

## UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE DISCUSSÕES DE GÊNERO EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Fernanda Caiado Ferreira\*

Carla Janaína Figueredo\*\*

### Resumo:

*Neste texto, analiso um recorte de uma discussão ocorrida na sala de aula da disciplina de Prática Oral 1 de Inglês do Curso de Letras, Licenciatura em Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa discussão fez parte de uma ação pedagógica, realizada em quatro aulas, que teve como objetivo a problematização de questões de gênero social no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A análise de dados foi feita com base no diálogo entre as teorizações bakhtinianas e as de gênero social, amparadas pela perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. O estudo aponta para a relevância do papel do outro na construção identitária de cada sujeito, e, evidencia como a alteridade constitutiva se faz presente nas práticas de ensino da língua inglesa. Portanto, da diversidade estabelecida nas discussões, percebo a importância do diálogo, assim como da instabilidade característica do pensar crítico, na formação ética do sujeito.*

**Palavras-chave:** *Gênero; Dialogismo; Ética; Ensino crítico de inglês; Responsividade ativa.*

### Abstract:

*In this paper, I analyze a fragment of a discussion occurred during an English Oral Practice 1 lesson, in the Letras Course of Universidade Federal de Goiás (UFG). This discussion was part of a pedagogical action, implemented in four classes, which aimed at problematizing gender issues in an English teaching-learning context. The problematization and reflections were based on the dialog between Bakhtin's theoretical framework and gender theory, supported by the perspective of Critical Applied Linguistics. The study indicates the relevance of the other in the identity construction. Furthermore, it indicates the presence of the otherness constitution in an English language classroom. Therefore, from the diversity established in the discussions, I perceive the importance of the*

---

\* Possui graduação em Direito - Faculdades Objetivo (2005). Atualmente é graduanda em Letras /Inglês pela Universidade Federal de Goiás e, mestranda do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG. É bolsista pela CAPES e tem como foco de interesse os estudos linguísticos, com ênfase no ensino e aprendizagem de inglês. Contato: [fernandacferreira@gmail.com](mailto:fernandacferreira@gmail.com).

\*\* Possui graduação em Letras Português-Inglês (1998), mestrado (2001) e doutorado (2007) em Letras e Linguística, todos realizados na Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professora efetiva da Área de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Contato: [cfigueredo2@gmail.com](mailto:cfigueredo2@gmail.com)

*dialog, as well as the instability, which is a characteristic of thinking critically in one's ethical formation.*

**Keywords:** *Gender; Dialogism; Ethics; English critical teaching; Active responsiveness.*

## INTRODUÇÃO

Apesar de haver sofrido significativas mudanças nas últimas décadas, o ensino de idiomas ainda é desenvolvido, predominantemente, por meio de métodos estruturalistas que desconsideram fatores históricos e sociais. Contrário a esse posicionamento, o ensino crítico de língua inglesa propõe a problematização de práticas sociais hegemônicas e a produção de conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem. Essa compreensão traz a necessidade de questionar as escolhas ideológicas e políticas que atravessam nossa prática discursiva (PENNYCOOK, 2001; KUMARADIVELU, 2012).

Diante disso, faz-se assim necessário, de acordo com perspectivas críticas de ensino sustentadas por autores como Freire (2004), Pennycook (1989, 2001), Louro (2007), entre outros, considerar os interesses a que servem os conhecimentos produzidos por meio de uma contínua autorreflexão. Os referidos autores defendem que o processo de ensino-aprendizagem deve abrir caminhos para uma pedagogia problematizadora, pois a educação é um ato político.

De acordo com Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (2012), é necessário que haja uma mudança no que concerne ao ensino de língua inglesa, não apenas para que se possa promover o conhecimento da língua, mas também para que as/os alunas/os possam desenvolver uma maior consciência sociopolítica. A meu ver, a educação deve ter como propósito o desenvolvimento crítico das/os alunas/os, para que assim elas/eles sejam capazes de avaliar melhor as relações de desigualdade persistentes na sociedade. Desse modo, com base na concepção de que micro e macrorrelações são indissociáveis, entendo que práticas educativas problematizadoras podem levar a uma reorganização mais justa da sociedade.

Na concepção dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2003; SOBRAL, 2009; FIGUEREDO, 2012) – a qual subsidia este estudo –, a língua é concebida como interação entre subjetividades, não podendo ser desvinculada de seu aspecto discursivo. Assim, é com base nesses preceitos que se dá a análise dos dados coletados em uma sala de aula de língua inglesa com discussões focadas na concepção de gênero social. A problematização e reflexão sobre os dados

foram feitas com entrelaçamentos das teorias bakhtinianas e de gênero social, abordadas na próxima seção e amparadas pela perspectiva da Linguística Aplicada Crítica.

Este estudo analisará um recorte de uma discussão em sala de aula, da disciplina de Prática Oral 1 de Inglês, ministrada por uma professora do Curso de Letras, habilitação Licenciatura em Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). A disciplina é composta de alunas/os do primeiro período do curso de Letras e o estudo se pautará pela seguinte pergunta de pesquisa: de que forma os participantes dessa investigação compreendem e se posicionam em relação às questões de gênero social no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa? Tal trabalho se torna relevante na medida em que as/os alunas/os terão a oportunidade de analisar suas concepções de gênero a partir de problematizações acerca do tema, além de propiciar uma maior conscientização e reflexão sobre suas identidades como homens e mulheres na sociedade.

Além disso, entendo que, como consequência do desenvolvimento de suas reflexões sobre questões de gênero, as/os alunas/os podem se tornar mais conscientes quanto à produção de discursos machistas e hierarquizados reproduzidos pela língua inglesa, os quais contribuem para manter relações de desigualdade de gênero. Portanto, este estudo pode trazer subsídios para a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1989) na medida em que visa problematizar questões de privilégio, poder, opressão, desigualdades e injustiças entre homens e mulheres.

## **1 GÊNERO E DIALOGISMO**

Por muito tempo, linguistas e psicolinguistas concentraram seus estudos em investigar o modo como a língua é adquirida, explorando processos e estratégias internas utilizadas pelos aprendizes no ensino-aprendizagem de língua. Assim, aspectos sociais, culturais e discursivos eram desconsiderados no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Essa dissociação era feita, ainda que tais aspectos “[...] pudessem ser reconhecidos como variáveis potenciais capazes de ajudar ou atrapalhar o desenvolvimento de um conhecimento puramente interno por um indivíduo” (MARCHENKOVA, 2005, p. 172). Para Bakhtin, no entanto, a língua não pode ser desvinculada de seus aspectos dialógico e discursivo.

Analisando os construtos bakhtinianos, Sobral (2009) explica que a concepção de língua do Círculo é de natureza dialógica

[...] porque propõe que a linguagem (e os discursos) tem seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem. (SOBRAL, 2009, p. 32).

Ainda segundo o autor (2009, p. 32), a “[...] concepção de língua e discurso proposta pelo Círculo é essencialmente ativa, e, portanto, centrada no agente”. Na perspectiva dialógica, o ato verbal, no qual são produzidos os enunciados concretos, constitui o objeto de estudo. No entanto, a relação dialógica deve ser entendida de maneira atemporal, já que:

[...] mesmo que um determinado locutor esteja distante do seu interlocutor no tempo e no espaço, ou suponhamos que jamais tenha havido um encontro com eles antes, é possível estabelecer uma relação dialógica entre ambos, se tão somente houver uma confrontação ou convergência de sentidos entre os mais diversos pontos de vista e opinião. (FIGUEREDO, 2012, p. 70).

Percebe-se, assim, a relação dialógica estreitamente conectada ao conceito de interação, que pressupõe o diálogo entre os discursos. Os discursos refratam a realidade e, dessa maneira, são sempre constituídos por seus contextos sociais, culturais e históricos. Essa atenção à influência de aspectos contextuais na língua é um dos fatores que têm norteado os estudos críticos na área da educação linguística, inspirados em autores como Freire (2004), Pennycook (1989, 2001), Louro (2007) e Kumaravadivelu (2012), que concebem o ensino como prática problematizadora e questionam a neutralidade dos discursos. Para esses autores, os discursos sempre carregam em si ideologias entrelaçadas ao contexto social, histórico e político do sujeito, as quais promovem representações de identidades (LOURO, 2007). Conforme afirma Louro (2007), os discursos instituem diferenças e promovem verdades sobre os sujeitos e seus corpos.

No mesmo sentido, Sobral (2009) explica que o Círculo bakhtiniano entende que nossa consciência individual é atravessada pela ideologia que se manifesta através da linguagem. É na linguagem, mais especificamente na interação, que os signos surgem, atendendo às necessidades sociais de cada sujeito. O autor adverte que a linguagem é

[...] o fenômeno ideológico por excelência e ao mesmo tempo é um material semiótico que não pertence a nenhum campo específico da criatividade (entendida como faculdade de criação de sentidos)

ideológica, prestando-se por isso a funções ideológicas de qualquer tipo. (SOBRAL, 2009, p. 77).

É por meio do processo comunicativo que a ideologia é expressa no signo, e é nesse processo que “[...] os interlocutores dão vida às palavras, que valores agregados ao que é dito são colocados frente a frente e, por conseguinte, estabelecem um diálogo com os valores da sociedade” (FIGUEREDO, 2012, p. 71). Assim, percebe-se que a palavra serve à expressão de diferentes realidades e à função ideológica sem, no entanto, pertencer a ela, e é, ainda, constituidora da prática comunicativa e intrinsecamente relacionada a todo ato consciente (SOBRAL, 2009). Desse modo, os signos são a própria materialidade da consciência e pertencem ao grupo social em que as interações ocorrem, representando valores de uma determinada sociedade.

Nos estudos de gênero emergem pensamentos consonantes aos bakhtinianos no que se refere aos diferentes valores presentes nas diversas sociedades. Para Louro (2007), algumas características físicas, psicológicas, sociais e outras; podem ser entendidas como fundamentais em determinada sociedade e não em outra. Ademais, esse entendimento da variabilidade de valores nos permite entender “[...] que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo” (LOURO, 2007, p. 49). Por isso as representações de gênero e sexo se materializam através de sinais e códigos culturais em consonância com o sistema de dominação de uma certa cultura.

Assim sendo, os valores da sociedade expressos nos signos não serão homogêneos e dependerão do lugar de onde se fala. Há, portanto, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, o qual é explicitado por Bakhtin (2003) através de conceitos como “excedente de visão” e “exotopia”, que trazem subsídios para a análise das relações dialógicas. Nessas relações, há sempre um deslocamento entre o eu-para-o-outro e o eu-para-mim: a exotopia seria um colocar-se no lugar do outro e o excedente de visão representaria o ato de observar o outro fora de mim.

O excedente de visão se torna possível na relação com o outro, a qual é condicionada “[...] pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo; porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2003, p. 21). O sujeito, conseqüentemente, constitui-se nas relações que estabelece socialmente e é pensado “[...] em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, essa mesma sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 47).

Como o sujeito é “povoado” por outros sujeitos, a sociedade não pode ser dissociada das relações entre os sujeitos pertencentes a ela.

Da mesma forma que o sujeito bakhtiniano é inacabado e se constitui em suas relações sociais, para a perspectiva defendida pelos estudos de gênero social, a identidade é construída através de diversas instituições e práticas sociais. Meyer (2007, p. 16) adverte que a perspectiva de “[g]ênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo e harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.” Depreende-se, assim, que a natureza constitutiva do sujeito é partilhada pelos dois campos teóricos.

Segundo Louro (2007), nós, educadoras/es, devemos compreender como são reproduzidas as diferentes representações discursivas que instituem as diferenças, bem como problematizar a maneira como elas se estabelecem nas práticas pedagógicas. Conforme expõe,

Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade ‘normal’ e de todas as formas de culturas a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades ‘diferentes’ e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades excêntricas. (LOURO, 2007, p. 51).

Dessa forma, nota-se que nossas identidades como homens e mulheres são constituídas em nossas “comunidades de práticas”, concepção apresentada por Osterman e Fontana (2010, p. 11) aos estudos de gênero. As autoras defendem que as identidades de gênero são negociadas “[...] por meio da participação dos indivíduos em comunidades de práticas, e que gênero é mutável e aprendido em comunidades”.

É com base nessas discussões que compreendo a necessidade de problematizar as práticas discursivas no que concerne as representações de gênero, no intuito de refletir a respeito de como as/os discentes se posicionam e compreendem as discussões em sala e aula.

## **2 O ENSINO CRÍTICO E A RESPONSABILIDADE ATIVA**

Pennycook (2001) prescreve a necessidade de que a Linguística Aplicada Crítica estabeleça relações entre Linguística Aplicada e questões mais amplas, tais como domínios sociais, culturais e políticos. Dessa maneira, teóricas/os dessa área defendem a necessidade de “[...] compreender as relações entre sociedades, ideologia,

globalização, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade e enunciados, traduções, diálogos, gêneros textuais, aquisição de segunda língua e textos midiáticos” (PENNYCOOK, 2001, p. 5). Esse autor argumenta também que desigualdades e transformações sociais devem ser o foco central do trabalho crítico.

Para que essa ponte entre a Linguística Aplicada e compromissos éticos seja estabelecida, Pennycook (2001) entende que nossas práticas educativas devem ser pautadas em decisões éticas, haja vista que a atual sociedade pós-moderna não concebe uma moralidade normativa ou um conjunto de regras para seguir. Desse modo, a visão ética deve ter como foco a responsabilidade com o outro (PENNYCOOK, 2001, p. 137). Essa visão conseqüentemente nos leva a pensar de uma maneira mais responsável a aquisição de línguas, bem como compreender os efeitos de nossas práticas no outro. De acordo com Silvestre, Figueiredo e Pessoa (2015), é preciso ir além das dicotomias macro e micro. Para as autoras,

O desafio que se coloca está em entender os contextos das salas de aula sem reduzi-los a simples reflexos da ordem social ou alocá-los como tendo total livre arbítrio, uma vez que tudo que dizemos e fazemos é afetado por questões sociais de poder. Nesse sentido, a sala de aula é vista como um microcosmo do mundo social e cultural mais amplo, mas que não apenas reflete e reproduz esse mundo como também o muda (SILVESTRE; FIGUEIREDO; PESSOA, 2015, p. 118).

Moita Lopes (2006, p. 103), em suas considerações com relação à ética na Linguística Aplicada, ressalta: “quando se enfatizam o sujeito social e sua relação com a alteridade, assim como sua heterogeneidade na construção do conhecimento, como fiz aqui, as questões relativas à ética e poder são intrínsecas.”

Ao relacionar a concepção de ética com a alteridade constitutiva, mais uma vez compreende-se a relação entre os construtos do ensino crítico com os preceitos bakhtinianos. Pires e Sobral (2013) afirmam que o filósofo russo apregoava que o ato ético seria um ato participativo e, portanto, “[...] não indiferente, solidário, responsável e responsivo do agir humano no mundo concreto social e histórico” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 205). Assim, todo ato deve ter como pressuposto a preocupação com o outro, a responsabilidade ética de agir no mundo. E essa responsabilidade advém do fato de que “[n]ossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável” (GERALDI, 2010, p. 284).

Nos dizeres de Freitas (2010), fundamentados em Bakhtin (1993), a realidade da unicidade do ser subentende a participação única do eu no mundo, amparada pelo entendimento do meu não-álibi nele. Ainda de acordo com a autora, “[a] ação ética

surge da consciência de que cada ato é irrepitível e que a responsabilidade é intransferível” (FREITAS, 2010, p. 187). Portanto, o agir ético como responsabilidade ética significa “[...] a não indiferença, o inverso da omissão e do esquecimento. Ora, pretender ocupar tal posição nos situa no tenso lugar contra o individualismo e o pragmatismo da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2013, p. 32).

Sendo assim, entendo a necessidade de agir no mundo e de nos colocarmos no lugar do outro como construtos básicos norteadores de uma prática educativa comprometida com princípios éticos. É com base nesses construtos que analiso a seguir, uma interação ocorrida em sala de aula com discussões pautadas na problematização de gênero social.

### **3 CONTEXTO DE PESQUISA**

A pesquisa em sala de aula, da qual extraí o recorte de uma discussão em sala de aula, analisada a seguir, consistiu na problematização do tema “gênero”, realizado em quatro aulas na turma de Prática Oral 1 da Faculdade de Letras no primeiro semestre de 2016. A turma era composta de 11 alunas/os, mas apenas sete assinaram o Termo de Consentimento para participar da pesquisa. As alunas, no referido termo, escolheram nomes fictícios, com exceção da aluna Patrícia, que manteve seu nome, e, assim, me referi a elas durante a análise.

Outra participante do estudo em questão é a professora regente da turma, que gentilmente me permitiu realizar a coleta de dados durante suas aulas. As aulas foram ministradas por mim, mas contaram com a contribuição ativa da docente na condução das discussões, tornando-as ainda mais ricas.

#### **3.1 As aulas de cunho crítico**

As quatro aulas tiveram a duração de uma hora e quarenta minutos cada. A primeira teve como intuito introduzir o ensino crítico e, para isso, foi problematizado o entendimento prévio que as alunas tinham sobre o assunto. Posteriormente, após a transmissão de uma entrevista com Paulo Freire, foram discutidas as principais ideias relativas ao ensino de línguas na perspectiva crítica.

Na primeira atividade da segunda aula, as alunas tinham como tarefa descrever homens e mulheres por meio de adjetivos. Em seguida, ao mostrar figuras



de mulheres em papéis tidos como tipicamente “masculinos”, dirigindo caminhões, lutando artes marciais e outros, elas novamente deveriam retratá-las utilizando adjetivos. O propósito do exercício era perceber se encontrávamos discrepâncias em relação às duas descrições. Logo após, foi promovida uma discussão a respeito de como formamos nossos conceitos sobre homens e mulheres, com o objetivo de prepará-las para a exibição de um vídeo que ilustra a influência da mídia em nossas concepções sobre gênero.

Na terceira aula, estereótipos de gênero foram debatidos por meio de pequenos textos, discutidos em dupla, que tinham como foco as seguintes perguntas: *What is gender?, What is gender identity?, What is feminine?, What is masculine?, What are gender roles?, What are gender stereotypes?, How can we challenge gender stereotypes?* Da discussão dessas questões, foi extraído o recorte analisado a seguir. Mais precisamente, a transcrição começa a partir do debate acerca da questão *What are gender stereotypes?*, para, em seguida, discutir *How can we challenge gender stereotypes?* Além dessas questões, foram abordados assuntos relacionados ao estupro coletivo de uma menina no Rio de Janeiro, o qual gerou grande comoção em todo país, e à tabela dos Jogos Universitários Internos da Universidade Federal de Goiás (InterUFG), em que mulheres eram pontuadas de acordo com suas características físicas e sociais.

Na quarta aula, o tema abordado foi igualdade de gênero, e a discussão foi feita por meio de um texto no qual a realidade de mulheres em diversos países é explicitada, demonstrando a diversidade de concepções de gênero. Por fim, um vídeo ilustrando a relação entre educação e políticas de igualdade foi exibido e problematizado.

### **3.2 Recorte da terceira gravação, do dia 7 de julho de 2016**

O trecho a ser discutido nesta seção é um recorte das discussões ocorridas no terceiro dia da pesquisa, durante o exercício explicitado anteriormente. A aluna Patrícia inicia sua fala elucidando o fragmento discutido com sua colega, o qual tinha como foco a explicação da pergunta *What are gender stereotypes?* Cada dupla era responsável por debater os questionamentos feitos para, posteriormente, explicar o conteúdo para a turma com suas palavras, além de emitir opinião a respeito do texto.

A transcrição foi realizada de maneira quase literal, sendo eliminadas apenas as repetições desnecessárias, possibilitando perceber claramente as reflexões feitas pelas alunas de acordo com o seu repertório linguístico:

1. Patrícia: I think it is because... ahn, not male or female, it is no biological. Because we live in a society and people... if a woman go to doctor and find out the sex of the baby and so “Oh, she is a girl!” or “Oh, he is a boy!” And this because they associate being a woman or being a boy with our genitals, not thinking about, “Oh, it doesn’t matter the biological, she is a woman and she decides!” But it doesn’t exist because we were born in a society with rules, the impose our rules.
2. Karol: I don’t think like this. I think it is difficult, but we have to do something! We have to know that society is that way, yes it is, but if we want to change, we have to start to do this change! You don’t have just to think that “Ah, the society is sexist, the society is machist, the girls have to this thing or the boys have to do this thing because society think this way!” Ok, but, if you want to change the situation, we have to do something. It is hard, we gonna confront with a lot of problems and suffer prejudice.
3. Rosane: But how can you change?
4. Fernanda: This is the next question: How can you challenge gender stereotypes?
5. Karol: Acting different than society want us to do.
6. Fernanda: But how can you challenge everyone?
7. Rosane: Yes, personally, not in general, because it is easy to talk in general!
8. Sinye: It is complicated, like to change my parents think about, but it is possible. Can I give an example?
9. Fernanda: Of course!
10. Sinye: When ... ahn... everyone remember the case of the girl who was roped for thirty men.
11. Fernanda: raped.
12. Sinye: Ok, raped. So, my father saw and he said: “Oh, my god, people are talking is the girl fault?”, “Oh, this is awful!”, and he was so bad! And before he didn’t think like this so, he changed! And how? When we talk a lot, he is changing. But sometimes this doesn’t happen. Like my mother, she is changing but she is very, very, stubborn. So, we can start to talk with people older and younger than us. We are all... I don’t know, you can be a teacher right? So, if you can be a teacher, you have to teach the girls and the boys about this. To talk about this, is not the subjects, it is talk about the matters and things like this, the profession is very important!
13. Fernanda: And like you said, you can talk with your father, of course, he is not going to be another person, but he started to change a little bit, in his opinions. And you, what could you do?
14. Karie: I don’t know.
15. Fernanda: And you Karie?
16. Karie: I think it is a little hard to.... Ahn..., but the question is for changing me or the others?
17. Fernanda: Change your relations, you and the others.
18. Karie: I don’t like to ahn... discutir.
19. Fernanda: Argue, discuss. It depends on what you want to say.
20. Karie: Discuss about this subject. I don’t like, because it is her opinion, I don’t think they can change, or that a person can change! I think somebody is like that, even the internet, like posts, like I follow a page and when I see the comments, it is like: “Oh my god how can he think like that?” And I don’t know, he can change, but only if he or she wants! But I don’t like to discuss this thing because... only if she or he wants! But I don’t go to influence anybody to change your mind. Only if he talk wrong, like hate, but I don’t like to talk about this.
21. Rosane: But you see, Sinye said her father changed his opinion.
22. Bruna: It is hard to, I mean... you talk about something and I just get you and say: “You have to change your opinion!”

23. Fernanda: But you are never going to talk to somebody like this, this is stupid.
24. Bruna: But that's what people try to do! That's what I was trying to say! Like, you don't have right to...to impose.
25. Fernanda: You cannot impose your opinion, but you can talk about. Don't you think that you can see from another perspective? Maybe you couldn't realize something, like, for example. Let's talk about the raped, lots of people said this girl she was guilty because, she was there, she was at 5 o'clock in the morning with, I don't know, twelve guys, so she wanted to be raped! Like, you can agree with this opinion, but I don't think that those facts give them the right to do what they did with her! And think about it, if you have a boy, and he is in a baile funk, girl is there too, they are in the same place, but the girl is guilty because she is putting herself in dangerous, the boy is not. So, if you are a girl and go to a baile funk, you are putting yourself in dangerous, and I think this is really unfair. In my opinion, is better to say that girls cannot go to these places because, if they go, they are putting themselves in dangerous. But, of course, this is my opinion, you don't have to agree. But this is the thing, you have to talk about it, not impose your idea.
26. Bruna: I think that is the problem of the argument. You start talking and you think you are right, that is the mistake! When you try to talk with people that doesn't have the same opinion as you, you don't start try to understand their opinion, you start trying to change it. That is the person mistake and that is why it this discussions never works, and that why it is not a good thing to do, and I agree with her!
27. Fernanda: So, what would you do when you don't agree with someone, you just stay quiet?
28. Bruna: No, it is just that sometimes. I don't have patience to talk about it! It's just "Oh my god, this person is going to talk, talk, talk!"
29. Patrícia: I think we have talk about things that exist, for example, gender! Is... Gender some years ago was impossible to discuss and, if you don't discuss about, try to, not try to impose your opinion, but try to discuss about things, to change, maybe change minds! It is important and when we think about women situation in society. I don't want to talk about this or that, ahn ..., it's passive way to live and we can change nothing, and here we are going to be teachers and I think is important to try to discuss things because, if you don't discuss about things, don't exist and this is the problem! Because these things are important and as Fernanda said. "Why girls are guilty and boys no?"
30. Fernanda: Yes, but maybe I was imposing my opinion, right? She was right, maybe, I was imposing.
31. Patrícia: But we have to discuss because with you don't discuss the things can't change.
32. Fernanda: Yes, for example, I have some friends, they have kids. Their husbands always go out once a week, go with their friends and they do something for their own pleasure. And, sometimes, my friends want to go to my house without their children, but they don't feel secure to ask their partners to take care of their kids for two hours, like they always do! So, this is the thing, if you don't discuss small things, your life is going to be harder than men's life. With small things you are going to suffer because you don't have a voice in your house!
33. Rosane: Yes, that's it, Bruna and Karie! Because we are talking about the others, but think about these things happening to you. You see, it is because it doesn't affect you or you think it doesn't affect you, but it can affect you and them? For example, you can have a teacher harassing you, and I've been hearing a lot about this at the University, so, what do you do? Nothing? Because you don't want to discuss! So, you see, this discussion is important because it may happen to you and then, how would you react? Would you do nothing? Just because you are not used to discussing, or not used to make your voice heard? And here we are thinking about a very strong example, but, for example, when we have men in class, they speak more the women. Is it ok? You see, if you don't discuss you are going to accept the way things are. Because if you think [like that], nothing is going to change! Everybody should do their part. We have to do our part, otherwise, nothing will change.
34. Bruna: I'm not saying that we can never discuss.
35. Patrícia: Yes, are small things, for example, in my house my little brother doesn't wash the dishes.
36. Fernanda: Yes, small things. "No, I am not going to do more than you!"

37. Patrícia: Yes, and sometimes he cries in my knees because he has to do something in the house. But I talk to him about things that we see on TV, the way that we look.

No primeiro turno de fala de Patrícia (turno 1), proveniente da pergunta *What are gender stereotypes?* a aluna traz reflexões a respeito do determinismo e da homogeneização que podem ocorrer através de representações hegemônicas:

RECORTE 1 -I think it is because... ahn, not male or female, it is no biological. Because we live in a society and people... if a woman go to doctor and find out the sex of the baby and so, 'Oh, she is a girl!' or 'Oh, he is a boy!' And this because they associate being a woman or being a boy with our genitals, not thinking about, 'Oh, it doesn't matter the biological, she is a woman and she decides!'

Furlani (2007) argumenta que a associação equivocada da sexualidade a órgãos sexuais tende a gerar situações de exclusão social que hierarquizam diferenças e contestam questões subjetivas estreitamente relacionadas à construção da sexualidade. A autora também adverte que tais associações se justificam em uma lógica de sexualidade reprodutiva, em detrimento de outras formas de vivência sexual. A ênfase na reprodução acaba por legitimar apenas relações heterossexuais, bem como acentuar a incompreensão em relação aos relacionamentos homossexuais, e, ainda, dificulta a associação da sexualidade ao prazer e engessa a ideia de família. Além de tais aspectos, da fala de Patrícia, também se depreende a compreensão do sujeito como dialógico e social, constituído de suas interações, ao estabelecer que é uma escolha ser mulher ou homem.

No desenrolar da discussão, da fala de Sinye (turnos 8 e 12), emergem as concepções de sujeito inacabado e alteridade constitutiva apregoados por Bakhtin (2003). A aluna demonstra o entendimento de que é possível transformar o sujeito a partir de suas práticas sociais ao dar o exemplo das modificações sofridas por seu pai como resultado das discussões realizadas por ela:

RECORTE 2 -Ok, raped. So, my father saw and he said: 'Oh my good people are talking is the girl fault?', 'Oh this is awful!', and he was so bad! And before he didn't think like this so, he changed! And how? When we talk a lot, he is changing.

Ela cita a reação de seu pai diante do caso do estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro, demonstrando uma mudança de perspectiva por parte dele. O crime, por conta de sua grande repercussão, acabou gerando diversas discussões a respeito da chamada "cultura do estupro" no Brasil. Várias manifestações ocorreram em todo o país contra a tendência machista de criminalizar as vítimas desse tipo de crime. De

forma realista, a estudante explicita o poder do discurso na concepção de gênero e demonstra o poder das interações na formação de cada sujeito.

O conceito de sujeito inacabado, em contínua construção, reflete-se em sua fala, tendo em vista que esse conceito prevê que nossas relações sociais estão sempre nos constituindo e são estreitamente responsáveis por nossa subjetividade, a qual não pode ser isolada de nossas interações (Sobral, 2009). Da mesma maneira, Meyer (2007) argumenta que a identidade de cada sujeito é formada através das diversas instituições e práticas sociais, na sociedade em que está inserido. Portanto, a alteridade constitutiva também se mostra presente em seu entendimento. Ainda, o sujeito ético, o qual subentende uma atitude ativa em relação ao outro, também é ilustrado em sua argumentação (turno 12):

RECORTE 3- So we can start to talk with people older and younger than us. We are all... I don't know, you can be a teacher, right? So, if you can be a teacher, you have to teach the girls and the boys about this. To talk about this, is not the subjects, it is talk about the matters and things like this, the profession is very important!

A aluna ressalta a importância de discussões que não sejam pautadas apenas pelo ensino da “matéria”, termo que pressupõe o ensino de disciplinas em seu aspecto meramente estrutural ou conteudista. Entendimento esse que vai ao encontro das propostas de Pennycook (2001), para quem o ensino de língua inglesa deve abordar temas que promovam o diálogo no que concerne à desigualdade. A discente demonstra perceber a necessidade, como futura professora, da problematização de temas contextuais que promovam a transformação social. No que concerne a atitude responsiva, condição do agir ético, esta é evidenciada em sua fala ao determinar a relevância de temas críticos.

A responsividade ativa também ressoa na fala de Karol (turno 2), que explicita a necessidade de agir como forma de mudar a sociedade ao apregoar:

RECORTE 4- I don't think like this. I think it is difficult, but we have to do something! We have to know that society is that way, yes it is, but, if we want to change, we have to start to do this change! You don't have just to think that 'Ah the society is sexist, the society is machist, the girls have to this thing or the boys have to do this thing because society thinks this way!' Ok, but if you want to change the situation, we have to do something. It is hard, we gonna confront with a lot of problems and suffer prejudice.

O conceito do não-álibi do ser determina que nossos atos são irrepetíveis e nossas responsabilidades intrasferíveis. Assim, o descontentamento com esse ou aquele comportamento que nos cerca deve ter uma reação advinda de nós mesmos.

Karol, em consonância com os pressupostos de Bakhtin, entende que não podemos alegar irresponsabilidade por uma sociedade da qual fazemos parte. Não existe álibi do ser, o sujeito é situado cronologicamente, e o agir ético pressupõe a necessidade de atuar no espaço e no tempo em que o mesmo se encontra. O recorte 4 dá indícios de que Karol entende sua unicidade e, conseqüentemente, sua necessidade de agir na sociedade da qual faz parte.

Das práticas discursivas de Karie, no entanto, transparece uma atitude que denota resistência à necessidade de agência, característica do ato ético. Tal atitude pode sugerir uma alteridade constitutiva, inserida em micro e macro culturas em que predominam a falta de criticidade em seus discursos, condição que acredito ser partilhada pela maioria de nós, já que vivemos num mundo no qual predominam discursos hegemônicos, ou mesmo, pode ser entendida como um posicionamento contrário aos argumentos da professora sobre a necessidade de agir, como podemos inferir do seguinte excerto transcrito (turno 20):

RECORTE 5 - Discuss about this subject. I don't like, because it is her opinion, I don't think they can change, or that a person can change! I think somebody is like that, even the internet, like posts...like, I follow a page and when I see the comments, it is like: 'Oh my good how can he think like that?' And I don't know, he can change, but only if he or she wants! But I don't like to discuss this thing because... only if she or he wants! But I don't go to influence anybody to change your mind. Only if he talk wrong, like hate, but I don't like to talk about this.

Karie argumenta que sua falta de interesse em tomar parte em discussões que envolvam relações de desigualdade entre gêneros é proveniente da impossibilidade de “mudar” alguém. Dessa forma, ela parece demonstrar a concepção de um sujeito acabado, não passível de mudanças e, ao mesmo tempo, indolente em oposição ao sujeito ético, o qual exige uma atitude responsiva, não indiferente e responsável por seus atos. Demonstra, ainda, sua incapacidade de imaginar a realidade de outra maneira, o que, para Pennycook (2001), é característica do pensar e agir ético.

Para esse autor, a responsabilidade pelo outro deve fazer parte do pensamento ético, e essa falta de responsabilidade transparece na fala de Karie, possivelmente causada por forças centrípetas, que, de acordo com o Círculo, tendem a uniformizar o pensamento. Tais forças podem ser caracterizadas como normas que “[...] funcionam como forças de unificação e centralização em confronto com as diversidades impulsionadas pelo plurilinguismo” (MELO, 2010, p. 250).

A homogeneização do pensamento, que, por vezes, se apresenta como consequência da naturalização da diferenciação e desigualdade entre homens e

mulheres, é também representada na fala de Bruna (turno 28), na qual estabelece a falta de paciência para realizar discussões: “*No, it is just that sometimes, I don’t have patience to talk about it! It’s just. Oh my god, this person is going to talk, talk, talk!*”. Fraga (2007, p. 100) argumenta que, em razão do desenvolvimento científico que originou diversas pesquisas biológicas, “[...] [a] explicação para o caráter passivo e indolente das mulheres ganha estatuto científico, migra da cultura para o interior das células; justifica destinos e posições sociais diferentes nas relações de gênero”.

Assim sendo, a conduta ética das alunas sugere práticas interativas permeadas por diferenciações binárias que reforçam uma atitude passiva e pouco questionadora por parte das mulheres. O mito de que as mulheres falam muito, amplamente disseminado pelo senso comum, há muito foi sobreposto por estudos da linguagem que mostram que, diferentemente desse estereótipo misógino, os homens tendem a dominar as conversas e a interromper as mulheres (TANNEN, 2010). Não obstante, as alunas não se mostram conscientes dessas práticas, o que talvez contribua para a falta de interesse em problematizar assuntos críticos, tais como o debatido em sala de aula.

Por outro lado, de acordo com Pennycook (2001), aulas baseadas na perspectiva crítica não devem ser meros campos de reflexão sobre a ordem social ou mesmo um lugar para atividades livres, guiadas apenas pela vontade dos indivíduos participantes. Conforme afirma, devemos nos atentar para a “falsa” liberdade de pensamento, tendo em vista o controle das instituições exercido pelas classes dominantes. Assim, o maior desafio seria balancear as relações de poder que se estabelecem em sala de aula sem, no entanto, deixar de preservar a autonomia dos/as alunos/as.

No turno de fala 22, Bruna demonstra resistência quanto ao tema, como podemos perceber em sua fala: “*It is hard to, I mean... you talk about something and I just get you and say: ‘You have to change your opinion!’*”. A aluna, na tentativa de justificar sua dificuldade em tratar de assuntos críticos, simplifica de maneira ingênua o diálogo que poderia ser estabelecido de modo mais apropriado e com argumentação coerente.

No entanto, como professora, falho e acabo por agir de maneira hierárquica ao refutar seu argumento. Ao tentar contrapor a falta de argumentação de Bruna, respondo de maneira brusca, ignoro a minha responsabilidade ética e não me ponho no lugar da aluna. Ao responder com agressividade, digo que ninguém conversa dessa maneira, ou seja, impondo algo a alguém, e que isso seria estupidez, “*But you are*

*never going to talk to somebody like this, this is stupid*”(turno 23). Com essa fala, desconsidero a autonomia de pensamento da estudante e toda sua alteridade constitutiva.

Severo (2013), descrevendo as análises de poder de Foucault, explicita que o poder autoritário tradicional opera das seguintes formas:

[...] (i) de forma negativa, rejeitando, negando, ocultando, impedindo; (ii) ditando as regras de funcionamento, por exemplo, a lei que diz o que é lícito ou ilícito; (iii) pela interdição, ameaçando, castigando e proibindo; (iv) afirmando a inexistência e impedindo a manifestação; (v) impondo um modelo uniforme e geral de submissão em todas as instâncias sociais (SEVERO, 2013, p. 153).

A base do pensamento crítico é combater práticas hegemônicas que uniformizam o pensamento e agem como forças centrípetas. Não obstante, ao tentar problematizar gênero em sala de aula, coloco-me de maneira autoritária, impondo meu pensamento. Ora, se essa imposição de pensar desse ou daquele modo é justamente o que se tenta combater no ensino crítico, penso que minha fala foi incoerente com os objetivos pretendidos. Essa inabilidade ao tratar a resistência da aluna, talvez, advenha de minha própria constituição identitária, a qual se deu na interação com diversas instâncias de poder autoritárias.

De acordo com Severo (2013, p. 160): “Para Bakhtin, a verdade única e monológica é fruto de embates ideológicos e das forças centrípetas e centralizadoras”. Isso demonstra a necessidade de uma contínua autorreflexão no que concerne a minha prática como professora. Consegui perceber, de forma clara, minha incapacidade ao tratar do assunto, o que me fez refletir a respeito de minhas futuras práticas em sala de aula. Entendo, também, que houve uma tentativa, da minha parte, de contemporizar e argumentar de maneira mais dialógica nos seguintes turnos de fala (25, 27, 30, 32). No entanto, após uma resposta tão abrupta, é grande a possibilidade de aumentar a resistência por parte da aluna.

Não obstante, se por um lado minha prática é marcada por uma atitude monológica e centralizadora, da fala da professora regente insurge uma interação dialógica ao tentar expor, por meio das práticas discursivas ocorridas em sala de aula, a possibilidade de mudar alguém por meio da interação ao citar o exemplo de Sinye: “*But you see, Sinye said her father changed his opinion*” (turno 21). De maneira simples, utilizando as experiências compartilhadas em sala de aula, a professora regente consegue demonstrar a possibilidade da alteridade constitutiva, construindo uma dialogia que vai ao encontro de uma prática que respeita a autonomia das/os



alunas/os. No desenrolar do diálogo, ela ainda intervém, sempre tentando estabelecer a necessidade de se colocar no lugar do outro, como podemos perceber no trecho extraído (turno 33):

RECORTE 6 - Yes, that's it, Bruna and Karie! Because we are talking about the others, but think about these things happening to you. You see, it is because it doesn't affect you or you think it doesn't affect you, but it can affect you and them? For example, you can have a teacher harassing you, and I've been hearing a lot of this at the University, so, what do you do? Nothing? Because you don't want to discuss! So, you see, this discussion is important because it may happen to you and them, how would you react?

A argumentação da professora reflete a noção do eu-para-mim e do eu-para-o-outro que é explicada por Nigris (2013):

De nossa posição única e de nosso olhar carregado de valores, podemos nos relacionar com o nosso outro numa espécie de gradação que faz com que nos voltemos mais para nós mesmos ou mais para nosso outro. Se nos voltarmos mais para nosso outro, diminuímos a nossa experiência individual em prol desse nosso outro que não é um ser uno, um indivíduo, mas uma coletividade” (NIGRIS, 2013, p. 203).

Dessa forma, sua fala entra em consonância com os preceitos da ética, assim como põe em prática o excedente de visão, segundo o qual, ao observar o outro fora de mim, vejo algo que ele, de sua posição, não pode ver. A docente tenta evidenciar para as alunas que a apatia demonstrada por elas talvez se origine do fato de as discussões se pautarem na experiência do outro e não delas. Assim, coloca a necessidade de que as discentes façam o movimento do eu-para-o-outro, de que se voltem mais para a coletividade, já que é nesse ir e vir entre o eu e o outro que as subjetividades vão se constituindo e estabelecendo relações de poder que podem ocorrer de maneira menos hierárquica ao adotarmos práticas discursivas mais dialógicas.

Concluindo, é nesse deslizamento entre o eu e o outro que acontecem as destabilizações de práticas discursivas essencialistas, e, por conseguinte, as negociações de sentido. São nas negociações, as quais acontecem em nossas interações, que tomo consciência de mim, e, por conseguinte, a linguagem assim representa o espaço que conecta o social e o individual. Dessa modo, compreendo que, antes de impor certas ideologias, a prática discursiva deve se pautar pelo respeito à subjetividade do outro.

#### 4 Considerações finais

Neste artigo, meu objetivo principal foi analisar um recorte de uma discussão ocorrida na sala de aula da disciplina de Prática Oral 1 de Inglês do Curso de Letras, em que as alunas se posicionaram sobre questões de gênero social. Durante as discussões foi possível perceber os mais diversos tipos de posicionamentos, os quais refletem subjetividades constituídas em diferentes contextos culturais e sociais. Por meio das posturas valorativas, de crenças e de entendimentos apresentados a respeito do tema, percebi o quão conflituosa pode ser uma sala de aula pautada pelo ensino crítico. No recorte interacional analisado, a complexidade da língua foi apresentada, demonstrando ser muito mais do que apenas um instrumento de comunicação, mas um sistema ideológico carregado de valores e imbuído das identidades de seus falantes.

As diferentes perspectivas apresentadas demonstram diversos modos de subjetivação, que, de acordo com Severo (2013), são politicamente produzidos e entram em dissonância com o entendimento de sujeito autônomo. Somente percebendo a relação entre ideologia e as produções de efeitos de verdade, conseguimos entender a relação dos fenômenos dialógicos e os jogos de poder. Nesse sentido, as práticas dialógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa conseguiram revelar diversas opiniões algumas autoritárias e outras não, ao mesmo tempo em que proporcionaram a oportunidade de ouvir e respeitar a opinião do outro.

Os embates ocorridos com uma das participantes me deram a possibilidade de refletir e analisar minha prática como professora, percebendo a contradição e a coexistência de ideologias existentes em minha fala. A oposição entre forças centrífugas, já que o foco das discussões era problematizar gênero em sala de aula e assim desestabilizar concepções hegemônicas, e centrípetas, demonstradas pela maneira hierárquica com que conduzi as discussões, se mostrou estabelecida de forma veemente. Ainda que descontente com a maneira pela qual me posicionei, penso que os aspectos positivos advindos das reflexões dessa interação e das interações que ocorreram nas quatro aulas, em muito sobrepõem os efeitos negativos decorrentes dessa prática. Percebo que das opiniões e experiências compartilhadas pelas discussões, emergiram,

contextos locais e amplos de interação socioverbal entre os interlocutores, em que estão em jogo as valorações desses sujeitos, as relações dialógicas entre os enunciados e os objetos discursivos, e diferentes espaços e tempos. (SEVERO, 2013, p. 150).

Assim, ao compreender a ética como o reconhecimento do papel do outro, “tanto na constituição de quem somos quanto no encorajamento das atitudes frente ao que nos afeta” (SILVESTRE; FIGUEIREDO; PESSOA, 2015, p. 132), entendo que o presente estudo conseguiu demonstrar como a alteridade constitutiva se faz presente nas práticas de ensino da língua inglesa. Portanto, da diversidade estabelecida nas discussões, percebo a importância do diálogo, assim como da instabilidade, características do pensar crítico, na formação ética do sujeito.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIGUEREDO, C. J. **A alteridade constitutiva em sala de aula de inglês como língua - cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano**. *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, 2012. p. 68-87.
- FRAGA, B. A. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. . In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 95- 107.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 184p.
- FREITAS, M. T. de A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L de; STAFFUZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2010. p. 183-199.
- FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 66-81
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L de; STAFFUZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2010. p. 279-292.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teaching education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Francis and Taylor, 2012.
- LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 41-52.

- MARCHENKOVA, L. Language, culture, and self: the Bakhtin - Vygotsky encounter. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G; MARCHENKOVA, L. (Ed.). **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 171-188.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-27.
- MELO, R. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 235-264.
- MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NIGRIS, M. E. D. A perspectiva bakhtiniana para o eu-para-mim e o eu-para-o-outro. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 201-218.
- OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2010. p. 7-12.
- PENNYCOOK. A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- \_\_\_\_\_. **The concept of method, interest knowledge, and the politics of language teaching**. *Tesol Quartely*, v. 23, dez. 1989. p. 561-589.
- PIRES. V. L. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov**. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 8, n. 1, 2013. p. 205-219.
- REES, D. K. **Considerações sobre a pesquisa qualitativa**. *Signótica*, v. 20, n. 2, 2008, p. 251-271.
- SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.
- SADIN ESTEBAN, Maria Paz. O rigor científico na pesquisa qualitativa. In: SADIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SILVESTRE, V. P. V.; FIGUEREDO, C. J.; PESSOA, R. R. **Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no estágio supervisionado de língua inglesa**. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 2. p. 115-134, 2015.
- \_\_\_\_\_; SOBRAL, A. **Implicações do estatuto antológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin**. Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n.1, p. 205-219, 2013.

SOBRAL, A. Dialogismo e interação. In: \_\_\_\_\_. ***Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.*** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 21-46.

\_\_\_\_\_. Significação e tema. In: \_\_\_\_\_. ***Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.*** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.73-82.

\_\_\_\_\_. Entoação avaliativa e responsividade ativa. In: \_\_\_\_\_. ***Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.*** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.83-88.

TANNEM, D. Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle. In: OSTERMANN, A.C.; FONTANA, B. (Org.). ***Linguagem, gênero, sexualidade.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 67-107.

Artigo recebido em: 09/02/2017

Artigo aprovado em: 26/06/2017