

GÊNESE DE UMA TRAJETÓRIA DE DISSIDÊNCIA E REEXISTÊNCIA NA DOCÊNCIA NARRATIVES OF DISSIDENCE AND RE-EXISTENCE AS A ENGLISH LANGUAGE TEACHER

Matheus Augusto Utim CORRÊA

<matheusutim@gmail.com>

Licenciado em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - *Câmpus* Cora Coralina
Mestre em Língua e Interculturalidade pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) - Universidade Estadual de Goiás - *Câmpus* Cora Coralina
Professor de Língua Inglesa na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE-GO)
<http://lattes.cnpq.br/7672766613211089>

RESUMO

A partir de narrativas pessoais, busco tecer reflexões que estruturam e constituem os movimentos LGBTQIA+ na docência, a partir da questão estruturante colocada: *Como transformar uma realidade tão dura e que ignora o direito às diferenças, à diversidade, ao contraditório, ao fluído e à dissidência?* Para isso, dialogo com Louro (2014); Miskolci (2016); Pessoa (2013); Preciado (2019), Urzeda-Freitas (2018) a fim de lançar inteligibilidade sobre fenômenos emanados e problematizados no decorrer da confecção deste trabalho. É certo que outras práticas discursivas estão vindo à tona e desestabilizando interlocuções hegemônicas, transformando, aos poucos, essa realidade, fazendo com que sonhemos com um futuro menos violento, constituído pelo afeto e pelo amor, com trânsito livre para sermos quem sonharmos ser.

PALAVRAS-CHAVE: LGBTQIA+; Docência; Trajetórias; Dissidências; Resistência.

ABSTRACT

Drawing from personal narratives, I aim to reflect on issues central to LGBTQIA+ movements, with a focus on educational contexts, guided by the fundamental question: *How can we transform a harsh reality that often disregards the right to difference, diversity, contradiction, fluidity, and dissent?* To explore this, I engage with the works of Louro (2014), Miskolci (2016), Pessoa (2013), Preciado (2019), and Urzeda-Freitas (2018), seeking to provide insight into the phenomena that emerged and were problematized during the development of this paper. Alternative discursive practices are indeed emerging, challenging and destabilizing hegemonic dialogues, gradually reshaping this reality. This shift inspires us to envision a less violent future built on affection and love, where individuals are free to embrace their authentic selves.

KEYWORDS: LGBTQIA+; Teaching; Trajectories; Dissidences; Resistance.

1. INTRODUÇÃO

*Nunca acordo duas vezes na mesma cama...nem no mesmo corpo.
Por todos os lados, ouve-se o rumor da batalha entre a permanência e a mudança,
entre a identidade e a diferença, entre a fronteira e a flutuação, entre os que ficam
e os que são obrigados a partir, entre a morte e o desejo.*



(Preciado, 2019, p. 181.)

A sala de aula é o espaço privilegiado do saber, cujas práticas linguístico-discursivas ali instauradas possibilitam retomarmos, reforçarmos e/ou subvertermos sentidos já dados (Urzêda-Freitas, 2018). Também é lugar de disputa, posto que, “concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (Louro, p. 2014, p. 61).

Assim, ao invés de se valer das práticas linguístico-identitárias que adentraram a sala de aula para promover uma educação crítica e inter/transcultural, como resposta ao desafio de ter que lidar com a diversidade que agora abarca, a escola busca homogeneizar/docilizar os corpos, mentes e corações das pessoas que passaram a circular nesse contexto (Louro, 2014). Felizmente, os sentidos não são fixos e as práticas discursivas que são tecidas em sala de aula podem ser repensadas, já que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter e/ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41).

Logo, este meu breve relato traz à baila considerações que venho construindo no decorrer dessa minha curta trajetória enquanto professor de Língua Inglesa, que se constitui abertamente como homo-cis-gênero, branco e que é constantemente interpelado com questionamentos que irrompem na sala de aula para além do processo de ensino e aprendizagem. Trago essas histórias, na tentativa de problematizar negociações discursivo-identitárias que estão lá e fazem parte da realidade e do cotidiano que constitui o ambiente escolar. São negociações tensas, desiguais e complexas que acometem professoras/es e alunas/os que, assim como eu, não se sentem representadas/os pelos ditames da heterossexualidade, dado que transitamos as fronteiras das normas e padrões sociais hegemônicos que estruturam a escola e a sociedade como um todo.

Digo isto, pois, recentemente, em uma aula de conversação, uma aluna me interpelou diretamente com a seguinte pergunta: “*Teacher, do you have a boyfriend?*”, e eu, obviamente, respondi: “*No, I don’t have a boyfriend*”. Aqui, especificamente, não me desvencilhei da pergunta direcionada a mim no diálogo, como costumeiramente somos aconselhadas/os a fazer quando assuntos “adversos” emergem dentro desse espaço sagrado que é a sala de aula.



Não me desvencilhei, pois acredito que essas interações precisam fazer parte das práticas discursivas que constroem o contexto escolar para que possamos vislumbrar um futuro mais seguro e acolhedor para quem é LGBTQIA+¹ nas escolas.

Nelson (2006) usa o termo “enigmas” para se referir aos sentidos que emergem das percepções e “perplexidades” das/os alunas/os acerca das identidades sexuais, de gênero, raça, classe etc. das/os professoras/es por ela pesquisadas/os. É muito comum que tais elucubrações fiquem martelando nas mentes das/os alunas/os, já que a educação se nega a valer-se da diferença que está na escola para potencializar o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira; Arriel; Silva, 2017) e, com isso, acaba reforçando visões hegemônicas, cujo imaginário social sempre recupera imagens estereotipadas acerca das diferenças, comumente acompanhadas de questionamentos como exemplificado acima.

Sei que essas “descobertas” podem vir à tona em forma de violência verbal e/ou física, como também sei que elas podem funcionar com “brechas” (Duboc, 2014) que emergem e podem ser redirecionadas a fim de engajar as/os alunas/os em um processo de estranhamento, de re/des/construção dessas verdades e conhecimentos que estão sendo ali elucubrados, a fim de que voltem para si mesmas/os e tenham acesso, por meio de um “ler, se lendo” (Menezes de Souza, 2011, p. 296), a “um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade [e outras identidades]”, a “um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade [e as outras identidades] do outro é[são] imaginada[s]” (Britzman, 1996, p. 91).



¹ Neste texto, utilizarei LGBTQIA+ por entender que, mesmo não abarcando todas as possibilidades de trânsitos identitários possíveis, esta versão da sigla foi esculpida no seio das disputas políticas dos movimentos sociais que emergiram a partir da década de 60. Desde o seu surgimento da expressão GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), aos poucos foi sendo requisitada por aquelas/es sujeitos e corpos que não representava e, hoje, para além das sexualidades, abarca outras identidades. Sendo, L, para Lésbicas; G, para Gays; B, refere-se às/aos Bissexuais; T, Transgêneres, Transexuais, Travestis; Q, de *Queer*; I, de Intersexual; A, para Assexuadas/os. O “+” é utilizado para representar outros grupos e variações identitárias possíveis, como a demissexualidade, por exemplo.



Não poderia seguir sem antes ressaltar que meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) é marcado. Sou homem, gay, branco, cisgênero, professor de Língua Inglesa do ensino básico e pesquisador. Acredito ser importante demarcar as avenidas identitárias (Akotirene, 2018) pelas quais transito, pois dizem sobre como estou atravessando essas experiências e me ajuda a lançar compreensão sobre certas reflexões que apresento mais adiante.

Tais narrativas representam quem sou, como estou agora, pois, em um artigo de uma professora que me inspira muito, aprendi que “[nós] não vemos as coisas como elas são; nós as vemos como nós somos”² (Pessoa, 2018, p. 186). Dessa maneira, as reminiscências que pretendo apresentar a seguir, hoje, têm outros significados para mim, me atravessam e são atravessadas por mim de outra forma, pois hoje falo de outro lugar, como tento apresentar a seguir.

2. SOBRE A DOCÊNCIA E A DIFERENÇA

Diferentemente de colegas que escolheram a licenciatura como “segunda opção”, em 2012 prestei o vestibular e no ano seguinte ingressei no Curso de Letras: Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Cora Coralina e confesso que o sonho de ser professor sempre andou de mãos dadas com o receio de entrar em uma sala de aula, já que, enquanto aluno do ensino básico, havia vivenciado situações de preconceito por parte de colegas com relação a mim e/ou a professoras/es que de alguma forma estavam/estão em desacordo com alguma identidade ou norma hegemônica. Atendo-me a essas situações, pois como pondera Pessoa (2019, p. 36, grifos meus):

[s]e, como professora, no primeiro dia de aula, eu me apresento como tendo um namorado e uma filha, e faço isso com certa tranquilidade, **é porque essas identidades estão de acordo com normas hegemônicas de sexualidade e de gênero, já que mulheres ‘devem gostar de homens’ e ‘devem ser mães’**. E eu digo ‘certa tranquilidade’, porque estou em um ambiente universitário, que, de modo geral, é mais aberto, crítico e progressista, mas o fato de eu não ser casada, não estar casada com o pai da

² Baseada em (WEISS, 2011), a professora afirma que a fonte da autoria dessa frase é delegada a diferentes fontes e percorre, portanto, sendo utilizada aqui e ali dada a forma com que representa nossas experiências.



minha filha e ter um namorado na minha idade não são identificações em conformidade com as normas ideais de gênero em nosso país.

A partir do contexto em que a professora se insere, compreende que tais negociações geram percepções, construções de sentidos e conflitos durante a interação em contexto escolar, que, por (re)produzir diferenças (LOURO, 2014), acabam gerando constrangimentos linguístico-discursivos com relação àquelas/es que destoam das normas e dos padrões que imperam em nossa sociedade (Moita Lopes, 2006; Rocha, 2013).

A despeito desses eventos, recordo-me que comecei a gestar a possibilidade de tornar-me professor ainda no 1º ano do ensino médio, quando percebi que estava me identificando com a didática, com as aulas lúdicas e com a paixão com que a minha professora nos engajava no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI).

Desde então, refletir sobre a possibilidade de me lançar à carreira docente virou uma constante, pois gosto de LI desde que me entendo por gente e atribuo esse “gosto” às noites de domingo que passava assistindo uma série de DVDs de videoclipes intitulados *Good Times*, que meu pai comprava na feira aos domingos. Eu queria porque queria entender o que aquelas/es cantoras/es falavam e passava horas pesquisando a tradução das letras na internet. “Viajei” com Michael Jackson, Queen, Whitney Houston, entre outras/os, e fui me inteirando do que eles “falavam” nas músicas; o “gosto” pela língua veio junto e o chamado para a docência veio logo depois, ao cursar o Ensino Médio.

Desse modo, busquei me inscrever em um processo de formação por meio do qual pudesse fazer que as pessoas também se interessassem e pudessem vivenciar a LI assim como havia experimentado. Logo, ainda na metade da graduação, surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto de iniciação científica capitaneado pelo professor Guido de Oliveira Carvalho, cujo objetivo principal era rastrear as práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias digitais das/os alunas/os do Curso de Letras, no decorrer do processo de formação.



Posteriormente, fui iniciado aos estudos *queer*, feministas e antirracistas através do Nim³, um coletivo LGBTQIA+ que (re)existe na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, desde 2016, quando foi fundado. Por meio dos textos a que tive acesso e das reflexões a que fui engajado, descobri que antes de mim houve pessoas reexistindo sobre questões que me constituem e que me acometem no dia a dia (escolar ou não). Logo, como diz Almeida (2018, p. 49), “fui despertado” e desde então tenho buscado ampliar meus repertórios sobre tais reflexões, a fim de fazer parte desses movimentos e lutar por um mundo mais igualitário.

Assim, mesmo não havendo uma disciplina específica que pautasse questões de diversidade na minha grade de formação docente para que pudesse refletir de forma mais direcionada sobre a questão da diferença no contexto escolar, me cerquei de leituras que me fizeram rever verdades e que de certo modo contribuíram para começar a refletir sobre tais eixos enquanto futuro professor que iria “respirar” a diferença no contexto da sala de aula.

Dito isto, graduei-me em 2016 e no início de 2017 surgiu a oportunidade de ministrar 42 (quarenta e duas) aulas semanais de Língua Inglesa em regime de contrato temporário no mesmo colégio em que havia estudado. Sentia-me feliz e realizado com o meu trabalho e no decorrer de todo o processo buscava desenvolver uma abordagem lúdica e que fizesse com que as/os alunas/os “tomassem gosto” pela língua inglesa, conforme minha experiência pessoal, narrada acima.

Contudo, também aprendi uma lição muito séria e cara a mim: o espaço escolar não é lugar onde nossos cérebros são engajados no processo de ensino e aprendizagem, somente. Escola é lugar de vida, de histórias, de silêncios etc. lugar esse onde transitam corpos, onde

³Gostaria de acrescentar, aqui, que o Nim possui sede no Núcleo de Estudos Africanos e Afro-diaspóricos (NEAAD), da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, fruto da necessidade de implementar discussões e debates sobre questões concernentes à diversidade no meio acadêmico e para a comunidade em geral. Fundado em 2016, possui articulação com as demais instituições da cidade, a saber: IFG, UFG e Escola Pluricultural Odé Kayodê, na construção de agenda de atividades, palestras, dinâmicas, intervenções etc a serem desenvolvidas mensalmente. Para participar, basta acessar o site: <<https://www.facebook.com/groups/264971707194385/>>.



descobrimos a diferença (Louro, 2014), onde descobrimos que somos diferentes, onde fronteiras socialmente delimitadas são atravessadas o tempo todo.

Tenho aprendido (Utim; Oliveira, 2019) que a sala de aula é lugar de construção identitária, é lugar onde convergem questões sociais e políticas (Pessoa, 2019). Ora, na sala de aula tem pessoas, cujas percepções e negociações de sentidos e significados se dão para além do processo de educação linguística, dado que “identificações sexuais [em intersecção com as categorias de gênero, raça, classe etc.] são continuamente compreendidas e incompreendidas por meio de processos inerentemente tensos, incertos e abertos” (Nelson, 2006, p. 230).

Isso se dá, pois o teto inteligível que encobre a ambiência escolar reproduz relações de poder mais amplas que herdamos dos processos colonialistas que ainda reverberam de forma sutil por meio de nossas práticas linguístico-discursivas, ecoando opressões sexistas, misóginas, racistas, transfóbicas, gordofóbicas, homofóbicas, xenofóbicas etc. que se manifestam nas interações que tecemos no dia a dia nesses espaços e na sociedade como um todo (Grosfoguel, 2010).

Não por acaso, a cisão corpo-mente, conforme explica hooks (2017)⁴, é uma falácia e enquanto bicha afeminada, desde que entrei pela primeira vez como professor regente em uma sala de aula, as práticas discursivas às quais estou endereçado não ficam fechadas somente ao processo de educação linguística. Negociações de aspectos relacionados às minhas performances⁵ identitárias de gênero, sexualidade, raça, classe etc. estão ali e acabam vindo à tona, em uma relação que é, ao mesmo tempo, tensa, integrada, localizada e diversa, dado que a sala de aula é lugar de imprevisibilidade e a lógica que impera na ambiência escolar é cis-heteronormatividade (Miskolci, 2016).

⁴ bell hooks, no minúsculo, é um pseudônimo utilizado por Glória Jean Watkins, em homenagem a sua avó. É uma forma da autora desafiar as normas, os padrões e o purismo (linguístico) ecoados no mundo acadêmico.

⁵ Aqui, performance não se refere à atuação teatral mas a “um construto teórico, entendida como modos de apresentarmos nós mesmo(s) e repetirmos [e também transgredirmos] tais construções na vida diária” (ROCHA, 2013, p. 48).



Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, percebi que não estava entrando apenas como professor, pois a análise direcionada a mim, através dos olhares que escrutinavam cada movimento do meu corpo, eram/são olhares de vigilância e cerceamento e isso eu não poderia deixar de narrar aqui, nesta oportunidade.

São olhares que materializam, mesmo que em silêncio, questionamentos sobre a minha sexualidade, sobre a feminilidade que emana do meu corpo, um corpo que esperava-se, segundo os padrões sociais, que fosse masculinizado. São olhares que “dizem”: “Toma jeito de homem!” ou “Anda direito!” ou “Fala que nem macho!”. Diante disso, é como afirmei em outra oportunidade “apesar de na escola existirem pessoas diferentes, é comum que as identidades dissidentes sejam alvos de ataques, pois o sujeito dentro do padrão é corporificado (cis-heterossexual, branco, magro, cristão, de classe média)” (Utim, 2021, p. 70).

Obviamente, não há uma receita pronta para lidar com essas questões que acabam emergindo e, para ser professora/or, não basta dominar os saberes culturalmente legitimados. Há também que performar um conjunto de repertórios linguístico, identitário e corporal (cis-heteronormativos, branco, magro, cristão, conservador) necessários para exercer uma autoridade e impor uma disciplina que, ao mesmo tempo, nos contorna, por isso mesmo disciplinadas/os e disciplinadoras/es (Louro, 2014). Essas relações instituídas estão atravessadas por um poder que está presente (Foucault, 2017) e que é estrategicamente negociado e resistido pelas/os sujeitos e corpos que transitam nesse espaço.

Por isso a premente necessidade de engendrar práticas discursivas que solapem o silêncio ensurdecedor que está presente na escola, buscando trazer à baila questionamentos que tratem questões tão sérias ao nível do celebrativo, do "Somos todas/os iguais!", mas que de fato reconfigure o processo de ensino e aprendizagem para que a diferença não circule, acuada, pelos cantos da escola mas que esteja engajada desestabilizando interlocuções hegemônicas que estruturam todas as práticas discursivas que ali existem para que, assim, possamos vislumbrar uma educação que potencialize a aprendizagem com a/o outra/o, com a diferença, todos os dias.



3. SOBRE POSSÍVEIS ROTAS DE “SAÍDA”: PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Como transformar uma realidade tão dura e que ignora o direito às diferenças, à diversidade, ao contraditório, ao fluido e à dissidência? Pergunta não tão fácil de responder, cuja resposta não encontramos no parágrafo de um livro ou em um manual de receitas, pois é difícil buscar soluções imediatas, dado que não há um *script* para lidar com o imprevisível, com algo “cuja força motriz é a instabilidade” (Urzêda-Freitas, 2018, p. 156).

Contudo, tenho me aliado à uma perspectiva de educação linguística (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018) que busca colocar em crise verdades universais, relações de poder que segregam e silenciam corpos fora da norma. Esta perspectiva de educação linguística quer-se crítica e, hoje, para mim, se apresenta não como uma solução pronta e acabada para as inquietações que me acometem diariamente em sala (ou não), pelo contrário, aqui há o anseio, a busca pelo engendramento de mais questionamentos, mais perguntas, a fim de que mais problematizações sejam lançadas.

Como professor que quer-se engajado em um processo de educação linguística na LI em um viés crítico, acredito que “as palavras têm poder”, como profere o ditado. Nesse sentido, as palavras não são meros enunciados que jogamos ao vento. Como advoga Austin (1991), dizer é fazer, dizer é ação. Assim, somos interpeladas/os o tempo todo por enunciados que ordenam, solicitam algo, causam dor, ferem, curam, questionam etc. Agimos no mundo via língua(gem) e, nesse caminho, para Urzêda-Freitas (2018, p. 39) “[a] linguagem é uma forma de ação: ao dizermos, fazemos o mundo e a realidade à nossa volta”.

Nesse sentido, quando estamos ensinando e aprendendo LI, não estamos apenas ensinando e aprendendo um amontoado de regras gramaticais abstratas, estamos ensinando e aprendendo aspectos sociais, políticos, identitários e ideológicos (Mastrelela-De-Andrade, 2018) que materializam e reforçam verdades que se universalizam em meio às práticas linguístico-discursivas em que estamos engajadas/os na vida contemporânea.

Atento-me à língua(gem) operando e materializando sentidos e verdades no processo de educação linguística e na vida social, pois acredito “que os valores que hoje estão postos foram produzidos pela ação da linguagem no mundo nos faz perceber o potencial de

desconstrução que, pelo mesmo caminho, eles podem ter [...]” (Oliveira, 2019, p. 18-19), ou seja, o trabalho com a língua(gem) é uma alternativa que viabiliza a transformação dessa realidade que oprime e que ignora o direito às diferenças, à diversidade, ao contraditório, ao fluido e à dissidência.

Como pode ser analisado a seguir, busco alinhar minhas aulas à essa perspectiva de educação linguística mobilizando textos, em diferentes modalidades, materializações linguístico-discursivas que colocam em xeque discursos cristalizados na esteira de uma tradição de ensino de Língua Inglesa meramente gramatical. Não trago essas problematizações a fim de fazer justiça em causa própria, pelo contrário; é justamente por entender que a sala de aula é microcosmo que reflete o macro (Pessoa, 2013) que vislumbro a gira da mudança que sonhamos, refletindo sobre discursos que aniquilam vidas, com o intuito de engendrar discursos outros, buscando, assim, “[e]spalhar a possibilidade horizontal das narrativas que estão à margem” (Oliveira, 2019, p. 19).

Figura 01: George Floyd



Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html>>

Figura 02: Michael Morones



Disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/my-little-pony-suicide_n_4731327>.

Figura 03: Climate change



Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/science-environment-58130705>>

Trazer à baila manchetes e textos com assuntos tão críticos, não nego, faz com que o clima das aulas fique mais tenso, pois são temáticas, assuntos e problematizações que “É melhor não falar em sala de aula”, como já ouvi diversas vezes. Ao mesmo tempo, acredito na premente necessidade de deixar o livro didático um pouco de lado ou “esquecer” aquela religiosa atividade de gramática para sentar e refletir sobre o porquê um homem negro grita aos prantos: “I’m not breathing! I can’t breath!” e o policial, que o força contra o chão, não consegue sequer ouvir o clamor pela vida.

Por seu turno, na campanha do *Yellow September* na escola, sempre pergunto: “Por que garotos não podem assistir ‘My Little Pony?’” e confesso, ouço risadas de deboche, mas



a discussão se intensifica quando aprofundamos a leitura da manchete e do texto, que contam como, quando e o porquê Michael Morones tentou suicídio. Por último, mas não menos importante, faço questão de projetar discussões sobre meio ambiente, pois estamos vivenciando uma conjuntura política que, por meio de *fake news* etc., leva as pessoas a acreditarem em inverdades, a saber: que o aquecimento global não existe e que vivemos em uma terra plana.

Trago alguns exemplos de materializações linguísticas que funcionam como “brechas” (DUBOC, 2014) nas aulas de Língua Inglesa que ministro com o objetivo de colocar em xeque discursos carregados de racismo, homofobia, sexismo, verdades desprovidas de embasamento científico que circulam por aí confundindo as pessoas. Diante dessa realidade, impossível propor atividades e exercícios em Língua Inglesa que enfoquem apenas viagens, idas ao shopping fazer compras, relacionamentos (cis-heteroafetivos) entre pessoas brancas etc.

Sigo esse caminho, pois quando aconteceu o tiroteio na escola da Flórida, em 2018, estávamos em um contexto em que a discussão sobre posse/porte de armas estava bastante acalorada, visto que o então pré-candidato à presidência, Jair Bolsonaro, incitava publicamente o uso de armas de fogo. Ao me inteirar desses feitos e de repetidos discursos públicos sobre armamento da população, não me contive sobre o ocorrido na Flórida. Programei um desvio de rota em todos os meus planos de aulas daquela semana e levei a reportagem da BBC News que abordava o evento ocorrido.

Figura 04: Florida school shooting



Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-43066226>>.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iNGz-kO4VYE>>. ACB News

Confrontamos, em sala, o “Tem que ter fuzil!”⁷, de Bolsonaro, com um vídeo da ACB News, o qual promove a narrativa de um homem desfazendo-se de sua arma, comovido pelo massacre que ocorreu na escola da Flórida. Nesse contexto, tive a oportunidade de trazer uma

⁶ Tradução: Homem destrói o rifle AR-15 que possuía por mais de 30 anos após o tiroteio na escola da Flórida.

⁷ Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/obcecado-bolsonaro-lula-ter-fuzil/>>. Acesso em 13 out. 2021.



outra perspectiva para a discussão sobre o armamento da população. Tendo como base o texto da BBC News sobre o tiroteio na Flórida e mesmo argumentando que armar todo mundo não é a solução para a violência, percebi, através de variadas manifestações durante a discussão, que uma parcela da sociedade ainda encontra-se seduzida por esse discurso bélico do presidente.

A partir do que venho aprendendo, discursos que impingem dor e perpetuam violência devem ser o foco não só do processo de ensino e aprendizagem de línguas mas têm que ser fonte de problematização da educação como um todo, visto que, como afirmado anteriormente, se é através da língua(gem), a qual mobilizamos para agir em todas as esferas da vida social, para constituirmos o mundo ao nosso redor (Austin, 1991; Urzêda-Freitas, 2018), é por intermédio da língua(gem) que temos a chance de reverter o jogo e forjar uma outra realidade.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme Rollemberg (2013), ao contarmos nossas histórias estamos reagindo aos roteiros pré-estabelecidos e impostos a nós, a nossos corpos e subjetividades. Tento narrar acima como tenho buscado colocar em crise essa realidade que nos rodeia e que nos violenta sutilmente. Como ressaltado no decorrer deste breve texto, estou engajado nesses processos não só como professor e acredito que o trabalho com a língua(gem) é o caminho para desfazermos esses “nós”, desconstruindo verdades materializadas em/por discursos que segregam corpos e silenciam pessoas, já que, segundo Oliveira (2019, p. 18) com base em Fairclough (2008), “a mudança social afeta dialeticamente a mudança na linguagem, e vice-versa”.

Não por acaso, concordo com hooks (1995, p. 478), para quem é necessário “[a]ndar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência e nossas vidas”. Diante da exortação da feminista negra, não consigo, hoje, como professor, que se constitui como homo-cis-gênero, “andar em meio a esse sofrimento” sem me engajar em um processo de educação linguística que não se dê



através de muita “escuta ativa” (Rezende, 2017), visando promover narrativas subalternizadas (Oliveira, 2019) problematizando discursos que causam sofrimento humano.

Nessa minha curta trajetória como docente, vivenciei momentos sublimes de aprendizagem em sala de aula, assim como também experienciei momentos passíveis de constrangimento, situações e contextos que, negociações discursivo-identitárias emanaram, como busquei narrar acima, e acabam extrapolando o processo de ensino e aprendizagem em si; momentos esses sobre os quais não tive formação para saber lidar. Contudo, sigo, incompleto e imperfeito que sou, e assim vou me constituindo e trilhando caminhos atravessados por histórias, discursos e trocas.

Na esteira de Louro (2014), como colocado no início deste relato, nem todo mundo tinha o devido acesso à ambiência escolar. Outros corpos e sujeitos que antes não transitavam por esse contexto exigiram algo que é garantido constitucionalmente para todas as pessoas. Embora essa ainda não seja uma realidade concretizada, é importante terminar esse texto ressaltando que outras práticas discursivas estão vindo à tona e desestabilizando interlocuções hegemônicas, transformando, aos poucos, essa realidade, fazendo com que sonhemos com um futuro menos violento, constituído pelo afeto e pelo amor, com trânsito livre para sermos quem sonharmos ser.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRITZAMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996, p. 71-96.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 209-229.



FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo Cortez, 2010. p. 455-491.

hooks, bell. **Educar para transgredir**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 147-160.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; J. Z. Martinez; R. C. H. (org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl., 3. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.



NELSON, Cynthia D. A teoria queer em Linguística Aplicada: enigmas sobre sair “sair do armário” em salas de aula globalizadas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 215-231.

PESSOA, Rosane Rocha Pessoa. Rosane Rocha Pessoa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Ogrs.). **Conversas com formadores de línguas: avanços e desafios**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.299-306.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

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

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas de travessia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2019.

REZENDE, Tânia F. Posfácio. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. *In*: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 37-49.

OLIVEIRA, Hélio Frank de; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi; SILVA, Rita de Cássia Moreira da. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. **Letras Escreve: Macapá**, v.7, n. 1, p. 87-111, 2017.

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

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –



Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

WEISS, Daniel H. "We do not see things as they are, we see things as we are". *Humanities & Social Sciences Online*, 2011. Disponível em: <<http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=HJudaic&month=1108&msg=RizwZWCgeA8woVU9mNOEYQ>>. Acesso em: 30 ago 2017.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

UTIM, Matheus Augusto; OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Diversidade de gênero na escola: problematizando narrativas de um garoto transgênero. *In*: BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria. (org.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os estudos queer e a socioeducação.** Ciabá-MT, EdUFMT, 2019. p. 31-45.

UTIM, Matheus Augusto. **"Eu sou assim mesmo, eu dou pinta!": performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

SOBRE A AUTORIA

Matheus Augusto Utim CORRÊA

Graduado (2016) em Letras: Português/Inglês e mestre (2021) em Língua e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Cora Coralina, Goiás - GO. Integra o grupo de pesquisa Discursos de Diversidade, Diferença, Decolonização, Valorização e Resistência Sociais (DIVERSO), do(a) Universidade Estadual de Goiás, coordenado pelo professor Hélvio Frank de Oliveira. Atuou como professor de Língua Estrangeira Moderna/Inglês em regime de contrato temporário pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE/GO) (2017-2023).

Submissão: 31 de outubro de 2021

Avaliações concluídas: 22 de novembro de 2022



Aprovação: 27 de novembro de 2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CORRÊA, Matheus Augusto Utim. Gênese de uma trajetória de dissidência e reexistência na docência. Revista *Temporis(ação)*: periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 24, N. 01, p. 01-18, jan./jul., 2024. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >