



Veredas atemática

Volume 21 nº 2 – 2017

Pelo amadurecimento de um “sentir crítico”: entendendo a socioconstrução de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais.

Thais Regina Santos Borges (PUC-Rio)

RESUMO: O objetivo deste artigo é propor uma reflexão acerca da possibilidade de amadurecimento do nosso “sentir crítico”, um devir de sensibilidade e conscientização que aguça uma maior empatia para com o outro, na sala de aula e na vida. Para tal, analiso uma narrativa de história de vida de uma professora negra, com base no Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional, buscando entender como sua identidade de professora é atravessada interseccionalmente por questões de gênero, raça/etnia e classe social.

Palavras-chave: sentir crítico; feminismo interseccional; linguística aplicada crítica; linguística sistêmico-funcional; sistema de avaliatividade

Introdução

Muito falamos sobre a importância da criticidade como um fio condutor para as investigações que desenvolvemos no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013), sobretudo na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006, 2015). Contudo, observamos também nos últimos tempos uma espécie de exaustão do termo, talvez pela banalização de seu uso no campo, o que poderia sinalizar uma necessidade de “autocrítica” como apontado por Pennycook (2015) no primeiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica realizado em outubro de 2015 na Universidade de Brasília. Assim, muito mais do que pensar criticamente e nos sentirmos aptos a tomar decisões e agir em situações de demanda pontual, como em momentos críticos (PENNYCOOK, 2015) vividos na sala de aula, por exemplo, acredito ser essencial que vislumbremos amadurecer posturas mais empáticas em nossas práticas sociais e discursivas (FAIRCLOUGH, 2001), de maneira perene, a fim de permitir a mitigação de questões de sofrimento humano (MILLER, 2013), principalmente aquelas relacionadas aos nossos atravessamentos identitários interseccionais, de gênero, raça/etnia e classe social (FERREIRA, 2006, 2012). Acredito estar nessa construção da empatia, por meio do multiletramento crítico (FABRICIO; MOITA LOPES, 2010; COPE; KALANTZIS 2000, 2009; LUKE; FREEBOY, 1997) pautado pelo feminismo interseccional (ANZALDÚA, 1981, 1987, 1990 apud KEATING, 2009; CRENSHAW, 1989; COLLINS, 1990, hooks¹, 1982, 1994, 2003; MOHANTY, 1984) o caminho para desenvolvermos o que eu chamo de um “sentir crítico” (BORGES, 2015, 2016).

O “sentir crítico” é, dentro desse contexto, um amálgama emocional no qual desenvolvemos a criticidade postulada e provida pelo letramento crítico não somente pelo pensar racionalmente sobre as questões que envolvem as relações humanas, mas principalmente por nos colocarmos disponíveis emocionalmente para sentir as angústias do outro. Esse “sentir crítico” é, no meu entender, um devir de sensibilidade que instiga a empatia e é despertado não por conta da imposição de uma agenda politicamente correta, institucionalmente pensada, estanque e coercitiva, mas devido ao aumento da consciência a respeito dos vieses ideológicos que nos restringem e moldam e do entendimento de que os parâmetros e valores contra os quais medimos as pessoas são construídos sociopoliticamente em nossas interações cotidianas. Da forma como enxergo o processo de letramento crítico sobre questões interseccionais, acredito ser o desenvolvimento desse sentir, moldado pela criticidade e reflexividade, o que irá nos permitir lidar com as diferenças, com apreço e respeito. Assim, poderemos vislumbrar na disparidade e na diversidade de pontos de vista, de posturas, de sexualidades, de gêneros, dos corpos propriamente ditos que circulam na sala de aula e no mundo, o verdadeiro potencial de transformação humana rumo a uma sociedade mais justa e, portanto, livre.

Entendendo a sala de aula como um lugar de dissenso e de desaprendizagem, onde estão em jogo a construção das práticas identitárias tanto de professores como de alunos na configuração de um espaço em que práticas sociais e discursivas criam pontos de pertencimento temporário (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013; SOUZA, 2011; FABRICIO, 2006), nada mais pertinente do que fazer uso dessa diversidade para fomentar o debate a respeito de e/ou – por que não? – as próprias ressignificações e (re)posicionamentos das práticas identitárias que se encontram nesse espaço, e que também existem e se esbarram pelo mundo, se coconstruindo na performatividade discursiva, nos encontros sociais e nas interações (BUTLER, 1990, 1993; FABRICIO; MOITA LOPES, 2010; GOFFMAN, 1963). Por meio do entendimento e da aceitação de quais práticas identitárias clamamos para nós em termos de gênero e

¹ bell hooks optou por ter seu nome escrito desta forma, todo em letra minúscula, por entender que “o que é mais importante em um livro é sua substância e não quem o escreve” WILLIAMS (2013) <https://issuu.com/thesandspur/docs/112-17>). Como para ela seu pseudônimo é extremamente importante por ter lhe ajudado a forjar sua “voz” de escritora, a empoderando e libertando, opto por mantê-lo conforme sua preferência (hooks, 2015 [1989], p.9)

sexualidade, abrimos uma porta para a flexibilização de conceitos rijos que limitam e mantêm relações assimétricas de poder não só por questões de gênero, mas também, e de forma pungente, indissociável e muitas vezes primordial, por questões de raça/etnia e classe social, como preconizado pelo feminismo interseccional (ANZALDÚA, 1981, 1987, 1990 apud KEATING, 2009; CRENSHAW, 1989; COLLINS, 1990; HOOKS, 1982, 1994, 2003; MOHANTY, 1984).

De certo, uma vez que a matéria prima da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira é a linguagem em si, a sala de aula torna-se palco para a expressividade individual e/ou coletiva, o que pode trazer embates nas esferas da dominação, da disparidade, da diferença e do desejo, usando os níveis definidos por Pennycook (2006) daquilo que tange às relações de poder, de acesso e desigualdade, de comprometimento com a diversidade e de identidade/agenciamento/ação, respectivamente. Na minha caminhada como professora, entendo que precisamos estar atentos, preparados pela teoria e pela prática, para lidar com possíveis momentos críticos que surgem inesperadamente na sala de aula, nos colocando frente a frente com questões como as citadas anteriormente, para que possamos trabalhar com eles de maneira problematizadora, em direção à desnaturalização e à desconstrução de ideologias, fomentando pontos de instabilidade que possam vir a gerar transformações para além dos limites físicos da sala de aula, vislumbrando dar corpo a lutas hegemônicas em maior ou menor escala (CHOURIALAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 2001, RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011; PENNYCOOK, 2006).

Assim, uma grande aliada na nossa tentativa de compreensão das questões a que devemos nos ater para possibilitar mudanças nos paradigmas ideológicos hegemônicos e no comportamento excludente que elas catalisam, a pesquisa qualitativa, por meio da análise do discurso e da produção de conhecimento situado (HARAWAY, 1988), nos permite explorar as construções que fazemos sobre nós no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011), de forma a explorar novas possibilidades interpretativas sobre o que nos cerca e o que nos conduz em nossas práticas cotidianas profissionais e pessoais. No processo crítico-reflexivo que essas pesquisas envolvem, é possível desenhar a possibilidade de tirarmos proveito da troca, entendendo que “a criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sociohistórico de produção de significação, mas em também de se ouvir escutando o outro” (SOUZA, 2011, p.138), resignificando e coconstruindo as experiências que compartilhamos, como dito anteriormente.

Na prática do ensino/aprendizagem, a pesquisa se configura como sendo por si só um sítio de reflexividade, pois por meio dos encontros – e confrontos! – gerados durante a investigação, nos envolvemos em um processo de autorreflexão, que pode nos apresentar novos níveis de criticidade quanto às questões que estão diretamente envolvidas. Desse modo, sensibilizados pelo novo conhecimento que se abre a nós, podemos incorporar em nosso cotidiano de professor/a uma postura de incentivo à formação de uma consciência crítica, tanto em nós mesmos quanto em nossas/os alunas/os. Esse processo de reflexividade crítica e essa conscientização pelo envolvimento, pela autorreflexão e autoconstrução reflexiva (GIDDENS, 2002) podem servir de insumo para o que eu anteriormente designei um **sentir crítico**, pautado na empatia para com o outro, fruto de uma sensibilização a questões de sofrimento humano e de uma melhor percepção das relações de poder e dos atravessamentos identitários e ideológicos que nos configuram (MILLER, 2013; FOUCAULT, 1972; FREIRE, 1987, 2005; PENNYCOOK, 2006; HOOKS, 1994, 2003).

Nesse contexto, por me afiliar à visão da linguagem como um sistema sociosemiótico de criação de significados em que demonstramos nossas instâncias de afeto, julgamento e apreciação, por meio de nossas escolhas lexicogramaticais, (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005), analiso aqui um depoimento de uma professora negra, de inglês como língua estrangeira, atentando para como sua narrativa de história de vida (LINDE, 1993) e seus posicionamentos no campo da atitude (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005) constroem sua identidade de professora, enviada por seus atravessamentos identitários de gênero, raça/etnia e classe social que moldam sua identidade enquanto um construto social formado na performatividade da interação (BUCHOLTZ, 1999; BUTLER, 1990; FERREIRA, 2012; GAL, 1995). Como fica claro nesta introdução, esta análise foi feita sob a luz da epistemologia feminista (LYKKE, 2010).

1. Arquitetura Teórica

A socioconstrução identitária da professora de inglês analisada neste trabalho foi lida com base em três pilares fundamentais: o entendimento das identidades como construtos sociais, pois construídas na performatividade discursiva das práticas identitárias que admitem certa agentividade, mas são essencialmente reguladas por estruturas mais rígidas que resultam em relações assimétricas de poder e em construções de identificação pessoal e identidade social estigmatizadas (BUCHOLTZ, 1999; BUTLER 1990, FOUCAULT, 1972, 1979; GOFFMAN, 1963); as narrativas de história de vida (LINDE, 1993) como representações de realidades e vivências (RIESSMAN, 1993), podendo ser identificadas, como o é nesta análise, como canônicas em relação a estrutura preconizada por Labov (1972) e, por fim, a relação entre as escolhas nas esferas lexicogramatical e sociossemântica, conforme predicado pelo imbricamento das metafunções ideacional, interpessoal e textual previstas na Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com foco analítico mais especificamente voltado para as escolhas nas esferas ética, estética e emocional, respectivamente, de julgamento, apreciação e afeto, do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005).

1.1 Socioconstrução de Identidades, narrativas e feminismo interseccional

Na contemporaneidade, o corpo é explorado como um lugar de vivência humana. Essa vivência se dá por meio das construções discursivas que atravessam a autobiografia do sujeito, de identidade fragmentada (HALL, 2000) e fluida (BAUMAN, 2004), típica da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que se atém a construir uma identidade coerente por meio das narrativas sobre si (GIDDENS, 2002).

A identidade, não mais fixada e monolítica, é agora entendida como um construto que advém de experiências mediadas (GIDDENS, 2002). Nessa linha de pensamento, nas nossas interações sociais, criamos “pontos temporários de pertencimento” (HALL, 2000, p.19), nos permitindo gozar das posições de sujeito que as próprias práticas discursivas iram construir para nós por meio do inexorável processo da identificação, que “como toda prática significativa, é sempre sujeita ao ‘jogo’ da *différance* – [ou seja,] necessita trabalho discursivo, a dependência e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos-de-fronteira” e precisa do que é deixado de fora, seu “constitutivo de fora” (*constitutive outside*), para consolidar o processo” (HALL, 2000, p.16). Nessa lógica, a identidade é um ponto de encontro, “um ponto de ‘sutura’ entre: i) discursos e práticas que procuram ‘interpelar’, falar conosco ou nos chamar aos nossos lugares de sujeitos sociais de discursos particulares, e ii) os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos que podem ser ‘falados’” (HALL, 2000, p.19).

Nessa lógica, podemos entender que nossa construção identitária depende do nosso “pertencimento ou não a diversas comunidades de ideias e princípios”, sentido que determina “uma convenção socialmente necessária” que impõe dois polos gêmeos à existência social: “a opressão e a liberação” (BAUMAN, 2004, p.13). Assim, apertando ainda mais ou tentando romper nossas amarras ideológicas, nossas identidades estão pelo ar a flutuar, seja porque escolhermos ou por que outros escolheram por nós, pois estamos em um constante processo de reconhecimento ambivalente, permanentemente em negociação, que faz com que nossas múltiplas identidades sejam algo que não descobrimos, mas inventamos, nos esforçando e galgando um objetivo, mesmo que não possamos prever o resultado (BAUMAN, 2004).

Pode-se dizer que, dentro dessa perspectiva, “indivíduos se tornam a narrativa autobiográfica por meio da qual contam sobre suas vidas” (RIESSMAN, 1993, p.2). Desse modo, o estudo das narrativas se faz essencial na busca pela compreensão de como se dá a socioconstrução das identidades de um sujeito. Como forma de melhor compreender essa dinâmica, verificar os posicionamentos clamados discursivamente por esse sujeito por meio de

suas escolhas lexicogramaticais e sociossemânticas é também generosamente esclarecedor, como veremos na análise a seguir.

Em congruência com o pensamento socioconstrucionista de identidade (BAUMAN, 2004; GIDDENS, 2002; HALL, 2000), preconizo a importância de trazer à luz narrativas de história de vida, por concordar que o sujeito busca construí-las de maneira “coerente, aceitável e constantemente revisada” para “expressar seu senso de si” e conseguir entender quem é e como chegou onde está” (LINDE, 1993, p.3). Ao contar tais histórias sobre si mesmo, o indivíduo se apropria, por meio dos sistemas de crença que usamos para estabelecer coerência (LINDE, 1993), de construções sociais mais abrangentes que contornam nossos comportamentos em relação à ética, à moral e ao nosso próprio dia a dia. Desse modo, o objetivo final de analisar uma narrativa de história de vida, que por ora surge no momento da entrevista de pesquisa ou em qualquer outra circunstância, está exatamente em vê-las como uma representação da realidade por parte de quem a conta (RIESSMAN, 1993).

Perceber as narrativas como representação é de grande valia ao olharmos para a frequência com que sucumbimos ao “impulso natural de narrar” (RIESSMAN, 1993, p.3) na construção de significados durante a produção de conhecimento situado (HARAWAY, 1988). De acordo com esse conceito, entende-se ser impossível acessarmos a experiência do outro nas nossas interações, pois só há acesso às “ambíguas representações que se dão nas experiências contadas” (RIESSMAN, 1993, p.8). Assim, deve-se tomar por base na análise cinco níveis do processo de pesquisa (RIESSMAN, 1993, p.10), sendo todos eles sujeitos à (re)interpretação constante tanto de quem ouve quanto de quem produz tais narrativas. São os níveis: i) a apreensão da experiência (do inglês “attending the experience”, tradução livre minha); ii) o contar; iii) o transcrever; iv) o analisar e v) a leitura da experiência. Ou seja, estamos sempre em um processo de fazer escolhas, tanto quando ouvimos e (re)escrevemos as narrativas, quanto quando nos organizamos discursivamente a fim de responder perguntas por meio de narrativas que constroem nossas identidades.

No processo de contarmos sobre a experiência (RIESSMAN, 1993) criamos significados pelo processo de interação em que criamos também a nós mesmas/os (GOFFMAN, 1959). Aqui, cabe atentar para o fato de que as interações que se deram ao longo da pesquisa da dissertação de mestrado da qual extraímos este recorte se deram em encontros de contato misto (GOFFMAN, 1963), em que pessoas a quem a sociedade atrela algum tipo de estigma, seja esse desacreditado (descrédito visível/evidente) ou desacreditável (descrédito passível de ser encoberto), interagem com alguém cujos predicados não inspiram qualquer tipo de cerceamento ou constrangimento social, a princípio. Dessa forma, nesta análise, apresento resultados provenientes desse tipo de interação (contato misto), em que uma mulher branca (não estigmatizada) interage com uma mulher negra e, portanto, passível de estigma pelos parâmetros de construção sociossemiótica de raça/etnia (FERREIRA, 2006).

As questões relacionadas às construções de estigma e desvio são caras a esta análise exatamente porque entendo ser nas nossas relações sociais que constituímos e ressignificamos as práticas identitárias passíveis de sanções pela maior ou menor evidência de traços considerados mais ou menos desejáveis, como os descréditos estigmatizantes apontados por Goffman (1963), a fim de atender às demandas reguladoras no nível macro das relações político-ideológicas. Assim, se identificamos como foco de nossas lutas diárias a tentativa de localizar pontos de instabilidade nessa estrutura ideológica (RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), a fim de promover ações contra as práticas sociais hegemônicas que garantem a manutenção de relações assimétricas de poder e a opressão de certos grupos de pessoas por outros, de forma deliberada ou à revelia, precisamos assimilar a importância de nos ater aos embates que se dão no nível micro das interações como a única forma de quebrar esses ciclos. Pois é na performatividade, “compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1993 apud LOURO 2000, p.01) que as brechas para a transgressão surgem, tornando crucial que entendamos a arena de interações cotidianas como o lugar onde podemos agir no sentido de fomentar o “sentir crítico” que defendo aqui, principalmente quando lemos o mundo pelas lentes

do feminismo interseccional (ANZALDÚA, 1981, 1987, 1990 apud KEATING, 2009; CRENSHAW, 1989; COLLINS, 1990; HOOKS, 1982, 1994, 2003; MOHANTY, 1984).

Com isso em mente, a fim de entender o que acontece estruturalmente na construção discursiva da narrativa, opto por usar os princípios labovianos, uma vez que a narrativa apresentada pela participante se encaixa no conceito de narrativa canônica de Labov (1972). Para o autor, nas narrativas de experiência pessoal a/o falante se torna profundamente envolvida/o em ensaiar e até reviver eventos de seu passado e ao fazê-lo, acaba por avaliar a experiência vivida por meio de suas habilidades verbais (LABOV; WALETZKY, 1967 apud LABOV, 1972).

Como para Labov (1972) utilizamos a narrativa como um método de recapitularmos uma experiência do nosso passado, o modelo estrutural laboviano, preconiza a ligação de orações em cadeia, obedecendo a ordem em que os eventos ocorreram, muitas vezes conectadas com junções temporais (LABOV, 1972). A narrativa canônica laboviana é aquela em que facilmente identificamos a organização de seus elementos, que são seis: i) o sumário, que resume o que há na história e nos convida a ouvi-la; ii) a orientação, que situa as pessoas e atividades no espaço-tempo; iii) as ações complicadoras, que nada mais são do que os eventos em si; iv) a avaliação, que é a razão de existir das narrativas, e é o momento em que expomos nossos pontos de vista e construímos quem somos no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011); v) o resultado ou a resolução, que seria o desdobramento das ações complicadoras; e, por fim, vi) a coda, ou o fechamento que sinaliza para outras/os participantes da interação que a narrativa acabou (LABOV, 1972, p.363). Entre esses a avaliação é especialmente relevante em se tratando de entendermos como identidades são construídas. Nesse escopo de possibilidades, na narrativa apresentada neste artigo temos uma narrativa canônica.

Ademais, a perspectiva de análise adotada neste trabalho se informa na epistemologia feminista (LYKKE, 2010), que se atem ao conceito de “voz das mulheres” de Gal (1995, p.174), como “a expressão pública de um exemplo particular de perspectiva de self e vida social, o esforço de representar a sua própria experiência ao invés de aceitar as representações de outros mais poderosos”. Essa é uma “perspectiva posicionada” (GAL, 1995, p.174), que surge em consequência da “consciência de gênero” (GAL, 1995, p.174). A esse ponto de vista, que enxerga o mundo pelas lentes questionadoras e problematizadoras das relações reguladas por questões de gênero, associa as premissas trazidas pelo feminismo interseccional, entendendo-as como indissociavelmente atreladas às questões de raça/etnia e classe social (CRENSHAW, 1989; COLLINS, 1990; HOOKS, 1982; LYKKE, 2010).

Essa perspectiva admite o estabelecimento de um processo crítico-reflexivo substancial com e acerca de mulheres e seus múltiplos perfis, desde que foquemos em incansavelmente desnaturalizar estereótipos e expectativas, buscando ouvir as participantes e não “dar voz” a quem quer que seja, nos despidendo da pretensão arrogante da academia-torre-de-marfim, como predicado por Rajagopalan (2006) e absorvendo a ideia de que, quando envolvidos/as na pesquisa com outro ser humano, criamos uma rede de troca sociosemiótica em que significados são construídos e (re)interpretados em conjunto, sem a menor possibilidade de hierarquização nesse processo, por mais que muitas vezes os títulos, a pompa e as circunstâncias possam querer nos dizer o contrário. Nesse sentido, a ideia de que o/a pesquisador/analista “dá voz” às pessoas com quem interage em suas pesquisas é um tremendo equívoco. Ao entrarmos nesse processo “não podemos dar voz, mas ouvimos, sim, vozes que gravamos e interpretamos” (REISSMAN, 1993, p.8), até porque no confronto sistemático de nossas decisões representacionais estamos aptos apenas a significar e a ressignificar vivências e experiências com a nossa voz interpretativa. E obrigatoriamente, com a devida ética.

1.2 Linguística Sistêmico Funcional e Sistema de Avaliatividade

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) vê a linguagem como um sistema semiótico de troca de significados (HALLIDAY, 1994) e tem seu foco na escolha paradigmática

do falante, que constrói seus significados não só por aquilo que opta por usar, mas também por aquilo que escolhe deixar de fora.

Um conceito chave da LSF é o que se refere ao texto como uma instanciamento do sistema de metafunções semânticas através das escolhas lexicogramaticais feitas pelo falante (HALLIDAY, 1994). Assim, parte de parâmetros criados na esfera extralinguística: o contexto de cultura, onde se constrói o gênero discursivo, e o contexto de situação, onde o texto se insere o campo (o que está ali representado), teor (quem ali se relaciona) e modo (qual organização simbólica é utilizada ali) (HALLIDAY; HASAN, 1989). Na esfera linguística, o texto é realizado em sua materialidade discursiva (FOUCAULT, 1972) pelo uso da linguagem no nível de conteúdo semântico e lexicogramatical (HALLIDAY; HASAN, 1989). Nesse sentido, o texto é a realização das metafunções ideacional (entender o meio ambiente), interpessoal (agir sobre os outros) e textual, que dá relevância às outras duas (HALLIDAY, 1994).

A gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004) se dispõe a “quebrar o código” (HALLIDAY, 1994, p.F56) das escolhas sociossemióticas em um “propósito de análise textual” (HALLIDAY, 1994, p.F41) “interpretativa” (HALLIDAY, 1994, p.F42.). Um dos sistemas utilizados para esse entendimento do “código semântico” (HALLIDAY, 1994, p.F56) do texto é o Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001, MARTIN; WHITE, 2005).

Nesse sentido, se na LSF, a análise do discurso faz interface com a análise da gramática e a análise da atividade social, é no Sistema de Avaliatividade que fazemos nossas escolhas no nível da “semântica de avaliação” (MARTIN, 2001), ou seja, é o sistema utilizado para demonstração de “como os interlocutores estão sentindo suas experiências, os julgamentos que fazem e o valor que colocam nos vários fenômenos que experienciam” (MARTIN, 2001, p.144). Assim, as “escolhas lexicogramaticais nessa área são vistas como construtos (expressam significados ao mesmo tempo que os criam) de uma pequena variação de categorias gerais de reação” (MARTIN, 2001, p.142).

O Sistema de Avaliatividade é usado em combinação com o Sistema de Negociação (MARTIN; WHITE, 2005), em que negociamos relações de solidariedade que respondem ao quão trabalhoso é ou não criar os significados desejados, e de poder, revelando maior ou menor assimetria de status entre os interlocutores (MARTIN & WHITE, 2005), e com o Sistema de Envolvimento (MARTIN; WHITE, 2005), em que fazemos escolhas relativas a recursos não graduáveis para criar relações de solidariedade em relação ao nosso interlocutor em si, como interjeições e eufemismos (MARTIN; WHITE, 2005), por exemplo, que podem ampliar ou diminuir a sensação de proximidade e intimidade entre interlocutores.

Nesta análise, me balizei pelos sistemas acima descritos, buscando identificar os elementos lexicogramaticais que se afiliavam ao Sistema de Avaliatividade, instanciando seu significado semântico na matéria do discurso e realizado no texto. Dentro do Sistema de Avaliatividade, observei as categorias das escolhas lexicais enquanto construtos de avaliatividade nas seguintes esferas do sentimento: afeto, julgamento e apreciação, aspectos da avaliação que são conectados com dois importantes sistemas de construção de significado: engajamento e gradação (MARTIN, 2001).

Por afeto, entendemos tudo aquilo que diz respeito à relação do sujeito com o mundo, de dentro para a fora, configurando “o sistema básico” (MARTIN, 2001, p.147) que é institucionalizado no nível da ética e da estética. No nível da ética, isto se dá por meio do julgamento como “uma matriz de avaliação para o comportamento” (MARTIN, 2001, p.147), ou

em termos sistêmico-funcionais, “o sentimento enquanto propostas (sobre comportamento)” (MARTIN, 2001, p.147), algo que gera uma ação como resposta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). No nível da estética, o afeto enquanto apreciação é “recontextualizado por meio de uma matriz de avaliação para os produtos do comportamento” ou “para aquilo que as pessoas alcançam” (MARTIN, 2001, p.147), ou seja, “o sentimento enquanto proposições” (MARTIN, 2001, p.147), ou algo que gera conhecimento/informação como resposta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Em conjunto com a avaliabilidade, o/a falante faz escolhas relacionadas ao engajamento, que visam estreitar ou alargar as relações de solidariedade da/o sua/seu interlocutor/a para com os significados propostos no texto em si e seu desenvolvimento no encadeamento de ideias. Além disso, a gradação auxilia na amplificação do efeito das qualidades e processos no que tange à força e ao do que constroem (MARTIN; WHITE, 2005).

Na análise a seguir, veremos como esses significados são construídos implicando na socioconstrução de identidade de professora da participante, bem como reforçando questões relacionadas a seus atravessamentos interseccionais (FERREIRA, 2012; HOOKS, 1982, 2003)

2. Análise

Esta análise é um recorte de pesquisa mais ampla de dissertação de mestrado e foi feita com base no depoimento escrito pela própria participante acerca de sua identificação pessoal e identidade social (GOFFMAN, 1963). Na pesquisa original, participaram três mulheres e os dados analisados aqui vem de parte da resposta que uma delas deu à seguinte pergunta: “*Como você se vê enquanto mulher e professora de inglês como língua estrangeira, em relação às práticas que atravessam a sala de aula, no seu contexto de vida e trabalho?*” (BORGES, 2016).

Neste trabalho apresento trechos da análise da resposta de uma das participantes, a Letícia Carlos², que ilustram pontos relevantes da socioconstrução de sua identidade da professora, onde estão marcados os seus atravessamentos interseccionais (FERREIRA, 2012). O objetivo de apresentar esta análise especificamente é que, sendo Letícia Carlos uma mulher negra, vinda de uma família com histórico social de pouco acesso a oportunidades de crescimento econômico e social, sua construção identitária de professora de inglês como língua estrangeira é perpassada por atravessamentos de raça/etnia e classe social, o que fica evidente em seu depoimento. No que tange à possibilidade de fomento de um “sentir crítico”, almejado como um subproduto do letramento crítico, esse me parece um exemplo relevante por nos permitir ver o mundo através das lentes da Letícia: um mundo mais desafiador e menos acessível em vários aspectos.

Primeiramente, foi pedido à Letícia que se definisse, em linhas gerais, em termos de identificação pessoal conforme preconizado por Goffman (1963). Aqui, não se tratam de “símbolos de estigma ou prestígio”, mas símbolos de identidade “utilizados de maneira burocrática” para que instâncias oficiais distingam umas pessoas das outras (GOFFMAN, 1963, p.60). A importância de determinar esses pontos reside em começar a perceber como Letícia se vê ou se coloca em relação a construtos identitários fixos que nos são impostos, à revelia, no momento em que nos propomos a agir como cidadãos que vivem em sociedade. Dentre várias possibilidades, essas informações foram as escolhidas: nome completo (ocultado aqui por razões éticas); data de nascimento; local de nascimento; cidade/UF de residência; estado civil; informação familiar (com quantas pessoas mora em casa? tem filhas ou filhos?); gênero;

² Nome fictício.

raça/etnia; classe social. A troca de informação se deu informalmente, via WhatsApp® conforme as figuras abaixo:

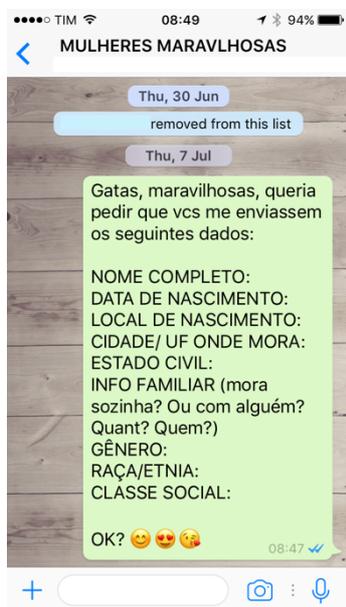


Figura 1 – Perguntas

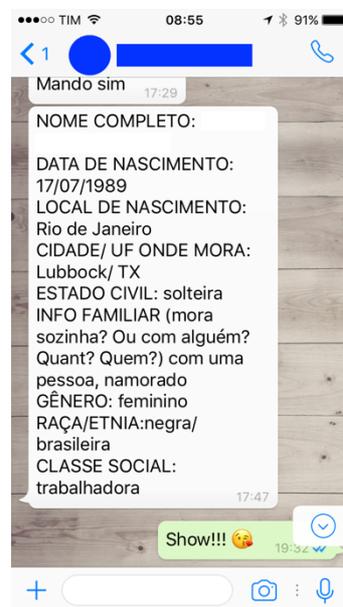


Figura 2 – Respostas da Letícia Carlos

Assim, com base nas informações acima, podemos entender que, de acordo com sua autodefinição, em relação a essas categorias de identificação (GOFFMAN, 1963), Letícia Carlos seria uma mulher negra, nascida no Rio de Janeiro, **brasileira, trabalhadora**, de 27 anos, solteira, que mora com o namorado, no Texas. Rumo a um “sentir crítico”, acho importante nos posicionar como leitores em um lugar de onde possamos tentar enxergar de onde Letícia vê o mundo, em relação a categorias usadas para determinar nossas identificações para fins ditos “oficiais”, seguindo essas definições autodeclaradas, do ponto de vista dessa professora participante, com seus atravessamentos de gênero, raça/etnia e classe social.

Em última análise, percebe-se que Letícia Carlos escolhe incluir “brasileira” como uma característica relevante em sua identificação pessoal, representando sua etnia, ao contrário das outras participantes, que somente incluíram sua cor de pele³. Isso é peculiar por várias razões, a primeira é que o Brasil é composto de várias etnias, o que nos deixa em um lugar bastante desconfortável, para dizer o mínimo, em lidar com uma “etnia brasileira”. A segunda, mais importante para esta análise, é que essa escolha pode ser lida como uma reafirmação identitária feita por Letícia, que é reforçada pelo fato de ela morar em outro país (ela mora no Texas, nos Estados Unidos), o que é algo que lhe afeta profundamente, como ficou claro em sua entrevista⁴. Outro ponto que marca suas escolhas é como ela descreve a classe social a que julga pertencer. A expectativa aqui seria de vermos algo categorizado no sistema de coerência (LINDE, 1993) da

³ Como explicitado na dissertação (BORGES, 2016), mas que não será apresetada neste artigo.

⁴ Idem.

geografia política e/ou da economia, com uma escolha entre classe A, B, C, etc., ou classe baixa, média, alta, etc. Contudo, Letícia se coloca como pertencente à “classe trabalhadora”, o que corrobora com o que vemos em seu histórico familiar e sua construção identitária feita a partir do esforço e da superação, conforme a análise que segue.

2.1 Uma narrativa de história de vida: “um lindo anel de formatura”

Para entender a construção identitária de Letícia e o quanto a questão de sua ancestralidade lhe atravessa, proponho uma análise da narrativa com que ela abre seu depoimento em resposta à pergunta previamente mencionada. Em sua resposta, Letícia expõe com clareza o quanto questões de raça/etnia e classe social se sobrepõe às questões de gênero (FERREIRA, 2012; HOOKS, 2003).

Em uma típica narrativa de história de vida em que ela explica como decidiu seguir o rumo profissional que escolheu (LINDE, 1993), ela explica como veio a se tornar professora de inglês. Sua narrativa (Figura 3, abaixo) apresenta o mesmo tom avaliativo que irá servir de base para toda a sua argumentação no resto do texto e em sua entrevista, nos ajudando a entender como ela se constrói em suas práticas cotidianas, levando-se em conta seus atravessamentos interseccionais (FERREIRA, 2012). É essa narrativa, que segue abaixo, na qual iremos nos ater neste artigo.

Para fins de referência, deve-se atentar para a legenda, abaixo da narrativa, e para a numeração indicativa das linhas, localizada à esquerda.

Ressalto ainda que a narrativa foi mantida exatamente conforme escrita pela própria participante, sem alterações ortográficas, gramaticais ou de vocabulário.

Depoimento: Letícia Carlos

01 (Pois bem), **assim que comecei o meu cursinho de inglês, minha mãe me disse** “No futuro, você poderá dar
02 aulas de inglês e ter um futuro e profissão melhores que eu.” E eu, não levei muita fé nisso, pensei “Ah,
03 tá”, acontece que **sempre fui muito ligada em Português e quando conclui o Ensino Médio sabia que**
04 **queria fazer Letras. Eu como mulher, negra e filha de duas pessoas simples que nunca tiveram**
05 **a oportunidade de fazer o Ensino Superior, me sentia muito orgulhosa e feliz por ter a**
06 **oportunidade e de até mesmo ser a primeira pessoa em minha família materna a ingressar**
07 **em uma universidade e não só ingressar como concluir. O orgulho da minha mãe foi tão grande**
08 **que ela fez questão de me comprar um lindo anel de formatura. Não é fácil criar uma menina, com poucos**
09 **recursos financeiros e sem ajuda de ninguém, pois meu pai morreu quando eu tinha ainda oito anos.**

(Sumário) – **orientação** – ações complicadoras – **avaliação** – **resolução (não presente)** – *coda*

Figura 3 – narrativa de história de vida: como Letícia se tornou professora

Como fica claro na Figura 3 acima, para facilitar nosso entendimento de como Letícia constrói seus significados por meio da narrativa, achei adequado tratá-la com base na proposta estrutural de Labov (1972). Assim, identifico na narrativa o sumário (linha 01, entre parênteses), por meio do qual ela abre sua fala, fazendo uso da expressão “*Pois bem*” (linha 01), como que indicando que se propõe a cumprir uma tarefa, como quem diz “vamos lá”, “se prepare para ouvir o que eu tenho a dizer”. Em seguida, ela nos situa em relação a quando começa essa sua história de vida, indicando como orientação (LABOV, 1972) o momento em que ela começou a estudar em seu “cursinho de inglês” (linha 01). A partir daí ela enumera várias ações complicadoras (LABOV, 1972) de maneira não exatamente cronológica, mas representando os acontecimentos de seu passado claramente em relação a uma linha do tempo (RIESSMAN, 1993; LINDE, 1993).

Ao ler sua história, fica óbvio que: “i) ela começou a estudar inglês em um cursinho; ii) sua mãe viu ali uma possibilidade de ela se tornar professora, mas ela mesma, não; iii) ela gostava de português e concluiu o Ensino Médio querendo fazer Letras; iv) ela ingressou em uma universidade; v) ela concluiu o curso e se formou, orgulhosa e feliz; vi) sua mãe ficou extremamente orgulhosa e lhe presenteou com um anel de formatura” (BORGES, 2016). Por meio de um account (GOFFMAN, 1959) em sua coda (LABOV, 1972), em que ela parece querer justificar o entusiasmo de sua mãe e a sua própria empolgação, quando admite que “não é fácil criar uma menina, com poucos recursos financeiros e sem ajuda de ninguém”, pois seu “pai morreu quando” ela “tinha ainda oito anos” (linha 09), ela fecha sua narrativa, ratificando o motivo de tanto orgulho e o porquê de ela considerar tão excepcional sua jornada, atribuindo um ar de superação ao feito de sua mãe, por tê-la criado sozinha na maior parte de sua vida.

Se levarmos em consideração os dados demográficos sobre chefes de domicílio monoparental no Brasil produzidos da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007, veremos que são as mulheres que encabeçam essa lista (AZEVEDO et al, 2012, p.9). Pensando de maneira interseccional, ao acrescentarmos a esses dados os vieses de raça/etnia, vemos que são as mulheres negras (a soma de mulheres pardas e pretas, pela terminologia do IBGE) solteiras e viúvas as maiores representantes dessa estatística (AZEVEDO et al, 2012, p.15). Ou seja, a situação vivida pela mãe de Letícia é a mesma vivida por várias outras mulheres negras do Brasil: coube a ela a responsabilidade e a solidão de cuidar da prole sozinha, o que Letícia reconhece como algo verdadeiramente difícil.

Além disso, me parece relevante marcar esse momento em que Letícia fecha sua história, como um momento em que ela pontua como os atravessamentos de gênero (“criar uma menina”, “sem ajuda de ninguém, pois meu pai morreu quando eu tinha 8 anos”, linhas 8 e 9) e de classe social (“sem recursos financeiros”, linha 9) irão se unir à questão de raça/etnia para dar os contornos do tipo de desafio que alguém irá enfrentar em um processo tão banal, mesmo que complexo, como o de escolher sua profissão.

Olhando pelo prisma do sistema de avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE 2005), ao afirmar que “não é fácil criar uma menina” nessas circunstâncias, ela faz um julgamento evocado de estima social por tenacidade/capacidade, já que sua mãe conseguiu superar isso, para implicar no eixo do afeto a sensação de admiração que ela parece ter pela mãe, guerreira, vencedora, exemplo de quem superou obstáculos para chegar onde chegou. Esse traço de luta e superação se faz presente em toda a resposta dada por Letícia e me parece central em sua construção de identidade. A construção de sua mãe como uma mulher forte e vencedora serve de

espelho para que possamos coconstruir com Leticia sua própria identidade de mulher igualmente vitoriosa.

De uma maneira geral, olhando para sua história, podemos entender que para Leticia há algo de peculiar e excepcional em ela ter se tornado professora de inglês sendo ela uma mulher negra e de origem pobre, criada pela mãe praticamente sozinha. Isso pode ser apontado na narrativa nos momentos em que ela faz a avaliação (LABOV, 1972), indicando essa visão ao nos deixar perceber o ponto de sua narrativa como sendo exatamente esse entendimento de sua trajetória de vida e seu status profissional como uma façanha, como evidenciado claramente, nas linhas 04 a 07, em que lemos: “eu como mulher, negra e filha de duas pessoas simples que nunca tiveram a oportunidade de fazer o ensino superior, me sentia muita orgulhosa e feliz por ter a oportunidade e de até mesmo ser a primeira pessoa em minha família materna a ingressar em uma universidade e não só ingressar como concluir”.

Pensando de forma mais abrangente e lendo essa narrativa como uma história de vida, fica claro para nós como o senso comum (LINDE, 1993) opera em relação às baixas expectativas para pessoas como Leticia, desacreditada por conta de sua raça/etnia e classe social (GOFFMAN, 1963). Na verdade, o que podemos destacar é que quando ela duvida que será professora ela ainda assim não descarta a possibilidade de ter um futuro melhor. Naquele momento era a parte de ser professora de inglês que lhe parecia distante⁵, mas ainda assim, em sua narrativa é fácil perceber que ela chegar onde chegou, após “ingressar”, “concluir” e “se formar” em “uma universidade” (linhas 06 e 07) foi algo muito além do esperado, quando visto em retrospecto.

Considerações Finais

Leticia aparentemente se vê como alguém que representa algo maior: a vitória de pessoas como ela contra um sistema que oprime explicita ou implicitamente. Ela parece se construir como vencedora, como realizada com sua façanha de ter saído do lugar que lhe é designado. Talvez por se perceber como intrinsecamente “fora dos padrões”, pois onde quer que ela vá, invariavelmente ela se vê “descoberta” (GOFFMAN, 1963), para ela, ser diferente dos demais significa reconhecer um lastro de dificuldades e obstáculos que parecem transcender a sua existência, atravessando gerações: a sua mãe viveu as dificuldades que ela vive e, à sua maneira, venceu, podendo permitir à filha a possibilidade de forçar um pouquinho mais os limites que lhe são sempre impostos. Mesmo que para Leticia estudar em si não tenha sido algo impensável, se formar e concluir um curso universitário parece ter sido um grande feito

Acredito que conhecer uma história como a de Leticia a fundo, contada pela própria, nos coloca disponíveis para (re)negociar nossos entendimentos de mundo quanto aos desafios que mulheres negras encontram quando se constroem no mundo e com o mundo (SOUZA, 2011). É essa possibilidade de ouvir com atenção, em busca de compreender o outro, que se faz crucial no desenvolvimento de um “sentir crítico” (BORGES 2015, 2016) sensível às questões interseccionais (FERREIRA, 2012), para que sigamos rumo a uma sociedade mais justa e menos sofrida.

⁵ Como explicitado na entrevista, que não será apresentada neste artigo, mas consta na dissertação (BORGES, 2016)

For the nurturing of “critical feeling”: understanding a black woman teacher’s socioconstruction of identity and her interseccionalidad crossings

The purpose of this article is to propose a reflection on the possibility of maturing our "critical feeling"; an ongoing sensitization and raise of awareness that instigates the growth of a greater empathy towards the other, in the classroom and in life. To this end, I analyze here a black woman teacher’s narrative of life story, based on her choices using the Appraisal System, seeking to understand how that teacher’s identity is crossed by matters of gender, race/ethnicity and social class.

Keywords: critical feeling; intersectional feminism; critical applied linguistics; systemic-functional linguistics; appraisal system

Referências

ANZALDÚA, G. *This Bridge Called My Back: Writings By Radical Women of Color*. Berkeley, California: Third Woman Press, 2002.

_____. *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

_____. *Haciendo Caras: Una Entrada*. San Francisco: Aunt Lute, 1990. In: KEATING, A. L. (Ed). *The Gloria Anzaldúa Reader*. Durham and London: Duke University Press, 2009. p.124-140

AZEVEDO, S.P.; MAGALHÃES M. S.; LAZO, A. V. Famílias monoparentais chefiadas por mulher: faz diferença seu estado civil?. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS ABEP, 2012, Águas de Lindóia/SP. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[802\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[802]ABEP2012.pdf)> Acesso em 20 dez. 2016.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BORGES, T. R. S. Por um sentir crítico: a avaliatividade no entendimento de atravessamentos identitários na sala de aula de língua inglesa. In: IV CDL – CICLO DE DEBATES EM LINGUAGEM – TENDÊNCIAS E TESES, 2015, Rio de Janeiro, RJ.

_____. SFL and the Appraisal System as a window into the socio-construction of identity practices: fostering critical feeling and reflexivity under an interseccional feminist perspective. In: XII ALSFAL – XII CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA AMÉRICA LATINA. 2016a, Barranquilla. Disponível em: <<http://eventos.uninorte.edu.co/index.php/alsfal/>> Acesso em 20 dez. 16.

_____. Por um sentir crítico: entendendo atravessamentos identitários interseccionais na sala de aula de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – em andamento). Rio de Janeiro, 2016b.

_____. "Para a relação sapatônica é um universo": a identidade de gênero em uma narrativa de história de vida. *Revista Escrita (Puc-Rio Online)* (Artigo aceito), Rio de Janeiro, v. 22, 2016c. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0

BUCHOLTZ, M. Bad Examples: Transgression and progress in language and gender studies. In: BUCHOLTZ, M. LIANG, A. C.; SUTTON, L.A. (Ed.), SUSAN E THOMPSON, GEOFF (Ed). *Reinventing Identities: The gendered self in discourse*. Oxford University Press, 1999. p.575-599.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Londres/Nova Iorque: Routledge, Chapman e Hall, 1990.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. Original: "Introduction" in: *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge, Chapman e Hall, 1993. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, 2000.

CHOURIALAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgo: Edinburgh University, 1999.

COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 1990.

COPE, B., KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, England: Routledge, 2000.

_____. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, Singapore, Vol.4, 2009, p.161-195.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v.140, p.139-167. 1989.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.45-66.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L.P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. *Para além da identidade*. Belo Horizonte: Humanitas, 2010. p.283-314.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, A. J. *Formação de Professores: raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora, 2006.

_____. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon Publications, 1972.

_____. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal (1979)1984.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1974) 1987.
- _____. *Education for Critical Consciousness*. Nova Iorque: Continuum, 2005
- GAL, Susan. Language, gender and power: an anthropological review. In: HALL, K. e BUCHOLTZ, M. (Ed.), *Gender articulated: socially constructed self*. Nova Iorque: Routledge, 1995. p.169-182.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Nova Iorque: Anchor books, 1959.
- _____. *Stigma: notes on the management of soiled identity*. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1963.
- HALL, S. Who needs Identity? In: GAY, P. D.; EVANS J. et alli. (Ed.) *Identity: a reader*. Londres: Sage/Open University Press, 2000. p. 15-30.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. Londres: Arnold, 2004.
- HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575-599. Autumn, 1988.
- hooks, bell. *Ain't I a woman?* Londres: Pluto Press, 1982.
- _____. *Teaching to transgress*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 1984.
- _____. *Teaching community*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2003.
- LABOV, W. The transformation of the experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.) *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p.354-396.
- LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. Oxford University Press, 1993.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S. MUSPRATT, A. LUKE, & P. FREEBODY (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997. p.185-225.
- LYKKE, Nina. *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2010.
- MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S. e THOMPSON, G. (Ed). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2001. p. 142-175.
- MARTIN, J.; WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nova Iorque: Palgrave/Macmillan, 2005.

MILLER, I. K. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.227-248.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p.13-44.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p.85-108.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.227-248.

MOHANTY, C. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press, (1984) 2003.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

_____. Critical Applied Linguistics Challenges. In: ICCAL – INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. Brasília, 2015. Resumo disponível em: <http://goo.gl/n3txu>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p.128-140.

Data de envio: 20 de dezembro de 2016

Data de aceite: 20 de junho de 2017