

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS SUBVERSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA PRIVADA

Danillo Feitosa¹
Wallace Leite²
Flávia Colen Meniconi³

Resumo: Esta pesquisa apresenta um relato de experiência acerca do trabalho desenvolvido em uma escola pública de Maceió, baseado em práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua espanhola. A partir de uma sequência didática de leitura e discussão sobre o tema da decolonialidade (MIGNOLO, 2007; MOTA NETO, 2018) e Teoria Queer (MISKOLCI, 2012), oportunizamos a prática do debate e do desenvolvimento da consciência crítica em uma turma de alunos do segundo ano do Ensino Médio. Participaram desta investigação 8 alunos de ambos os sexos, com idades entre 14 e 16 anos. Após interpretação de dados, percebemos que questões pertinentes à decolonialidade e à Teoria Queer podem ser trabalhadas em qualquer ambiente de ensino de línguas, desde que o professor esteja apto a utilizar práticas pedagógicas voltadas às questões sociais e às diferentes identidades a partir das indagações e inquietações advindas dos seus próprios alunos.

Palavras-chave: Relato de experiência. Decolonialidade. Teoria Queer. Língua adicional

Resumen: Esta investigación presenta un informe de experiencia sobre el trabajo desarrollado en una escuela pública en Maceió, basado en prácticas críticas de alfabetización en la enseñanza y el aprendizaje del idioma español. A partir de una secuencia didáctica de lectura y discusión sobre el tema de la descolonialidad (MIGNOLO, 2007; MOTA NETO, 2018) y la teoría Queer (MISKOLCI, 2012), brindamos la oportunidad de practicar el debate y el desarrollo de la conciencia crítica en una clase de estudiantes del segundo año de secundaria. Ocho estudiantes de ambos sexos, de 14 a 16 años participaron en esta investigación. Después de la interpretación de los datos, nos damos cuenta de que los problemas relacionados con la descolonialidad y la Teoría Queer pueden abordarse en cualquier entorno de enseñanza de idiomas, siempre que el maestro pueda utilizar prácticas pedagógicas centradas en problemas sociales y diferentes identidades basadas en preguntas y preocupaciones de sus propios alumnos.

Palabras clave: Informe de experiencia. Decolonialidad. Teoría Queer. Lengua adicional

1. Introdução

Aprender um novo idioma, além de facilitar a inserção no mercado de trabalho e a participação no mundo globalizado, possibilita o conhecimento de novas culturas e o aprofundamento da percepção de nós mesmos, a partir da comparação com o outro que, por sua vez, apresenta costumes, crenças, tradições, formas de expressões e de comportamentos diferentes dos nossos. Assim, concordamos com o argumento de que a aprendizagem de uma

¹ Aluno do curso Letras/Espanhol da Faculdade de Letras de Alagoas.

² Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Alagoas.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

LE “o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 19). Por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes dos seus.

Em consideração a esses aspectos, este trabalho busca relatar a importância que deve ser dada a esse processo de ensino-aprendizagem, bem como de que forma o ensino pode ser trabalhado no contexto de sala de aula, sem desconsiderar a realidade exterior à língua. Em outras palavras, defendemos que é necessário propiciar espaços de discussão, no ambiente escolar, acerca das diferentes práticas cotidianas que dificilmente são questionadas, tais como o apagamento de determinadas culturas e a supremacia de determinados povos.

Dessa maneira, fica evidente o papel do professor de línguas enquanto sujeito ativo no processo de formação cidadã do educando. (Des-re)construir práticas a partir do espaço de sala de aula é a práxis que todo docente precisa cultivar, a fim de subverter a atual realidade imposta por uma sociedade com valores, crenças e costumes advindos de outras culturas, do colonialismo e do eurocentrismo que, por sua vez, tanto interferiram e interferem no processo de formação social dos indivíduos numa sociedade pós-moderna. Os efeitos do colonialismo, como podemos observar, sobrevivem até hoje nos manuais de aprendizagem, nas regras das pesquisas de trabalhos acadêmicos e nos mais diferentes modos que perpetuam sobre a forma como enxergamos o Outro⁴ ao nosso redor e nos relacionamos com ele.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de ensinar língua estrangeira por meio de uma perspectiva que vá além do ensino da gramática ou de funções comunicativas para a mera inserção do sujeito no mercado de trabalho, uma vez que compreendemos a aprendizagem como ampliação do universo cultural e da construção de saberes para a participação cidadã crítica, consciente e politizada dos estudantes em processo de formação escolar.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorreremos acerca de teorias relacionadas à decolonialidade e aos estudos Queer. Em seguida, apresentaremos a metodologia que direcionou a coleta e interpretação de dados. Por fim, discutiremos acerca dos resultados obtidos e faremos a exposição de nossas considerações acerca do estudo desenvolvido.

⁴ De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 40), “os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, conhecimento-outro”, etc. Neste contexto, a palavra “Outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

2. Premissa teórica

2.1. Decolonialidade

Ao lermos ou ouvirmos a palavra *decolonialidade*, sentimos certo estranhamento advindo, provavelmente, do fato de se tratar de uma palavra pouco pronunciada em discursos rotineiros. Porém, de uma forma didática, para que entendamos melhor o que esta palavra significa, deixaremos um pouco de lado seu radical e refletiremos sobre o “colonial”. O termo “colônia” nos reporta à ideia de um local que é/ou foi ocupado por um grupo de pessoas estrangeiras. Essa é uma concepção bastante simplista, mas indica o caminho inicial para começarmos a entender a profundidade da palavra. Colônia, em proporções mais profundas, corresponde ao domínio, à exploração, à imposição de regras, etc.

Mota Neto (2018), em seu texto “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”, discorre sobre a decolonialidade trazendo à luz alguns estudiosos que investigam sobre o tema. Dentre um dos estudiosos, o autor faz uma paráfrase de Mignolo (2007),

A colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade. (MOTA NETO, 2018, p. 5).

A colonialidade, nesse âmbito, pode ser percebida como resquícios de comportamentos deixados pelos colonizadores aos países colonizados, tais como: o racismo, o machismo, a desigualdade, a fome, entre outros, e que repercutem nos dias atuais. Estudiosos da área mostram ainda que colonialidade e modernidade estão intrinsecamente ligadas, e que esta última é o lado que busca ocultar, de forma sutil, a colonialidade. Em outras palavras, como nos afirma Dussel (2000), “a modernidade é um ‘mito’ que oculta a colonialidade”. O autor nos apresenta um detalhamento de como ela se desenvolve na sociedade. Em suas palavras:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior [...] 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral [...]. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa [...] 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização [...] 5. Esta dominação produz vítimas [...] o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera) 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” [...] que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos

“atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (BALLESTRIN, 2013, p. 102).

Com isso, podemos compreender que ainda vivemos resquícios de uma colonização que tem deixado marcas devastadoras nos países que foram colonizados. Nos dias atuais, por inocência ou falta de reflexão, muitos compactuam com discursos hegemônicos, isso porque encontram-se permeados por uma cultura fomentada por aqueles que detêm o poder na esfera econômica e política e que “origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2000, p. 342). Logo, tudo aquilo que não se adequa à cultura dominante está à margem da sociedade.

Nesse sentido, a decolonialidade consiste numa prática de oposição e intervenção que surgiu no momento em que os sujeitos colonizados reagiram contra os desígnios imperiais. Nas palavras de Walsh (2014), “Para mim, a decolonialidade não é uma teoria para seguir, mas um projeto por assumir. É um processo de ação para ser seguido” (WALSH, 2014, p. 67)⁵, o que nos leva a compreender a importância de se trabalhar questões decoloniais não apenas fora dos muros das escolas do nosso país, mas principalmente, dentro delas.

2.2. Teoria Queer

Vivemos numa sociedade que compactua com ações de menosprezo e repúdio em relação aos que são considerados “diferentes”. O termo - *diferente* -, usado para caracterizar as pessoas que não se enquadram numa visão heteronormativa, é a base para compreendermos o porquê de determinados sujeitos serem oprimidos pelo simples fato de não compactuarem com as regras impostas pela heteronormatividade. Esse sistema ideológico leva-nos, muitas das vezes, a concordar com atitudes machistas/homofóbicas e a aceitar, de forma passiva, a nossa exclusão das mais diferentes esferas da sociedade, caso não tenhamos a postura que esperam de nós.

Diante deste cenário obscuro, de marginalização do Outro, surgiram os estudos e a Teoria Queer, discutindo e convidando aqueles que se interessam pelo assunto, a repensarem e a questionarem sobre o modo como enxergam a si mesmos e o outro ao redor, refletindo sobre as ideologias as quais estão expostos e até que ponto estas têm contribuído para aceitação e/ou exclusão daqueles tidos como “diferentes”. Pensando nisso, e de acordo com o estudioso

⁵ No original: “Para mí, la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar. A decolonialidade é um processo de ação para ser seguido pedagógicamente” (WALSH, 2014, p. 67).

Miskolci (2012), a educação precisa de um novo olhar para desenvolver um conjunto de reflexões acerca da não aceitação do Outro, e é na Teoria Queer que podemos encontrar caminhos para alcançar tais objetivos.

O autor argumenta ainda sobre propor uma reflexão acerca de um “educar fincado não em modelos e conteúdos que os precedem, mas, antes na experiência mesma do aprender” (MISKOLCI, 2012, p. 12). Em outras palavras, uma educação que vá além do que já existe, que transcenda as ideologias já impostas por uma colonização europeia, e que nela haja um novo processo de aprendizagem, entendida pelo mesmo como “algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (2012, p. 12). Neste espaço educacional, defendemos que os comportamentos preconceituosos e racistas trazidos pelos estudantes à sala de aula devem ser trabalhados a fim de que sejam transformados.

Quando Miskolci (2012) aborda a respeito das diferenças, faz também um paralelo com a diversidade, termos estes que parecem ter o mesmo significado. Entretanto, o autor propõe problematizá-los, apresentando uma visão diferente acerca de ambos os conceitos. O teórico nos mostra, primeiramente, que a diversidade é algo já enraizado na sociedade brasileira e nos discursos sociais que a permeia. A ideia da diversidade aparece em textos de programas governamentais e movimentos sociais mascarada pelo argumento da heterogeneidade cultural característica da sociedade contemporânea (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86).

Miskolci (2012) aponta a diversidade como algo tolerável, conveniente, sendo “cada um no seu quadrado”, ou seja, o termo expressa a ideia de que o Outro existe e que o aceitamos, porém não nos misturamos com aqueles que fazem parte daquele contexto, fazemos parte de diferentes “tribos”. Já com relação a coexistir com as diferenças, o autor argumenta que “está mais ligada à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas”. (MISKOLCI, 2012, p. 15).

Ainda sobre o termo “diferença”, os autores Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) apresentam uma visão mais ampla do que ele representa em nossa sociedade e, dentre uma de suas proposições, encontramos a de que as diferenças são ocultadas na realidade escolar brasileira, pelo fato de se defender uma escola única e igual para todos, visão oriunda de uma tradição de escola republicana francesa. Os autores continuam a discorrer acerca do tema, ao evidenciar que

A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores.” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

Assim, neste novo modo de ver as diferenças, entendemos a necessidade de (re)pensarmos e questionarmos o modo de enxergarmos o Outro, com o intuito de romper com o discurso preso “à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95). Para tanto, compreendemos que as diferenças devem ser intensificadas, incitadas, criadas e produzidas para que, segundo Miskolci, possamos contribuir “na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos” (MISKOLCI, 2012, p. 16), mas, principalmente, nos construímos através das inúmeras diferenças que venham a coexistir numa sociedade justa.

3. Metodologia

Nossa investigação segue uma abordagem interpretativa qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), afinal, busca interpretar os diálogos e produções escritas dos estudantes de língua. Por meio do diálogo entre a teoria e a prática, procuramos entender como os efeitos do colonialismo, ademais dos preconceitos enraizados em nossa sociedade, influenciam (ou não) a vida dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Em outras palavras, como são as diferentes formas de entender o mundo dos nossos alunos e, se possível, levá-los a pensar fora da “caixinha” construída pela sociedade ao longo dos tempos. De mais a mais, por tratar-se de um trabalho que busca intervir na realidade do estudante, esta investigação também segue o viés da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), pois o professor pesquisador se insere dentro do contexto social a fim de, na medida do possível, demonstrar ao educando que outras formas de ver e viver o mundo são possíveis.

É importante informar que nossas discussões ocorreram em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino privada da cidade de Maceió e contou com um total de 8 alunos, com idades entre 14 e 16 anos. Nossos encontros aconteceram durante três dias e com duração de 15 minutos, o que corresponde a um “tempo extra”, ou seja, uma parte

das aulas de língua espanhola, isso, pois, as atividades do cronograma pré-estabelecido pela coordenação também deveriam ser seguidas.

Em nossa primeira aula, foram colados na testa dos alunos um pedaço de papel contendo uma determinada palavra (negro, gay, mulher, homem, americano, hétero, brasileiro, velho). Em seguida, foi solicitado que cada um deles, de forma aleatória, falasse a primeira palavra que viesse à cabeça ao olhar o signo linguístico colocado na testa do colega de classe. As respostas foram as mais variadas (palhaço, Iphone, forte) e serão apresentadas, juntamente com nossa interpretação, em detalhes na seção seguinte, na análise de dados.

No segundo momento, o professor levou as palavras elencadas pelos estudantes e as escreveu no quadro. Após isso, questionou-os acerca do porquê daquelas palavras, se as mesmas correspondiam à realidade do substantivo escrito na aula anterior ou não. Algumas dessas respostas foram colhidas pelo professor e utilizadas como *corpus* para interpretação de dados. Por fim, na terceira e última aula, os alunos tiveram a oportunidade de discutir mais uma vez sobre os estereótipos elencados por cada um, além de escrever um pequeno fragmento a partir do que foi discutido em sala nos três dias.

Na seção subsequente, traremos a nossa interpretação acerca das palavras e falas dos alunos durante as aulas. As produções escritas dos estudantes também serão analisadas e interpretadas a fim de apresentar uma diversidade maior de dados, como requer uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014).

4. Interpretação de dados

Nesta seção, buscaremos interpretar os dados obtidos ao longo da pesquisa-ação. Para começar, apresentamos uma pequena tabela criada com o fim de facilitar a compreensão das respostas dadas pelos estudantes durante a primeira aula.

1º dia de aula

Como já supracitado, os estudantes, de maneira aleatória, proferiram, a pedido do professor, a primeira palavra que viesse à cabeça após visualizarem o que seu colega carregava em uma das partes do corpo (testa). Entre as palavras, destacamos aquelas que mais têm a ver com o objetivo da nossa investigação, são elas: *negro, gay, mulher, homem, americano, hétero, brasileiro e velho.*

Tabela 1 - As respostas dos alunos

| Palavras coladas no corpo | Palavras proferidas pelos alunos |
|---------------------------|---|
| NEGRO | Will Smith, Pantera Negra |
| GAY | Afeminado, Discriminado |
| MULHER | Demônio, Problemática |
| HOMEM | Forte, Machista, Idiota |
| AMERICANO | Jogador de Basquete, Iphone, Rico |
| HÉTERO | Privilegiado |
| BRASILEIRO | Muito engraçado, Resenheiro, Palhaço, Dançarino de funk, Parcela contas |
| VELHO | Antigo |

Fonte: Elaboração dos autores.

Como podemos observar, algumas das respostas dos alunos podem ser interpretadas por meio das teorias sobre decolonialidade presentes na premissa teórica. Quando a turma nos trouxe, por exemplo, nomes de personalidades (negras) americanas e, em nenhum momento, algum brasileiro de relevante importância (seja na política ou na arte), percebemos o apagamento da cultura latino-americana e o enaltecimento do eurocentrismo, o que corrobora com as ideias defendidas pelos membros do grupo M/C - Grupo Modernidade/Colonialidade - (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2017).

Além disso, a palavra *afeminado*, utilizada para definir o gay, denota a ideia de que todo homossexual possui características afeminadas. Se pensarmos sobre essa questão a partir das teorias Queer, visto que a política queer adota a etiqueta da diferença, compreenderemos que todos – neste caso, o homossexual – são plurais e, portanto, não existe apenas o gay afeminado, mas também aquele que age de acordo com as normas sociais ou os que não se enquadram em nenhuma padronização (BRAH, 2006).

Ainda sobre estereótipos, as palavras *mulher* e *brasileiro* podem representar bem a gama de adjetivos caricatos que ambos recebem. De maneira bastante pejorativa, a mulher na sociedade é vista como a *problemática* ou a *demônia*, enquanto o *homem* é visto como o ser que não carrega consigo nenhum conjunto de problemas. Com a mesma linha de pensamento, encontra-se o *brasileiro*, o sujeito engraçado e que, aos olhos de outras culturas, sempre está a

dançar funk. Além disso, ao utilizar a frase “*parcela contas*”, por exemplo, o estudante reafirma a ideia de que o *brasileiro* é pobre, se comparado com o americano (aquele que tem “*Iphone*”, como um dos alunos destacou).

2º dia de aula

Durante a segunda aula, o professor gravou alguns relatos dos estudantes acerca do tema proposto para discussão. Um dos diálogos, transcrito logo a seguir, apresenta o posicionamento dos educandos acerca das palavras que foram elencadas na aula anterior e posta no quadro para fomentar uma possível discussão em sala de aula. É importante informar que utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos colaboradores da investigação.

[Transcrição da gravação em áudio]

Bia: *Ah, gente! Eu sou brasileira, e não sou palhaça!*

Jonas: *Você não, mas a maioria é!*

Professor: *É, Jonas? Por que você acha isso?*

Jonas: *O mundo sabe que somos palhaços.*

Professor: *Sei não em... E você Sams, por que disse na aula passada que todo brasileiro dança funk?*

Marcos: *É! O que tem a ver o brasileiro e o funk?*

João: *Tem tudo a ver, ué.*

Professor: *E por que tem tudo a ver, João?*

João: *Porque todos os estados dançam funk.*

Bia: *Nem todos! Temos outros ritmos muito melhores.*

Professor: *E os demais? Querem fazer outras observações sobre alguma palavra no quadro?*

Jay: *Eu! Como vocês homens se sentem sabendo que vocês são vistos assim?*

João: *Eu não sou assim, mas tenho a consciência que a maioria é!*

Professor: *E você Marcos, por que fez aquela encenação na aula passada pra se referir ao gay?*

Marcos: *Todo gay que eu conheço é assim.*

Everton: *Todos não! Tem uma parte que age como héteros...*

No fragmento acima, podemos perceber que uma das alunas, Bia, se posiciona de forma ativa ao compreender o significado real do signo linguístico “*palhaço*” utilizado para adjetivar o brasileiro. Ao indagar “*eu sou brasileira, e não sou palhaça*”, a aluna acaba por discordar completamente daquilo que foi dito pelo colega, o que podemos considerar como uma atitude

responsiva ativa (BAKHTIN, 1992), isso porque a aluna utilizou seu momento de fala para imprimir seu ponto de vista, ou seja, para ser ouvida e influenciar os demais colegas.

Quando Jonas e João, logo em seguida, assinalaram que “*o mundo sabe que somos palhaços*” e que “*todos os estados dançam funk*”, mais uma vez percebemos, através das falas dos estudantes, o brasileiro como um ser caricato perante os olhos do mundo, bem como a aceitação do título advindo dos próprios brasileiros em questão, os alunos Jonas e João.

Logo em seguida, quando o docente pergunta sobre outros possíveis temas a serem discutidos, uma das alunas questiona seus colegas - do sexo masculino - “*como vocês se sentem sabendo que são vistos assim?*”. É notório que Jay refere-se aos rótulos que muitos dos homens recebem graças à cultura patriarcal na qual estamos inseridos, uma observação muito pertinente para o momento e que apenas teve resposta por parte de um dos seus colegas - João -, que prontamente respondeu: “*eu não sou assim, mas tenho a consciência que a maioria é!*”. A resposta dada por João pode ser dividida em duas partes: ele, um homem, parece estar indo de encontro com a maioria do sexo masculino (eu não sou assim), e afirma ter a noção de que a grande maioria age de forma machista (mas tenho a consciência que a maioria é). Logo, é possível inferir, nas entrelinhas do seu discurso, que não considera as atitudes negativas praticadas pela maioria dos homens como algo positivo.

Entretanto, como bem sabemos, o homem pode não ter posturas machistas, o que não significa que ele esteja esvaziado delas, afinal, todos nós temos determinados preconceitos. Além disso, o silêncio dos demais rapazes dentro da sala de aula pode estar diretamente relacionado à questão do homem que não se percebe machista/homofóbico. Assim, ao trazer a discussão de “*como vocês se sentem*”, devemos, obviamente, pensá-la numa perspectiva mais genérica e não no campo individual, pois, como essas práticas de preconceito advêm de um sistema ideológico patriarcal, o machismo e a homofobia não são características exclusivas do homem, afinal, também pode partir da mulher. Dessa forma, não se trata de uma questão de gênero, do ser biológico, mas sim da construção social da qual fazemos parte.

Por fim, ainda no mesmo fragmento, o professor pergunta o porquê de o aluno Marcos fazer gestos denominados pela sociedade como “gestos afeminados” ao imitar um homossexual. Muito embora o aluno possa imaginar essa encenação como inofensiva, é inegável o caráter de humilhação e zombaria atrelado à ação feita pelo estudante. Ademais, por meio da linguagem não verbal, por exemplo, o estudante afirma que este estereótipo é característica fixa para pessoas homossexuais.

Não podemos deixar de interpretar a resposta que foi dada pelo aluno Marcos (*todo gay que eu conheço é assim*). A resposta se dá, provavelmente, por ser bastante comum tratar a população LGBT como uniforme e homogênea, o que não é verdade. Além disso, o número de homossexuais que busca se enquadrar no perfil heteronormativo imposto pela sociedade é fator que corrobora para que aqueles que desconhecem as questões de gênero enxerguem ou percebam ao seu redor nada mais que os gays que se encontram “fora da caixinha”. Concordamos que a resposta dada por Everton justifica bem essa visibilidade do gay afeminado em sociedade, afinal, como o próprio aluno nos traz, “*tem uma parte [uma parcela homossexual] que age como héteros*”.

3º dia de aula

No terceiro e último dia foi pedido que os alunos retomassem a discussão anterior e que, em uma folha, escrevessem um pequeno parágrafo sobre algum dos temas discutidos. O texto deveria ser escrito em português e, em seguida, traduzido para a língua espanhola. Nas produções a seguir seguem mantidos seus erros gramaticais, visto que o foco de nossa investigação é analisar a percepção e o posicionamento dos alunos após tudo o que foi discutido dentro dos três dias. Além disso, disponibilizamos a seguir apenas 4 produções, isso, pois, tratam-se dos textos dos alunos que conseguiram concluir antes do fim da aula.

Texto 1 - Aluna Jay

Somos una construcción social y hay cosas que no son buenas. Necesitamos romper con ciertas cosas. Y el feminismo nos puede ayudar.

Fonte: Texto da aluna Jay, 2019. Digitado pelos autores

Texto 2 - Aluno Everton

Pienso que las diferencias son importantes en cualquier sitio. Necesitamos aprender con los demas.

Fonte: Texto do aluno Everton, 2019. Digitado pelos autores.

Texto 3 - Aluno João

La homofobia, actualmente es un de los peores problemas del mundo. Hablar que “yo tengo amigos gay logo no soy homofobico” es só una forma de acultar a real homofobia. Tener un amigo gay, no significa que usted respeta él. Apenas significa que usted es obligado a convivir con él.

Fonte: Texto do aluno João, 2019. Digitado pelos autores.

Texto 4 - Aluna Bia

El machismo es muy comun en los días de hoy, él se baseia en las características culturais del sexo masculino es superior las mujeres. Machismo es expreso através de opiniones y actitude del uno individuo que recusa la igualdad de direitos y deveres entre los generos sexuales favorecendo el sexo masculino y feminino. Neste sentido habla que las mujeres encontra-se submissa ao hombre perdindo su derecho de libre exprecion o siendo forçada pela sociedade machista la serbir y assistir las vontades del su marido o su padre.

Fonte: Texto da aluna Bia, 2019. Digitado pelos autores.

Como podemos observar nos quatro fragmentos acima, os alunos conseguiram se posicionar diante dos temas abordados em sala. No primeiro e no quarto texto, as alunas Jay e Bia deixaram claro que compreendem que as nossas atitudes partem sempre do construto social e que romper com certas atitudes são mais que necessárias. A aluna Jay, por exemplo, usa ainda o feminismo como meio para que consigamos romper com determinadas amarras (amarras essas que podem ser vistas no quarto texto).

O texto do aluno Everton, por sua vez, aborda um termo de suma importância ao longo do nosso trabalho: *diferenças*. Ao deixar claro que em qualquer lugar as diferenças assumem um importante papel e que é por meio da diferença que aprendemos mais sobre o Outro, o aluno parece ter compreendido, mesmo que de forma inconsciente, que nos construímos enquanto sujeitos singulares graças às diferenças e que, ao conhecer o Outro, também estamos a nos conhecer.

Por fim, mas não menos importante, o texto do aluno João compreende a homofobia como um dos grandes problemas do mundo, ao relatar a existência de discursos velados e que, muitas das vezes, são usados como forma de disfarçar os nossos preconceitos e a nossa não aceitação em coexistir com o diferente, o que corrobora com a ideia de “eu convivo com diversidade”, mas renego as evidentes diferenças entre eu e o Outro e que constituem o que somos. Nas palavras de Miskolci (2012),

Diversidade é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará” (Miskolci, 2012, p. 15-16).

Dessa maneira, precisamos compreender que a diferença ajuda-nos a entender não apenas o Outro, mas também a nós mesmo, levando-nos a perceber que fazemos parte de um

contexto plural (seja de gênero, raça, etnia) e que, quando o conhecemos como parte de nós, nos transformamos a cada dia.

5. Considerações finais

Após compreendermos a necessidade de trabalharmos em sala de aula aspectos sociais e culturais, a fim de levar o aluno a se questionar e a desconstruir práticas e concepções dominantes impostas pela modernidade/colonialidade, buscamos, em nossas aulas de língua espanhola, romper com crenças e ideologias cristalizadas e que corroboram para a manutenção de um *status quo* de subalternidade.

Muito embora questões como as abordadas na Teoria Queer não tenham espaço na maioria das escolas, existe a necessidade de que o professor perceba-se como agente de mudança e que, subverter a realidade, mesmo que a passos lentos, faz-se mais que necessário para que se rompa com valores negativos e que, por vezes, adquirem o papel de “naturais”, excluindo, assim, o Outro.

Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que as inquietações levadas à sala de aula despertaram nos estudantes o que podemos considerar como “pensamentos fronteiriços”, ou seja, a prática de uma atitude que nos leva a romper com pensamentos já impostos, indo, através da reflexão e do pensamento crítico, para muito além de tudo aquilo que está imposto de forma dogmática em sociedade.

Por fim, levar o aluno a compreender as relações de poder e influência que isso acarreta dentro da sociedade é de suma importância para o seu desenvolvimento dentro e fora da instituição de ensino, isso, pois, é a partir do nosso fazer político que o educando poderá romper com as amarras pré-definidas e a não contribuir ou dizer “amém” para tudo o que está posto.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. **A diferença e a diversidade na educação**. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. *In*: **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em 07 set. 2019.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte. Ed. Autêntica: UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, n. 48, Segundo semestre de 2018, p. 3-14. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em 07 set. 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WALSH, C. LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos. *In*: **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 07 set. 2019.