades de DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel *

nenhum
1
2
3
4+

18. Quantidade de geladeiras: *

nenhuma
1
2
3
4+

18 Quantidade de freezers: *

nenhum

1

2

3

4+

19. Quantidade de lavadora de louças: *

nenhuma

1

2

3

4+

20. Quantidade de fornos de micro-ondas *

nenhum

1

2

3

4+

21. Quantidade de motoristas, empregadas domésticas, etc, que trabalhem na sua casa. Desde que trabalhem por 5 dias por semana. *

nenhuma/nenhum

1

2

3

4+

22. Quantidade de máquinas secadoras *

nenhuma

1

2

3

4+

23. Quantidade de computadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks (desconsiderando tablets, palms ou smartphones) *

nenhum

1

2

3

4+

24. A rua da sua casa é... *

Asfaltada/pavimentada

Terra/cascalho

25. Qual meio de transporte você utiliza para chegar na escola? *

A pé

Bicicleta

Moto

Carro

Van

Ônibus

outro

26. A água utilizada na sua casa é proveniente de: *

rede geral de distribuição
poço ou nascente
outro meio

Anexo B – Questionário Inicial

Questionário inicial
(plataforma: google formulários)

1. Qual é o seu nome?

2. Qual sua idade? *

13 anos
14 anos
15 anos
16 anos
17 anos
18 anos
20 anos
21 anos
Tenho 22 ou mais de 22 anos

3. Qual cidade você mora? * 4. Qual escola você estuda e em qual campus)? * 5. Qual curso você faz no IFAL? *

6. Em qual série você está atualmente? *

1º ano do ensino médio.
2º ano do ensino médio.
3º ano do ensino médio.
4º- ano do ensino médio.
Acabei o ensino médio.

7. Qual seu nível de inglês? *

1. Iniciante
2. Intermediário
3. Avançado

8. - Você utiliza o inglês fora do IFAL? Em que situações? (por exemplo: escuta música, faz pesquisas no Google, ver filmes ou seriados, ler frases em redes sociais ou em roupas etc.)

9- Você assiste seriados? *

sim
não

10 - Você assiste seriados... *

dublados
legendados em português
legendados em inglês
eu não assisto seriados em outras línguas.

11. Quais seriados você assiste, cite pelo menos 3. (Da mais importante, para a menos importante)

12. Você escuta músicas em inglês? * sim não

13. Quais estilos você prefere? (pop, rock, pop rock, reggae, eletrônica, K pop, gospel) Cite os 3 estilos que você mais gosta. *