



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS/LINGUÍSTICA**

**SOLANGE XAVIER CRUZ**

**O QUE É QUE A MODERN FAMILY TEM? AUTOETNOGRAFIA DE UMA  
PROPOSTA DE TRABALHO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

São Cristóvão – SE  
Agosto de 2021

**SOLANGE XAVIER CRUZ**

**O QUE É QUE A MODERN FAMILY TEM? AUTOETNOGRAFIA DE UMA  
PROPOSTA DE TRABALHO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculado à linha de pesquisa Linguagem: Identidade e Práticas Sociais.

**Orientadora:** Prof. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza

São Cristóvão – SE  
Agosto de 2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Cruz, Solange Xavier  
C957q O que é que a Modern family tem? Autoetnografia de uma proposta de trabalho para aulas de língua inglesa / Solange Xavier Cruz ; orientadora, Marlene de Almeida Augusto de Souza.– São Cristóvão, SE, 2021.  
125 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Língua inglês – Estudo e ensino. 2. Etnologia. 3. Famílias. 4. Letramento. 5. Televisão – Seriados. I. Souza, Marlene de Almeida Augusto de, orient. II. Título.

CDU 811.111

*À minha filha, Maria Sophia.  
Luz dos meus dias.  
Minha companheira (desde o ventre) na árdua  
jornada do Mestrado.  
Fonte de inspiração e de força em todos os  
momentos difíceis.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver essa experiência e pela força concedida nos momentos de fraqueza.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Marlene de Souza, por sua orientação, inspiração e parceria ao longo dessa jornada, pela empatia e pela confiança em minha capacidade, mesmo em meus momentos de (des)construção.

Às professoras Dra. Walkyria Maria Monte Mór e Dra. Dóris Cristina Vicente da Silva Matos, pelas contribuições assertivas à época do Exame de Qualificação e por aceitarem o convite para compor a banca de Defesa.

À professora Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento, pelo cuidado com que atendeu ao convite para compor a banca de Defesa e pelas contribuições para o aperfeiçoamento do texto final desta dissertação.

À mainha e painho, Edilza e Roberto, pela força, pelo incentivo de sempre, pelo exemplo de pais e família. Obrigada por sempre acreditarem em meu potencial.

À minha irmã, Simone, que sempre me teve como exemplo e hoje alça voos em suas jornadas educacionais.

Aos meus tesouros, Vó Ednaura e Vô Manoel (*in memoriam*), Vó Lourdes e Vô Gervásio (*in memoriam*), pelo carinho de sempre, pelo exemplo de família e de amor.

Ao meu esposo, João Paulo, pelo carinho e por sempre acreditar em mim.

Aos meus amigos da vida, pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

À minha amiga Joseneide, por todo apoio desde a seleção do Mestrado, por todos os momentos de escuta, “puxadas de orelha”, incentivo e carinho.

Aos meus colegas da UFS, companheiros de jornada e de “sofrência”, pela troca de ideias, pela parceria acadêmica, pela escuta, pela amizade, pelo companheirismo durante as aulas e na vida. Cada um contribuiu de forma singular para o meu trabalho. Vocês têm um lugar especial em meu coração, mesmo brigando por coxinhas (piada interna)!

Ao meu amigo Ricleberson, “Rick”, pelo apoio e parceria incomparáveis! Sem você eu não conseguiria sobreviver aos percalços do Mestrado. Meu amigo, confidente, analista, Uber, nossas trocas foram cruciais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores e professoras que passaram por minha vida, você plantaram sementes de conhecimento e inspiração. Gratidão!

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2004, p. 142).*

## RESUMO

Nessa pesquisa, narro experiências vividas durante o processo de elaboração de uma Sequência Didática para as aulas de Língua Inglesa de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. Essas narrativas, de cunho subjetivo e, concomitantemente, reflexivo-teórico, têm por objetivo geral analisar e descrever o percurso de elaboração de uma Sequência Didática que visa problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade a partir do primeiro episódio do seriado de TV *Modern Family*. Utilizei a autoetnografia como estratégia metodológica da pesquisa qualitativa, porque sua abordagem reconhece e acomoda a subjetividade e as vivências do pesquisador na pesquisa (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; JONES; ADAMS; ELLIS, 2016.). Assim, como âncora teórica, essa pesquisa buscou referências nos estudos sobre os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2016; DUBOC, 2011, 2015; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2011b; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2000, 2014, 2015; JORDÃO, 2013), identidades (HALL; SILVA, 2000), gênero (COSTA; SILVERA; MADEIRA, 2012; FURLAN; MÜLLER, 2013; LOURO, 1997, 2000, 2008; SCOTT, 1995) e família (CACCIACARRO; MACEDO, 2018; CANIÇO *et al.*, 2010; CASTELLS, 1999, GIMENO, 2001), que serviram de suporte para a elaboração da proposta pedagógica. Narrar esse percurso foi ao mesmo tempo um trabalho de autoconhecimento e ressignificação, entendendo a relevância de minhas experiências, meus saberes e fazeres como professora e pesquisadora. Meu propósito não foi estabelecer um modelo de prática a ser seguido, mas promover possíveis diálogos com outros professores e profissionais da educação, partindo do individual para outras experiências e saberes, a fim de expandir perspectivas e (des)construções de sentidos, em decorrência de uma avaliação crítica de nossas práticas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Autoetnografia, família contemporânea, *Modern Family*, multiletramentos, letramento crítico.

## ABSTRACT

In this research, I narrate experiences lived during the process of elaborating a Didactic Sequence for English Language classes in a public school in the State of Bahia. These narratives, subjective and, at the same time, reflexive-theoretical, have as general objective to analyze and describe the course of elaboration of a Didactic Sequence that aims to problematize the different family structures of contemporaneity from the first episode of the TV series *Modern Family*. I used autoethnography as a methodological strategy for qualitative research because its approach recognizes and accommodates the researcher's subjectivity and experiences in research (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; JONES; ADAMS; ELLIS, 2016.). Thus, as a theoretical anchor, this research sought references in studies on multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2016; DUBOC, 2011, 2015; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2011b; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2000, 2014, 2015; JORDÃO, 2013), identities (HALL; SILVA, 2000), gender (COSTA; SILVERA; MADEIRA, 2012; FURLAN; MÜLLER, 2013; LOURO, 1997, 2000, 2008; SCOTT, 1995) and family (CACCIACARRO; MACEDO, 2018; CANIÇO et al., 2010; CASTELLS, 1999, GIMENO, 2001), who served as support for the development of the pedagogical proposal. Narrating this path was at the same time a work of self-knowledge and resignification, understanding the relevance of my experiences, my knowledge and practices as a teacher and researcher. My purpose was not to establish a practice model to be followed, but to promote possible dialogues with other teachers and education professionals, starting from the individual to other experiences and knowledge, to expand perspectives and (de)constructions of meanings, as a result of a critical assessment of our practices.

**KEY-WORDS:** Autoethnography, contemporary family, Modern family, multiliteracies, critical literacy.

## SUMÁRIO

<b>PARA COMEÇO DE CONVERSA .....</b>	<b>08</b>
<b>1. EU, PROFESSORA .....</b>	<b>16</b>
<b>2. OS PRIMEIROS PASSOS.....</b>	<b>26</b>
2.1 ESCOLHENDO A AUTOETNOGRAFIA.....	28
2.2 ESCOLHENDO O SERIADO .....	30
2.3 ENFIM, QUALIFICADA .....	33
<b>3. DESAFIOS DA PROFISSÃO: COLOCANDO A “MÃO NA MASSA” .....</b>	<b>38</b>
3.1 POR ONDE COMEÇAR?.....	39
3.2 PERCEPÇÕES NEM SEMPRE PERCEPTÍVEIS .....	52
3.3 UMA PROPOSTA, VÁRIAS POSSIBILIDADES .....	64
3.3.1 WARMING UP.....	73
3.3.2 O EPISÓDIO PARA ALÉM DAS PALAVRAS.....	74
3.3.3 UM MERGULHO NA LÍNGUA.....	87
3.3.4 RESPEITO À MINHA, À SUA, ÀS NOSSAS FAMÍLIAS.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
ANEXO 01.....	114
ANEXO 02.....	115
ANEXO 03.....	116
ANEXO 04.....	117
ANEXO 05.....	118
ANEXO 06.....	119
ANEXO 07.....	120

## **PARA COMEÇO DE CONVERSA...**

A sala de aula é uma “caixinha de surpresas”, um ambiente recheado de diferentes realidades, múltiplas identidades e as mais distintas ideologias. Abrir essa “caixinha” diariamente requer jogo de cintura, poder de improvisação, e, por que não, de argumentação.

Estar diante do universo rizomático que é a sala de aula (DELEUZE; GUATTARI, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011a) não é uma tarefa fácil. São diferentes realidades que precisam ser levadas em conta diante do dilema “teoria e prática”. Afinal, não existe manual de ensino que aplique a mesma teoria em todas as turmas e em todas as escolas seguindo a mesma metodologia.

Enquanto professores, precisamos estar atentos às transformações que cercam os nossos alunos em todos os aspectos. Assim, trabalhar a diversidade em sala de aula seja problematizando a diversidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, biotipo físico, ou até mesmo diferenças intelectuais, pode ser a chave para diminuição de muitos confrontos no cotidiano do alunado.

As diversas identidades que podem ser observadas no universo escolar são percebidas também pelos alunos, que nem sempre são preparados para respeitar as diferenças, gerando situações de bullying e outras formas de preconceito. Para esse estudo, chamo a atenção para a diversidade existente na família contemporânea e para as diferentes identidades que a compõem e que influenciam, direta e indiretamente, na formação identitária do aluno.

A sociedade pós-moderna vem se transformando ao longo dos anos em todos os âmbitos. No que concerne à família, a situação não foi diferente. A família foi ganhando novas estruturas e entrelaçando diferentes relações que ultrapassam a consanguinidade. Essas mudanças refletiram não apenas na forma como construímos nossas identidades, mas também influenciaram diretamente na forma de enxergarmos o mundo, em especial com os avanços tecnológicos que revolucionam as formas de comunicação e interação. Lemke (2010) explica que as novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado e a partir delas podemos nos comunicar com maior frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais.

No contexto escolar, os avanços tecnológicos proporcionam uma diversificação nas práticas pedagógicas, o que permite desenvolver uma gama maior de atividades, abordando os

mais variados temas de forma mais dinâmica e interativa, explorando diferentes recursos multissemióticos.

O uso de tecnologias digitais em sala de aula não é novidade, assim como não é novidade que muitas escolas não dispõem desses recursos e/ou de estrutura física para explorá-los. Esses entraves fazem com que o professor, em especial o professor da educação pública, muitas vezes acabe desistindo de lançar mão de recursos que podem diversificar a sua prática de ensino. Confesso que sendo professora da rede pública, vivencio desafios dessa natureza todos os dias e me enquadro no percentual de professores que muitas vezes desistem de usar determinados recursos pela dificuldade de acesso aos mesmos.

Contudo, não pretendo afirmar que o uso de tecnologias digitais seria a saída para uma educação mais “atrativa e efetiva”, apenas vislumbro as tecnologias digitais como possibilidades para a criação de pontes comunicativas entre o professor e o aluno, e, em especial, entre a realidade do aluno e a escola, uma vez que a diversidade de linguagens e mídias que circulam no meio social do alunado nem sempre é tomada como ferramentas pedagógicas na/pela escola. Além disso, o uso dessas mídias como ferramentas em sala de aula pode ser uma forma de oportunizar ao aluno a problematização do uso para além do entretenimento, compreendendo a sua função social.

Entendendo que a sala de aula é um espaço que engloba múltiplos mundos e múltiplas identidades e que cada sujeito é agente no processo de construção de significados – sendo esse processo indissolúvel do contexto social, político e cultural em que o aluno está inserido – pensar em uma educação que valorize os aspectos individuais de cada sujeito e repense o papel desses sujeitos na coletividade é pensar “fora da caixa” e além dos muros da escola.

Furlan e Müller (2013) refletem sobre a importância de repensar o papel das escolas de modo a implantar políticas visando à incorporação de valores de respeito às diversidades para que possam ser realmente transformadoras na educação dos jovens e na sociedade em geral.

Apesar de toda a diversidade existente no contexto escolar, abordar questões de gênero, sexualidade ou diferenças étnicas e raciais ainda tem sido um tabu para muitos docentes e para muitas escolas. No que diz respeito à temática da família, a situação não é diferente. Muitos professores evitam problematizar esse tema por medo de causar algum constrangimento ao aluno, por não defender determinada estrutura familiar ou mesmo por não ter conhecimento sobre as diversas questões que perpassam as relações familiares da contemporaneidade.

Reverendo a minha prática, percebo que pouco problematizei essas questões em sala, não porque as tenho como tabu, mas talvez porque não me sentia segura em engrenar uma discussão mais calorosa sobre temas que eu não estivesse habituada a argumentar. Acredito que para dialogar sobre temas que são considerados “polêmicos”, precisamos ter uma boa base argumentativa para conduzir a discussão, pois abrir espaço para um debate em sala de aula pode ser perigoso se o professor perder o controle da situação, gerando algum tipo de preconceito ou constrangimento para o aluno ou para o próprio professor que iniciou o debate. Hoje, após todas as leituras e todos os teóricos que tive a oportunidade de conhecer durante as disciplinas cursadas no mestrado, me sinto mais segura para falar sobre esses temas em sala, o que não significa que domino todas as questões sobre a diversidade – se é que alguém domina ou dominará um dia – mas acredito que o acesso a essas leituras trouxe um suporte significativo para minha prática a partir de agora.

A minha base familiar é bem tradicional. A noção de família que aprendi desde a infância foi: Pai e mãe casados no civil e no religioso que criam seus filhos e suas filhas para futuramente casarem e constituírem uma família com a mesma estrutura. Apesar dessa formação tradicional e de seguir formando uma família nos padrões tradicionais (por opção), aprendi a reconhecer e entender o conceito de família num sentido mais amplo e esses sentidos foram sendo construídos ao longo das vivências e das relações que estabeleci com o passar dos anos. Saindo da minha realidade familiar, vejo quão vasta é a diversidade de estruturas que comportam uma família e então surgem as dúvidas, tais como: Como trazer esse debate para a sala de aula? Como promover atividades que trabalhem essa diversidade de maneira leve, clara e respeitosa? Entendo que a escola exerce um papel importante na mediação do desenvolvimento da criticidade do aluno, e como professora eu tenho a minha parcela de responsabilidade nesse processo, pois ainda que permeado por ideologias, o discurso do professor exerce a sua função social. Eis que começa o meu desafio!

Promover práticas pedagógicas que contemplem a diversidade social e a multimodalidade – pilares dos multiletramentos – não se trata apenas de aderir aos novos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade, mas sim, de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face às multiplicidades de linguagens, semioses e mídias digitais do mundo contemporâneo. Afinal, como firmam Coscarelli e Kersch (2016, p.11), “são novos letramentos, novos alunos, novos professores, novos cenários”.

Em conformidade a esse pensamento, Menezes de Souza (2011a) complementa que os professores precisam abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar que na maioria das vezes acontece através de formas de comunicação digital.

Nessa perspectiva, escolhi para esse estudo explorar o gênero multimodal seriado para trabalhar a temática da família contemporânea em sala de aula de Língua Inglesa. O seriado é um gênero bastante popular, especialmente entre os jovens, mas pouco explorado em sala de aula, devido ao seu formato e a grande quantidade de episódios e temporadas que algumas séries apresentam. Indo além do entretenimento, o seriado passa a ser utilizado na sala de aula com outras finalidades, aproximando a realidade do aluno através de uma mídia que o envolve de forma leve e desperta o interesse para problematizações que não fluem tanto com o ensino baseado em recursos tipográficos. Partindo dos pressupostos do letramento crítico e dos multiletramentos, esse tipo de mídia possibilita uma diversificação no trabalho pedagógico ao passo que retrata as características de uma cultura e as identidades dos sujeitos, viabilizando debates em sala de aula sobre os mais diversos temas.

Diante deste cenário, e à luz da pedagogia dos multiletramentos e do letramento crítico, busquei descrever e analisar, a partir de narrativas autoetnográficas, as minhas reações e impressões no processo de elaboração de uma Sequência Didática (doravante SD) para as aulas de Língua Inglesa. A SD utiliza o seriado *Modern Family*, em seu primeiro episódio, visando problematizar as múltiplas identidades que compõem a família na contemporaneidade. Além disso, reflito sobre como as minhas experiências e vivências pedagógicas anteriores afetam esse processo de elaboração.

O estudo que aqui apresento está inserido na área de Linguística Aplicada construindo interface entre princípios da pedagogia dos Multiletramentos e do Letramento Crítico no ensino de LE. A pesquisa tem natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Apresenta um caráter descritivo-interpretativista estabelecido a partir da narração das experiências vividas ao longo do processo de elaboração de uma proposta didática, considerando que, como afirma Moita Lopes (1994, p.331), “na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo”. Além disso, os significados que caracterizam o mundo social são

construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta (MOITA LOPES, 1994).

Adoto uma abordagem qualitativa ao buscar descrever o percurso de elaboração de uma SD para as aulas de Língua Inglesa, descrevendo o fenômeno no local em que a “ação” acontece e com as pessoas envolvidas nesse processo. Segundo Lankshear e Knobel (2008), o pesquisador que segue uma abordagem qualitativa, em vez de “contagens” ou relações estatísticas, busca entender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas; dessa forma é possível proporcionar descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais. Nesse sentido, dentre as modalidades da pesquisa qualitativa, utilizo a autoetnografia, método ainda novo para mim, mas que trouxe um olhar mais humano para a minha pesquisa, tornando-me tanto sujeito, quanto objeto desse estudo (SCRIBANO; DE SENA, 2009).

A autoetnografia tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância desta interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento, contribuindo assim para revelar o social e o cultural através das experiências individuais do etnógrafo no campo e de relatos particulares das suas subjetividades. A autoetnografia foi escolhida como modalidade da pesquisa qualitativa porque sua abordagem reconhece e acomoda a subjetividade e as vivências do pesquisador na pesquisa. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2011, p 01), a autoetnografia é “tanto um processo quanto um produto”. Os pesquisadores que utilizam a autoetnografia querem se concentrar em maneiras de produzir pesquisas significativas, acessíveis e evocativas, fundamentadas nas experiências pessoais, de modo a sensibilizar os leitores para questões de políticas de identidade e para formas de representação que aprofundassem nossa capacidade de empatia com a diversidade dos sujeitos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

A proposta desse estudo é narrar o percurso que o professor atravessa ao iniciar um trabalho de elaboração de uma SD para as aulas de Língua Inglesa. Assim, essa pesquisa trabalha com os seguintes questionamentos que buscarei responder ao longo desse estudo: 1) Quais motivações levam o professor a iniciar o planejamento de uma SD? 2) Quais critérios o professor utiliza ao selecionar uma temática em detrimento de outra? 3) Como o professor planeja tratar em sala de aula uma temática delicada como as diferentes estruturas familiares? 4) Como todas as vivências e experiências do professor interferem nesse processo? 5) Quais as contribuições dessa proposta de trabalho para a formação crítica dos alunos?

A partir da autoetnografia foi possível representar a experiência pessoal no contexto das relações partindo de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural e social que não podem ser acessados na pesquisa convencional. Assim, para geração de dados, a pesquisa utilizou 04 instrumentos de geração de dados: 1) Narrativa prévia; 2) Gravações de notas pessoais em áudio; 3) Diário de campo; 4) Sequência Didática elaborada.

A narrativa prévia reuniu os primeiros passos do trabalho, desde a escolha do tema, apresentação da proposta para minha orientadora e demais colegas de classe, além de outras produções que surgiram a partir dessas definições até o momento do Exame de Qualificação. Com o propósito de contextualizar as decisões iniciais para a idealização desse estudo, a narrativa prévia contou com as descrições detalhadas de todos os momentos de angústia e incertezas que permearam esses primeiros passos. Ao longo de todo o processo, busquei registrar meus relatos em gravações de áudio. Além das gravações de áudio, um diário de campo foi utilizado para registrar todos os questionamentos e reflexões acerca das leituras e relatos de todo o processo. O diário de campo serviu de apoio para os momentos em que não foi possível gravar as notas em áudio e vice-versa. Por fim, a Sequência Didática elaborada (ANEXO 07) configura o instrumento de registro das tomadas de decisões que foi modificado ao longo do processo.

A partir da triangulação dos quatro instrumentos foi possível reunir as informações necessárias para a análise e interpretação. A esse respeito, Moita Lopes (1994, p. 334), afirma que:

é a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu em sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a variedade da interpretação por parte do pesquisador.

Tendo em vista o viés metodológico desta pesquisa, os dados obtidos com os quatro instrumentos de coleta (narrativa prévia, gravações, diário de campo e sequência didática) não foram gerados e analisados como únicos e determinantes, já que na pesquisa autoetnográfica os dados emergem das situações vivenciadas ao longo do processo. Nesse sentido, a análise tomará forma no decorrer do processo de elaboração. Assim, busquei analisar a minha prática à medida que as situações foram emergindo, de forma epistemológica e ontológica.

Sendo a pesquisa uma autoetnografia, a amostra a ser descrita nesse estudo foram as minhas narrativas do processo de elaboração e tomada de decisões ao longo do percurso. As

ideias e interpretações durante esse processo são válidas uma vez que permitem uma reflexão partindo do individual para um possível diálogo com outros professores e profissionais da educação.

Proponho-me a praticar o exercício da auto-observação ao longo dessa pesquisa que não segue os moldes convencionais – haja vista a linguagem que foi utilizada até aqui – buscando exprimir, a partir das minhas narrativas, as subjetividades que são indissolúveis do processo de construção de sentidos e conseqüentemente da minha prática pedagógica.

A dissertação está estruturada seguindo um percurso de construção que nem sempre é linear, fixo ou dotado de rigidez. Busquei ilustrar como a pesquisa foi construída e os caminhos que me trouxeram até aqui. No primeiro capítulo, “Eu, professora”, apresento um relato sobre minha formação pessoal, profissional e acadêmica, o qual considero fundamental para a compreensão de como as minhas vivências e experiências anteriores influenciaram no desenvolvimento dessa pesquisa. O capítulo seguinte, “Primeiros Passos”, reúne a sequência de acontecimentos cruciais para a definição da pesquisa, desde a idealização do projeto submetido na seleção do mestrado em 2018, até o Exame de Qualificação em 2020, momento que “virou a chave” para as mudanças, adequações e definições da pesquisa. Esses dois primeiros capítulos correspondem à narrativa prévia, instrumento fundamental para análise do percurso que me propus a desbravar, contextualizando as decisões iniciais e as definições do estudo.

No terceiro capítulo, “Desafios da profissão: colocando a mão na massa”, inicio as minhas narrativas sobre o processo de elaboração da proposta de atividade que utiliza o primeiro episódio do seriado de TV *Modern Family* para problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade. O título da seção não poderia ser diferente, afinal, foi o momento de colocar a “mão na massa” e começar a analisar e descrever todo o processo desde a escolha do seriado, a idealização da proposta de atividade e as possibilidades de trabalho a partir do episódio selecionado. O capítulo está dividido em 3 subseções.

Na subseção “3.1 Por onde começar?”, narro os primeiros passos para a elaboração da SD. Nessa etapa, reflito sobre a importância do planejamento na prática pedagógica e sobre as minhas dificuldades em sair do “modo automático” no momento do planejamento de uma aula. É um momento de reflexão sobre o porquê de minhas escolhas, ao passo em que descrevo a linha de raciocínio que utilizei para traçar esse percurso.

Na subseção “3.2 Percepções nem sempre perceptíveis”, narro a minha experiência ao explorar os recursos visuais da imagem em movimento, assistindo ao episódio sem o áudio e sem a legenda. Apesar de nesse estudo a linguagem ser concebida como um fenômeno multimodal (KRESS, 2000), tal experiência me fez perceber a importância dos elementos não verbais para a construção de sentidos, elementos esses, que muitas vezes precisam de olhos mais atentos para não passarem despercebidos.

Na última subseção “3.3 Uma proposta, várias possibilidades”, me dedico, de fato, a elaboração da SD. A subseção está dividida em etapas e em cada etapa, apresento a minha proposta de atividade, refletindo sobre as minhas escolhas.

Por fim, nas “Considerações (nunca) finais, retomo as minhas perguntas de pesquisa e as experiências vividas ao longo de todo esse processo, de modo a apresentar as minhas ponderações, sentimentos e emoções, resultantes de um trabalho de autoavaliação à luz das discussões teóricas aqui traçadas.

Como professora, vivencio os desafios da profissão a cada dia e a cada tentativa de diversificação das minhas práticas de ensino. Assim, as narrativas que apresento nesse estudo além de representarem um trabalho de autoconhecimento desafiador, podem contribuir para a ressignificação do meu papel como professora de inglês, diante das possibilidades de novas práticas de ensino na sociedade pós-moderna. No entanto, não pretendo com esse estudo oferecer nenhum molde, nenhuma resposta pronta, os processos de significação que emergiram das narrativas aqui expostas, visam, sobretudo, promover uma reflexão partindo de minha prática individual, da auto-observação e da autocrítica, num ato de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

## 1. EU, PROFESSORA

Relatar a si mesmo não é uma tarefa fácil, é uma tarefa que demanda uma análise subjetiva e ao mesmo tempo autocrítica acerca de minhas experiências pessoais e profissionais. E não é fácil ser autocrítica!

Em minha jornada como professora, acredito que seja indispensável a existência de momentos de reflexão, momentos para (re) imaginar os lugares e espaços formativos por onde passei, revendo os aspectos que fizeram e continuam fazendo a diferença na minha formação identitária e no meu próprio percurso profissional, para analisá-lo através da auto-observação que permita orientar-se e reorientar-se na complexidade social em que foi sendo composto ao longo do tempo.

Ensinar é reconhecer teorias implícitas e tácitas construídas ao longo das experiências e que condicionam o nosso estilo de ensinar. Nosso agir como profissional não é estático, pois ensinar também é aprender, e aprendemos todos os dias.

Os desafios de minha formação começaram bem antes de minha graduação. Na verdade, os desafios começaram antes de escolher que profissão gostaria de exercer e confesso que ser professora não era a minha primeira opção.

Nasci em uma família humilde, em uma comunidade rural chamada Juá, município de Paulo Afonso no estado da Bahia. Minha infância foi a mais feliz que poderia ter. Meus pais, apesar de levarem uma vida simples, nunca deixaram faltar nada para mim e para minha irmã.

A escola sempre foi um dos meus lugares favoritos! Eu era a líder da classe, a aluna da primeira fila, mas também gostava de uma boa bagunça. Tudo na medida certa! Fui uma aluna dedicada em todas as disciplinas, mas me destacava muito mais em ciências, português e inglês. Meu gosto pelo inglês começou no ensino fundamental. Minha professora, Maria do Carmo ou Carminha (como ela gostava de ser chamada), era uma mulher incrível e suas aulas eram dinâmicas e interativas. Além disso, ela sempre nos estimulava a falar, ainda que fossem comandos simples, saudações ou frases prontas. O importante era perder o medo de falar. Carminha foi a minha professora de inglês durante todo o ensino fundamental. Posso dizer que até hoje não tive uma professora de inglês que estimulasse a oralidade como ela.

Saindo do ensino fundamental, a mudança para o ensino médio marcou a primeira transição de mundos em minha vida. Cursei o ensino fundamental na escola rural do povoado,

mas as escolas do ensino médio ficavam na cidade de Paulo Afonso, então precisava fazer o trajeto de cerca de 26 km de ônibus todos os dias. No ensino médio, comecei a ter contato com outras pessoas, outras realidades e outras oportunidades. Do mesmo modo, comecei a reconhecer minhas potencialidades e me enxergar como capaz, apesar de não ter tido as mesmas condições de aprendizagem que os demais colegas de classe, muitos oriundos de escolas particulares da cidade.

Assim como no ensino fundamental, tive apenas uma professora de inglês durante os três anos do ensino médio. Ela era competente, quanto a isso não tenho o que falar, mas suas aulas não proporcionavam um maior envolvimento dos alunos. A professora seguia um método mais tradicional (voltado ao ensino da gramática) e não lançava mão de muitos recursos (especialmente os tecnológicos) em sala. Hoje, vendo a realidade das escolas públicas sob uma ótica diferente (a do professor), entendo que seguir o método tradicional é permanecer numa zona de conforto, o que não significa dizer que é uma prática errada e totalmente ineficaz. Sobre esse aspecto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) reforçam que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto linguístico do idioma educa, mas “contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ser completo e formado” (BRASIL, 2006, p.91).

Além disso, o ensino tradicional ainda causa certo distanciamento entre o professor e o aluno, uma vez que tal método é menos favorável à criação de espaços para interação e construção de sentidos. O professor assume o papel de transmissor de conhecimentos e o aluno recebe essas informações na maioria das vezes sem questionar o porquê.

Posso dizer que tive bons professores transmissores de conhecimentos, mas certamente os que mais me marcaram foram além dessa postura, foram aqueles que buscaram superar as dificuldades estruturais que a escola apresentava, e por meio de projetos, músicas, filmes, jogos, entre outras atividades, aproximavam os alunos e transformavam a sala de aula em um espaço de aprendizagem atrativo, leve e certamente bem mais produtivo. O mais incrível (não no sentido bom da palavra) é perceber que grande parte das dificuldades que meus professores enfrentavam há 20 anos, permanece latente na educação pública e fazem parte de minha realidade. Contudo, procuro não me prender a um sentimento de revolta ou indignação e me acomodar diante da situação, pelo contrário! Isso me motiva a buscar outros caminhos, outros métodos, outros recursos para envolver o meu aluno. Talvez eu carregue as motivações da visão

da aluna que fui outrora, reconhecendo as atividades que gostava e que não gostava de fazer, talvez esteja motivada pelas teorias que tive acesso como aluna hoje, mas certamente vejo a mudança nos paradigmas na sociedade atual, especialmente com os avanços das tecnologias digitais e as novas formas de comunicação e relacionamento com os outros e com o mundo, como uma das razões para que não permaneçamos estáticos.

Chegando ao final do ensino médio, eu precisava tomar uma decisão: a escolha do curso de graduação. E que escolha difícil! Minha família tinha o histórico de professoras, todas formadas em Pedagogia, todas trabalhando com a educação infantil. Confesso que não gostava da ideia de trabalhar com crianças, mas sabia que se tivesse que ser professora, seria professora de inglês. Acreditava (e ainda acredito) que a profissão de professor precisa ter um estímulo que vai além da simples vocação para o ensino. Você precisa ter paixão pelo que ensina. Isso muda tudo! Isso faz a diferença no seu agir como professor, e eu tinha paixão pela língua.

Em minha cidade, o curso de graduação em Letras tinha a habilitação em português e inglês. No entanto, percebi ao longo do curso, que o direcionamento do ensino era voltado para a área da língua portuguesa e a maioria dos concluintes optava por seguir no ensino do português e não do inglês. Infelizmente essa não é uma realidade apenas do curso de Letras da Faculdade que frequentei. Como bem aponta Paiva (2005a), um número considerável de cursos de Letras com dupla habilitação no país, tratam a língua estrangeira como uma disciplina coadjuvante, optativa e menor em relação à língua materna, dedicando uma carga horária reduzida para os estudos linguísticos e literários da língua estrangeira em questão. Esse currículo mínimo vigorou por mais de 30 anos e continua influenciando os projetos pedagógicos até hoje.

Analisando várias publicações voltadas para o estado-da-arte acerca da formação docente, Paiva (2005a, p. 356) chama a atenção para outros aspectos:

As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

A autora enfatiza o tratamento isolado de questões de ordem teórica e prática por meio de currículos homogêneos e padronizados. Evidentemente, essa análise feita por Paiva em 2005

pode apresentar uma visão generalizada da situação dos cursos de Letras no Brasil naquele cenário, no entanto, compartilhei da angústia de ver o curso de graduação que escolhi – justamente por conta da Língua Inglesa – marginalizar, de certa forma, a língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa e as respectivas literaturas. Assim, sentia que o curso não estava sendo proveitoso para mim já que queria seguir no ensino de Língua Inglesa, então decidi buscar fontes externas para aprimorar os conhecimentos que a graduação não contemplava, iniciando um curso de idiomas.

Ainda que o curso de graduação não estivesse atendendo às minhas expectativas quanto à formação docente em Língua Inglesa, a graduação me deu um suporte incrível no que diz respeito à didática. Até então não tinha nenhuma experiência na docência, fui descobrindo os desafios da profissão durante o curso de graduação e as aulas de estágio. Ainda assim, o medo da sala de aula era algo que me fazia “tremar na base”.

Em minha primeira aula no estágio supervisionado, senti um frio na barriga como se estivesse falando para uma multidão! Acho que em sala havia uns 35 alunos. Era uma multidão para mim! Mas aprendi logo cedo que como professora, precisamos estar preparados para imprevistos. Estava com o plano A, B e C na manga! Por sorte não precisei sair do plano A.

Ganhei confiança ao longo dos estágios e finalmente terminei minha graduação em 2010. Minha família estava orgulhosa de mim, eu estava orgulhosa em concluir esse desafio, mas restavam as perguntas: E agora? Qual será o próximo passo?

Em janeiro de 2011 prestei concurso para a seleção de professores do Estado da Bahia e fui aprovada. Começava então uma nova jornada, agora oficialmente professora de Língua Inglesa do Estado da Bahia.

O primeiro dia de trabalho foi como a aula do estágio na graduação. Estava insegura, tinha meus medos, minhas dúvidas e meus anseios quanto ao desempenho que teria em sala de aula. Refletindo sobre esse dia, percebo que cada dia em sala é um desafio e precisamos estar preparados com os mesmos planos A, B e C (ou mais) de antes. O que mudou ao longo dos anos foi a forma como eu percebi e transformei os desafios em alavanches na minha profissão.

Após dois anos atuando como professora de inglês, ainda me sentia insegura em relação à língua. Na verdade, minha insegurança maior dizia respeito à competência da fala, sobre a qual não acreditava ter domínio suficiente para “falar como uma professora de inglês”. Acredito

que compartilho essa insegurança com muitos professores que não conseguiram desenvolver completamente suas competências comunicativas na graduação. Paiva (2005b) recorre às memórias de professores de inglês para ressaltar a falta de preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor, observada em muitos cursos de licenciatura em Língua Estrangeira, especialmente os que estão atrelados à Língua Portuguesa (dupla habilitação).

Apesar de ter buscado aperfeiçoamento em cursos de idiomas, como mencionei anteriormente, parecia estar faltando algo para preencher a lacuna deixada na graduação e a falta de experiência prática em situações de comunicação com outras pessoas. Eu buscava praticar a língua ouvindo música, assistindo filmes com a legenda em inglês, mas ainda assim, eu sentia a necessidade de conversar com alguém (de verdade) em inglês. Conversar “de verdade” com alguém significa que eu queria manter um diálogo com outra pessoa que me respondesse durante a conversa, porque de forma fictícia – falando sozinha – eu já conversei com muita gente e já concedi diversas entrevistas.

Hoje, com a facilidade de acesso à internet, esse meu desejo de “conversar de verdade” com alguém, seria facilmente resolvido com as redes sociais, cursos de conversação, entre tantos outros recursos que na época, em meus primeiros anos de atuação como professora de inglês (2011, 2012) não eram tão acessíveis e tão dinâmicos como são hoje em dia.

O ensino e a aprendizagem de um idioma sempre foi muito vinculado às possibilidades de prática, o que representa um desafio para quem pretende ensinar e/ou aprender um idioma sem estar imerso em uma comunidade de prática. Ensinar inglês no Brasil, no Nordeste, numa cidade do interior da Bahia e para alunos que em sua maioria são oriundos da zona rural... Nossa! Um desafio e tanto! Por esse motivo, eu entendo quando os alunos me abordam com a pergunta clássica: *Professora, para que aprender inglês se eu não vou para os Estados Unidos?* É inacreditável como até hoje eu continuo respondendo a mesma pergunta.

E qual seria a resposta? Nesse momento despertei para algo que não havia pensado antes: eu não tinha uma resposta consistente para essa pergunta! Sempre dava respostas genéricas ou superficiais, falava sobre a importância do idioma para o mercado de trabalho ou para o aperfeiçoamento dos estudos, mas eu nunca argumentei com os alunos a importância da aprendizagem de uma Língua Estrangeira na escola regular para além dos fins comunicativos e laborais.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai além da mera instrumentação linguística. Ela permite estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística, fazendo com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem, além de poder relacionar as características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana (BRASIL, 2006).

Apesar de ter consciência de todas as contribuições que a aprendizagem de um idioma proporciona, precisava fazer algo em relação ao meu sentimento de insegurança quanto ao desenvolvimento das competências comunicativas necessárias para a atuação profissional. Quando mencionei anteriormente que eu acreditava não ter domínio suficiente para “falar como uma professora de inglês”, me referia ao fato de que no meu entendimento, a competência oral exigida de um professor que se dispõe a ensinar um determinado idioma é diferente da fala de alguém que pretende apenas estabelecer uma conversa em uma Língua Estrangeira.

Na verdade, acredito que o grande problema seja a constante cobrança da sociedade e que nós mesmos fazemos, sobre ter que estudar/ensinar a língua para ser fluente e “falar como um nativo”. Nesse raciocínio, o “falar como um nativo” significa dizer que devemos “perder o nosso sotaque” – inclusive muitos profissionais pregam isso e garantem o resultado com técnicas e cursos específicos – mas se pensarmos que nossa língua é parte de nossa identidade, perder o sotaque significa perder parte de nossa identidade para se apropriar de uma língua estrangeira. Notoriamente, algumas palavras se forem pronunciadas de uma forma diferente podem causar confusão e fazer com que sejamos mal interpretados no momento da comunicação, no entanto, associar o falante nativo como um padrão a ser seguido pelo falante estrangeiro, significa ignorar a diversidade cultural e linguística de cada contexto social. Nesse sentido, eu acredito que as nuances e a características específicas da língua materna são importantíssimas para a formação da identidade do professor de inglês no Brasil, mas essa não era a grande questão naquele momento, pois não se tratava de querer “falar como um nativo”, eu precisava vivenciar a língua de outra forma, eu precisava de uma experiência de imersão que não era possível na minha comunidade. Foi então que percebi que para ampliar meus horizontes em relação à língua e viver essa experiência de imersão intensamente eu precisaria fazer um intercâmbio.

Em agosto de 2013 parti rumo a Londres para estudar por três meses. Recebi o apoio de minha tia, Nilzete, que na época morava em Milton Keynes, cidade a meia hora de trem de Londres. O apoio dela foi fundamental, pois nunca havia viajado sozinha no Brasil, imagina viajar para outro país! Foi um passo e tanto! Quando olho para trás, vejo quão corajosa fui para me jogar nessa experiência... Minha visão de mundo começou a mudar.

Falar sobre as experiências desses três meses de intercâmbio daria um livro! Foram muitas situações engraçadas, emocionantes e inusitadas. Tudo era novo e cada momento serviu de aprendizado, do “*good morning*” ao rapaz do café ao “*excuse me*” que ouvia quando parava do lado errado na escada rolante. Eu estava vivendo uma imersão na cultura de um país e não apenas usando o idioma para me comunicar. É nesse sentido que as OCEM-LE afirmam que o valor educacional da aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai além dos fins comunicativos, mas a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira, desconsiderando os aspectos culturais, políticos, ideológicos e os valores sociais que são necessários para o aprendizado de um idioma (BRASIL, 2006).

Durante o meu intercâmbio, passei por algumas situações constrangedoras, como por exemplo, pronunciar determinadas palavras de forma errada. Inclusive, uma dessas situações foi protagonizada dentro da sala de aula do curso que estava fazendo, para a felicidade dos meus colegas que “pegaram no meu pé” durante alguns dias, mas entendo que isso faz parte do processo de aprendizagem. Por outro lado, acabei perdendo o medo de falar, quando percebi que o importante era buscar ser *understandable* (entendível) e saber como reverter situações embaraçosas causadas por um erro, por exemplo. Lembro-me de um professor (nativo) que certa vez comentou que os brasileiros eram aqueles que passavam no Mc Donald’s e pediam um “bigui mequi” (*Big Mac*). O professor logo se justificou, dizendo que não estava debochando dos brasileiros, apesar de sua fala indicar um preconceito linguístico imenso, o que ele queria enfatizar era que nesse caso, independentemente do sujeito pedir um “*Big Mac*” ou um “bigui mequi”, o sanduíche nunca vinha errado, mas se o sujeito não pedisse por medo de falar, ele acabaria com fome. Eu entendo que não estar em uma comunidade de prática dificulta a imersão na língua estrangeira, principalmente no quesito pronúncia, todavia, como mencionei anteriormente, em um mundo globalizado e, principalmente, tecnológico, essa imersão pode acontecer facilmente com o uso bem direcionado da internet. O fato é que a nossa maneira de falar está ligada não apenas aos limites e às interações geográficas, mas, sobretudo, às relações

culturais. Nessa visão, o inglês não é entendido como uma língua global e sim como uma língua de comunicação entre as culturas.

Monte Mór (2014) reflete sobre o ensino de línguas numa perspectiva multiculturalista que ultrapassa os limites do ensino padrão no meio escolar e no trabalho. A autora considera que existe uma diversidade de línguas, sotaques e formas de comunicação construídas em várias comunidades, dentro de uma mesma língua. Assim, na visão de Monte Mór (2014, p. 245), “muitas identidades são construídas na pluralidade linguística e cultural, sendo esta permeada por características culturais que constantemente constroem e reconstroem as línguas e seus ‘falantes’ no exercício das comunicações”, o que reforça o conceito de língua como uma representação cultural e linguística, destacando a importância da função educacional-cultural-linguística das línguas estrangeiras na educação básica sobrepor o valor globalizante da Língua Inglesa.

As experiências dessa imersão linguístico-cultural contribuíram significativamente para a minha formação pessoal e profissional. Isso não significa dizer que o professor que não passou pela experiência de um intercâmbio seja menos qualificado ou menos preparado para lecionar. O fato é que essa experiência me fez enxergar um mundo que eu não conhecia e que não imaginava que fosse capaz de explorar.

De volta ao Brasil, continuei com a minha rotina como professora, mas agora eu era uma professora diferente, eu tinha um brilho a mais nos olhos, eu tinha visto o mundo e sabia que o mundo ainda era maior do que aquilo que vi e vivi. Estava decidida: preciso criar oportunidades para que meu aluno desenvolva uma consciência crítica e amplie a sua visão de mundo, percebendo o que há além dos mundos que cada um vive, mas sem abrir mão dos seus valores e da sua cultura.

Minha performance (BUTLER, 2000) como professora mudou após essa experiência, não porque eu virei especialista no idioma, afinal eu ainda tenho muito o que melhorar e muito o que aprender, mas porque eu sabia o que buscar no processo de aprendizagem, então conseguia ir além do ensino tipográfico da gramática normativa. Posso dizer que eu “me tornei” uma professora e continuo me transformando com o tempo.

A etapa transformadora mais recente de minha formação foi o ingresso no mestrado acadêmico. O mestrado era um sonho desde a graduação, mas em minha cidade o curso não era ofertado nem na rede pública nem na privada e eu não tinha como sair do interior para estudar

na capital. Em 2015, casei e mudei para Aracaju, cidade natal de meu esposo. Em 2018, consegui aprovação na seleção do mestrado na Universidade Federal de Sergipe.

O mestrado tem sido uma etapa transformadora em minha vida, ao proporcionar expandir meus horizontes como pesquisadora e produtora de conhecimento. Retomar a vida acadêmica nove anos após a graduação está sendo uma experiência incrível e desafiadora, representando uma fase de renovação em minha vida.

As teorias e leituras a que tive e continuo tendo acesso, só engrandecem e fortalecem a minha prática docente, inclusive já comecei a incorporar algumas teorias em sala, como os pressupostos do letramento crítico, multiletramentos e identidade, por exemplo. Na experiência mais recente, tive a oportunidade de falar sobre multimodalidade, para introduzir as *Reading Strategies* (estratégias de leitura), e é claro que eu não perderia a oportunidade de apresentar o exemplo clássico da garrafa de água mineral<sup>1</sup> de Kress (2000). Eu confesso que “me achei o máximo” ao falar com meus alunos sobre as teorias que aprendi na pós-graduação. O conhecimento é realmente algo enriquecedor e transformador em nossas vidas.

Todos esses aportes teóricos me dão suporte para buscar um caminho de mudança na educação de meus alunos e reforçam o meu papel ético como professora que é “educar para a diferença e preparar para o conflito” como argumenta Menezes de Souza (2011a, p.298). Assim, os aprendizes serão preparados para lidar com as diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje que é rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011a), híbrido e plural.

Esse momento de reflexão em torno do meu percurso pessoal e profissional, a partir do exercício de recuperação de minhas histórias, foi fundamental para analisar as permanências e as mudanças de minha prática profissional, bem como o processo de construção de minhas subjetividades aqui expostas. Assim, uma nova postura, um novo agir, construído em confronto

---

<sup>1</sup> Kress (2000) ilustra a ambivalência de significados reunidos em uma simples garrafa de água mineral. O autor argumenta que ao buscarmos uma garrafa de água mineral em um supermercado, por exemplo, podemos observar os diferentes rótulos, notamos se a garrafa é de vidro ou plástico; notamos sua cor: verde, azul ou clara; e notamos sua forma: quadrada com padrões moldados, alongada e sem molduras. Essas informações podem nos levar a leituras que influenciem nossa escolha. Podemos questionar, por exemplo: Como será essa garrafa na mesa de jantar? Que imagem eu transmito ao tomar a água dessa garrafa? Como essa garrafa vai caber na minha geladeira? A leitura da garrafa como texto aponta para discursos que envolvem preferências de consumo, estilo de vida, saúde, patrimônio, meio ambiente, cultura, entre outros aspectos.

com as experiências, pode ser repensado e renovado todos os dias. Esta é, resumidamente, quem eu sou e quem me tornei ao longo de minha jornada como educadora.

## 2. OS PRIMEIROS PASSOS

E lá vamos nós! Chegar até aqui foi um desafio e tanto! Se eu comparar o projeto que submeti na seleção do mestrado com o texto final aqui apresentado... Nossa! Que trajetória! Não que eu tenha mudado de proposta radicalmente, mas o foco da pesquisa e as nuances que o texto ganhou foram bem diferentes do que havia idealizado.

O meu projeto era bem “enxuto”, basicamente tratava do uso do gênero multimodal *sitcom* (comédia de situação) no desenvolvimento de habilidades comunicativas em Língua Inglesa. No projeto inicial, a minha sugestão de trabalho era a criação de um Projeto Didático de Gênero (PDG) baseado nos princípios dos multiletramentos e multimodalidade, explorando o gênero *sitcom*, visando desenvolver habilidades comunicativas (*listening, speaking, writing e reading*) em Língua Inglesa. No momento que submeti o projeto para a seleção do mestrado eu estava começando a estudar sobre a multimodalidade e os multiletramentos e tinha consciência que precisava aprofundar mais as minhas leituras nesse aspecto. Hoje, eu entendo que falar sobre multimodalidade vai muito além das quatro habilidades. O que mudou de lá pra cá? Ah... No meio do caminho tinha uma orientadora, tinha uma orientadora no meio do caminho!

Tive o privilégio de ter como professora da disciplina Metodologia de Pesquisa em Linguística a minha orientadora, professora Marlene de Souza. Vale um adendo sobre essa disciplina logo no primeiro semestre: disciplina crucial para esse primeiro momento em que estávamos todos “desorientados” e inseguros quanto ao nosso projeto inicial, mas com muita conversa e compartilhando as ideias e as experiências com os colegas sob a orientação da Marlene, conseguimos “definir nossas vidas” e seguir com nossas (des) construções.

Apresentamos nossa proposta de pesquisa em forma de seminário em dois momentos. Primeiramente, apresentamos a proposta “crua”, inicial, ou eventualmente modificada após conversa com os respectivos orientadores. No meu caso, apresentei a proposta crua do jeito que submeti, pois ainda não havia sentado com a professora para discutir todos os pontos do pré-projeto. Esse primeiro momento foi muito importante para o “desenrolar” da minha pesquisa, pois percebi que teria muita coisa para modificar e muita leitura para fazer. Durante as apresentações, os colegas interagiam dando dicas ou fazendo perguntas sobre os pontos que porventura não ficaram claros. Entendi que minha proposta apresentava os objetivos das oficinas que pretendia desenvolver e não o objetivo da pesquisa em si. Em consequência, acabei não aprofundando a discussão durante a apresentação, uma vez que precisaria definir o objetivo da minha pesquisa e os pontos a serem desenvolvidos. Nesse momento, Marlene me orientou a

buscar um tema para trabalhar nas oficinas, pois minha proposta visava apenas o desenvolvimento das habilidades comunicativas e isso seria desenvolvido com as atividades da oficina. Comecei então a pensar qual temática poderia abordar utilizando o gênero multimodal seriado.

Confesso que assistir às apresentações dos meus colegas me deixou um tanto apreensiva quanto à relevância do meu trabalho. Sentia que minha pesquisa não estava “à altura” das demais. Meus colegas voltavam os olhares para as questões de gênero, sexualidade, identidades... E eu parecia estar num lugar comum: a sala de aula. Que insegurança a minha!

O fato é que naquela altura eu não tinha leituras sobre determinados assuntos que me assegurassem enveredar pesquisas com olhares que não fossem voltados para a sala de aula. Era um lugar seguro? Sim, mas não deixava de ser relevante, uma vez que as inquietações acerca da educação não cessam e como educadora não posso contribuir com a crença de que o ensino público não oferece ao aluno uma educação de qualidade e que as relações tradicionalmente estabelecidas entre professores e alunos não possam ser transformadas, para que então a escola possa assumir um papel significativo na formação crítica do aluno e na construção de conhecimentos, valorizando suas identidades e aproximando suas realidades.

É evidente que minhas idealizações já fazem parte das determinações dos documentos oficiais, mas por que a teoria não sai do papel na maioria dos casos? Que desafios o professor enfrenta ao voltar a sua prática para o ensino crítico? Diante dessas questões comecei a pensar até onde poderia ir com a minha pesquisa e quais caminhos traçaria para alcançar meus objetivos. A esse respeito, Marlene foi mais que uma orientadora, ela teve a sensibilidade de me mostrar os caminhos possíveis diante das limitações de ordem pessoal que vivia naquele momento.

Ao final do primeiro semestre, apresentamos as modificações traçadas pelos orientadores e pelas sugestões discutidas em sala pela professora Marlene e demais colegas. Nessa etapa, apresentamos nossa proposta ilustrando o problema, as perguntas, os objetivos da pesquisa e em especial os procedimentos metodológicos, afinal, esse era o foco da disciplina. Foi um momento significativo para o andamento da pesquisa. Começava então a minha jornada para buscar me aprofundar nas leituras sobre a temática escolhida e em especial sobre o tipo de metodologia que adotei para a pesquisa. Sobre esse ponto, dedico uma seção à parte.

## 2.1 ESCOLHENDO A AUTOETNOGRAFIA

Após a apresentação da minha proposta de pesquisa para a turma no primeiro momento, tive um encontro com minha orientadora que resultou em um *brainstorm* intenso por alguns dias. Eu sabia que precisava escolher um tema para trabalhar no projeto, então resolvi buscar referências na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nos Temas Contemporâneos Transversais – TCTs (BRASIL, 2018).

Os TCTs estão dispostos em seis macroáreas temáticas: cidadania e civismo; ciência e tecnologia; economia; meio ambiente; multiculturalismo; saúde. Essas temáticas afetam a vida humana em escala local, nacional e global de forma transversal e integradora, de modo a interagir com as áreas de conhecimento, relacionando-as às questões da atualidade, permitindo aos alunos aplicar as aprendizagens escolares às demais dimensões da sua vida (BRASIL, 2019). De todos os temas sugeridos, um em especial me chamou a atenção: vida familiar e social, tema que está inserido na macroárea “cidadania e civismo”.

A família representa nosso primeiro referencial em diversos aspectos e influencia direta e/ou indiretamente a formação ideológica do sujeito. Assim, sendo a sala de aula um ambiente que reúne múltiplos sujeitos, falar sobre a família – em especial sobre a família contemporânea, que difere do conceito de família de outrora – abre um leque muito vasto de possibilidades de problematizações que são pertinentes para o desenvolvimento crítico do aluno. Estava decidido: vou falar sobre a família contemporânea.

Quando mencionei anteriormente que a professora Marlene foi mais que uma orientadora, era sobre esse ponto que eu me referia: entender as minhas limitações. As limitações às quais me refiro não dizem respeito ao não domínio da temática ou qualquer outro aspecto de ordem metodológica, mas sim ao momento especial que vivia paralelamente ao mestrado: estava grávida de minha primeira filha. Descobri a gravidez durante o curso pós-graduação e confesso que foi desesperador! Não acreditava que seria capaz de concluir as disciplinas, pois a data provável para o parto era 22 de novembro de 2019 e nesse período ainda teria algumas semanas de aula até o fim do semestre. O fato é que eu estava incerta quanto à aplicação do projeto que pretendia desenvolver. Como eu conseguiria elaborar, aplicar e analisar os resultados em um prazo tão apertado? Como conseguiria dar conta de todo o referencial teórico necessário para o desenvolvimento do projeto, além de todas as leituras e trabalhos para concluir as disciplinas do semestre? Tudo isso já era o bastante para me deixar

insegura, somando ao fato de ter que conseguir dar conta de tudo estando grávida... Era algo inimaginável! Foi nesse momento que Marlene me sugeriu mudar a metodologia da pesquisa.

Tendo em vista as dificuldades para a aplicação do projeto e percebendo o meu “desespero” em não saber como seguir com a minha pesquisa, pois eu não conseguiria elaborar o projeto e aplicar em sala de aula naquele momento e no próximo semestre eu estaria em licença maternidade, ou seja, estaria fora da sala de aula, Marlene me fez alguns questionamentos (aliás, ela sempre devolvia as perguntas que fazíamos com outras perguntas e não com as respostas prontas que queríamos na maioria das vezes): *Enquanto professoras, quando elaboramos uma atividade, elaboramos para que ela “dê certo”, não é? Para que possamos alcançar os objetivos previamente traçados, certo? Assim, talvez seja interessante para você nesse momento focar no processo de elaboração e não no resultado.* Essas perguntas faziam sentido para mim, mas eu não conseguia entender como esse processo renderia uma pesquisa, uma vez que eu estava focada no resultado final. Nesse momento ela me apresenta a autoetnografia, metodologia com a qual eu não tinha familiaridade nenhuma. Conhecia a etnografia e a biografia, mas não imaginava uma metodologia em que pudesse me incluir, enquanto pesquisadora, explicitando minhas subjetividades e minhas vivências na pesquisa já que esse tipo de texto fugia da escrita acadêmica clássica a qual estava habituada. Sabia então que precisaria de muitas leituras para entender melhor essa proposta metodológica.

Comecei a pesquisar na internet sobre o assunto e confesso que fiquei ainda mais incerta do que iria fazer, pois encontrei poucos trabalhos para me orientar. Não sabia por onde começar e que linguagem era adequada para esse tipo de narrativa. Pedi orientação a Marlene e ela então me enviou alguns textos e indicou um volume da revista *Veredas* que trazia artigos sobre autoetnografia. Entre os textos enviados, estava o clássico *Autoethnography: an overview* de Ellis, Adams e Bochner (2011). A partir da leitura desse texto, consegui ampliar meus horizontes em relação às possibilidades da pesquisa e como a autoetnografia, enquanto método, poderia proporcionar um olhar diferente acerca de pontos que só o processo revela e não o produto final.

Começava a fazer sentido para mim o uso da autoetnografia ao invés de outra metodologia, uma vez que o conhecimento científico, tradicionalmente caracterizado pela precisão, exatidão e rigidez no tratamento dos dados, muitas vezes não leva em consideração reflexões e diálogos que enfatizam as subjetividades envolvidas no processo. Seria fácil avaliar se o projeto idealizado obteve um resultado proveitoso por meio de uma avaliação, questionário

ou outro instrumento que pudesse avaliar o conhecimento prévio dos alunos e o desenvolvido posteriormente, mas como avaliar o percurso para a elaboração de atividades voltadas para a construção desses conhecimentos? Como avaliar a tomada de decisões para o desenvolvimento de uma atividade em detrimento de outra? São essas questões de cunho subjetivo que a autoetnografia pretende dar conta nessa pesquisa. Adams, Jones e Ellis (2015, p. 1-2) postulam que o método autoetnográfico mostra “pessoas no processo de descoberta do que fazer, como viver e como construir sentido sobre seus esforços”<sup>2</sup>. Era justamente o que eu precisava para a minha pesquisa: um método que me permitisse expressar as reflexões e emoções ao longo do processo.

Apesar de conseguir compreender a aplicabilidade da autoetnografia em minha pesquisa, outra dúvida ainda me atormentava: o que fazer para que minhas narrativas não pareçam “diário da quinta série” em termos de linguagem? Como expressar minhas experiências analiticamente? De certa forma existia uma vulnerabilidade e incerteza do percurso que precisaria percorrer para desenvolver essa pesquisa. Precisava me encontrar na escrita autoetnográfica, mas sabia que não existia um molde, um modelo a ser seguido, o processo de escrita seria uma descoberta.

Com a leitura dos artigos e das teses que tinha em mãos, comecei a entender a relevância de minhas experiências, meus saberes e fazeres como professora e pesquisadora, não para estabelecer um modelo de prática a ser seguido, mas para um possível diálogo com outros professores e profissionais da educação, partindo do individual para outras experiências e saberes, a fim de promover (des)construções de sentidos para a prática docente. Acredito que esse estudo reverbere algumas discussões para aqueles que assim como eu enfrentam as dificuldades da educação pública.

## 2.2 ESCOLHENDO O SERIADO

O trabalho com gêneros multimodais já fazia parte da minha rotina, tanto como aluna quanto como professora. Enquanto aluna, participei de atividades que incluía músicas, filmes

---

<sup>2</sup> Minha tradução para “[...] *people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles*” (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 1-2).

legendados, textos em diferentes gêneros, mas eram atividades que não avançavam além da análise linguística.

Nunca utilizei filmes em minhas aulas. Sempre achei complicado trabalhar um filme de uma hora e meia ou duas horas, por exemplo, quando a turma não tem aulas geminadas (consecutivas) – algo bem recorrente na distribuição de minha carga horária todos os anos – além de achar o formato cansativo. Talvez eu precise ampliar minha visão acerca das possibilidades do trabalho com esse gênero, ou talvez eu precise buscar referências para ajustar o formato à minha realidade e então dar um pontapé inicial. O fato é que desde o meu pré-projeto eu já estava certa de que queria trabalhar com um gênero multimodal não muito utilizado em sala de aula: o seriado.

Os seriados de TV, em especial os norte-americanos, ganharam um alcance especial com a popularização da internet. Atualmente, vários sites e plataformas de *streaming* (tecnologia que realiza distribuição online de pacote de dados de áudio e vídeo) como a *Netflix* e similares, disponibilizam de forma gratuita ou comercializam através de assinaturas, os seriados que antes só poderiam ser vistos por quem tivesse uma assinatura de TV a cabo ou em boxes de DVDs e logo depois pelos Blu-Rays. Além disso, com a emergência das plataformas de *streaming*, os modos de assistir ganharam uma nova roupagem. Hoje é possível ter uma maior interatividade, possibilitando a criação de *playlists*, não sendo mais necessário possuir memória no computador ou celular para fazer o download, bastando apenas o acesso à internet, um *login* e senha (WACHOWICZ; VIRTUOSO, 2017).

A popularização do gênero seriado, especialmente entre os jovens, foi um dos fatores que despertou o meu interesse para fazer com que o seriado ultrapassasse as barreiras do entretenimento e fosse utilizado como recurso midiático em minhas aulas seguindo os preceitos da multimodalidade e dos multiletramentos, no intuito de dar visibilidade e possibilitar discussões em sala de aula acerca de diversos temas contemporâneos.

A mídia é entendida por Fischer (2002) como lugar de produção de sentidos na sociedade, constituindo identidades e subjetividade dos sujeitos. Dessa forma, a mídia atua como influenciadora no modo de ser do sujeito e, conseqüentemente, na formação de opinião. Além disso, o autor complementa afirmando que a ampla diversidade da produção audiovisual disponíveis em seriados, filmes, vídeos, programas de TV, contribuem para o trabalho pedagógico ao passo que retratam a cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes

visuais, assim como as mudanças nos modos de subjetivação, de constituição do sujeito da sociedade pós-moderna.

A ideia de problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade a partir de um seriado só me remetia a um título em especial: *Modern Family*. O seriado que apresenta a sátira da “família moderna” seria ideal para trabalhar em sala de aula, uma vez que retrata três diferentes núcleos familiares, sobre os quais detalharei mais adiante.

*Modern Family* é um seriado de comédia norte-americano que estreou em 23 de setembro de 2009, sendo aclamada pela crítica e rendendo uma grande audiência. Além disso, a série ganhou cinco prêmios Emmy de Melhor Série de Comédia, vencidos em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, além de outros Emmys em diversas categorias e prêmios como o Globo de Ouro. Dos criadores Christopher Lloyd e Steven Levitan, o seriado é produzido pela rede de televisão ABC (*American Broadcasting Company*).

O seriado encerrou sua 11ª temporada em abril desse ano (2021). Por se tratar de uma *sitcom*, abreviatura de *situation comedy* (comédia de situação), os episódios têm duração média de 22 minutos e as situações apresentadas em cada episódio, têm início e fim no mesmo capítulo, sem a necessidade de continuação da problemática no episódio posterior. Esses pontos foram importantes para a minha escolha, pois o formato do seriado me permitiria exibir um episódio inteiro durante uma aula de 50 minutos, o que não seria possível com um filme, por exemplo. Do mesmo modo, a característica de descontinuidade da problemática de um episódio para outro me permitiria transitar pelos episódios da temporada ou entre as temporadas. Algo que eu ainda não havia decidido até o momento da qualificação.

As estruturas familiares ilustradas no seriado *Modern Family* representam a pluralidade da sociedade pós-moderna e refletem conflitos que são indissolúveis do contexto social do alunado. Dessa forma, a minha proposta de trabalho com esse seriado seria promover um espaço para identificação e reflexão acerca das diferentes estruturas familiares da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que busco legitimar as multissemoses presentes no cotidiano dos alunos, integrando o ambiente escolar e o contexto social no processo de construção dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Partindo da ideia de que cada sujeito é agente na construção de significados a partir dos seus conhecimentos de mundo, as realidades exibidas no seriado podem provocar divergências no momento da problematização em sala. O meu desafio ao propor esse tipo de trabalho é

conduzir as discussões de modo que nem as minhas ideologias e o meu contexto pessoal sejam neutralizados, nem sejam entendidos como um discurso universal.

Tecer um discurso universal na visão de Butler (2015), pode impor uma violência excludente, o que não quer dizer que a universalidade seja essencialmente violenta, embora em determinadas condições ela pode sim exercer a violência, como quando há um silenciamento de vozes, por exemplo.

Há uma violência quando se trabalha a universalidade em sala de aula, visto que relega o outro à condição de inferioridade. Quando universalizamos o discurso, não levamos em conta as visões do outro. Em termos práticos, o desafio ético do professor é não universalizar nem tão pouco neutralizar o seu discurso, visto que ele trabalha com as identidades, com as diferenças, com as multiplicidades, com o hibridismo, sendo a sala de aula híbrida, plural, múltipla, rizomática, complexa. Daí a importância de promover espaços e proporcionar condições para que esse diálogo aconteça.

Entendendo que os processos de subjetivação e significação são construídos a partir das identidades de cada um, o seriado *Modern Family* e seus conflitos cotidianos, mobilizam esse processo de construção que não acontece de forma linear e homogênea, mas que são essenciais para a formação dos sujeitos. Nesse sentido, promover práticas voltadas para a reflexão ética sobre as estruturas familiares contemporâneas é, ao mesmo tempo, revisitar os antigos conceitos e buscar um novo olhar para as configurações da família na pós-modernidade.

### 2.3 ENFIM, QUALIFICADA

O tão temido Exame de Qualificação se aproximava e é óbvio que a tensão era gigante. Eu estava certa de que receberia muitas críticas, talvez pela insegurança de não ter apresentado uma análise mais completa, um capítulo teórico mais aprofundado ou mesmo por não saber se estava traçando um caminho viável. Ao mesmo tempo, eu entendia a importância dessa etapa para o desenrolar da minha pesquisa, então receber críticas não era necessariamente um problema.

O Exame de Qualificação aconteceu no dia 04 de setembro de 2020 às 14 horas por meio de uma videoconferência pelo *Google Meet*. Apesar de saber que meu trabalho apresentava lacunas, ouvir das professoras examinadoras que eu estava no caminho certo foi

muito reconfortante. Aliás, só tenho a agradecer às contribuições das professoras Walkyria Monte Mór e Dóris Cristina Matos, profissionais que eu já admirava e que agora carrego um sentimento de gratidão por tê-las conhecido (ainda que remotamente).

O ano de 2020 foi um ano atípico em todos os sentidos. A pandemia do Coronavírus (COVID - 19) criou um cenário de incertezas em todo o mundo, um momento para o qual não nos preparamos e não nos planejamos financeira, física e mentalmente. As mudanças foram gritantes em todos os âmbitos. Mudamos a forma de trabalhar, estudar e principalmente a forma de nos relacionarmos com nós mesmos e com o mundo.

O processo de escrita da dissertação também sofreu (e muito!) por conta da pandemia. Por inúmeras vezes eu pensei em desistir do mestrado, pois eu estava muito cansada de tudo. A minha filha nasceu no dia 19 de novembro de 2019 e o meu pós-parto foi muito conturbado. Eu não tive tempo de assimilar tudo que estava acontecendo, pois me desdobrava em várias para poder dar conta de terminar os artigos e trabalhos das disciplinas. Eu me cobrava... Eu me culpava... Eu não me achava capaz de conseguir concluir o mestrado.

Após passar um tempo com os meus pais, eu estava começando a estabelecer uma rotina diante da minha nova realidade, pois agora além de mulher, esposa, professora e estudante, eu tinha me tornado mãe e tudo ainda era muito novo. Foi nesse momento em que eu estava reestabelecendo e organizando a minha rotina que a pandemia começou e bagunçou tudo. Arelado ao medo da doença, eu precisava administrar o meu tempo para dar conta de todas as demandas que eu tinha durante o dia e ainda encontrar forças para enveredar leituras e produzir durante a noite. Não foi nada fácil, mas eu travava uma batalha interna comigo mesma para não desistir e persistir no meu objetivo, pois o mestrado sempre foi uma realização pessoal e eu não queria abrir mão, especialmente depois de vencer tantos desafios durante o primeiro ano.

Aos poucos voltei a produzir e o mês de julho, prazo final combinado com minha orientadora para a entrega do texto para a banca, parecia tão longe e de repente chegou! Entreguei para a banca meu texto que apresentava 4 capítulos sucintos. O primeiro capítulo apresentava as definições da pesquisa quanto à área de atuação, natureza, objetivos, abordagem, instrumentos de coleta, amostra e análise. O capítulo 2 apresentava uma narrativa prévia dos primeiros passos da pesquisa desde a sua idealização e os desdobramentos da escolha da metodologia e temática, além de uma breve contextualização sobre minha formação pessoal e profissional. A narrativa prévia foi importante para situar os desdobramentos da pesquisa e o processo de tomada de decisões até aquele momento. O terceiro capítulo apresentava os

principais conceitos adotados para essa pesquisa a respeito do letramento crítico, multiletramentos, multimodalidade, gêneros textuais e família. O capítulo teórico estava um tanto fragmentado, mas mesmo com muitas lacunas decidi apresentar para que a banca tivesse uma noção sobre os conceitos que estava utilizando. Finalmente, o quarto capítulo apresentava a análise preliminar do projeto didático que havia idealizado. Projeto didático? Sim, a minha pesquisa mudou novamente depois da qualificação!

Após todo o alvoroço do Exame de Qualificação, sobre o qual ressalto a importância de ter contado com a presença (virtual) de minha irmã, meus amigos da vida e do mestrado, além das professoras que tanto admiro, precisei de um tempo para me desconectar da pesquisa – para não dizer do “mundo acadêmico” – e então colocar as ideias no lugar.

A minha pesquisa, ainda que muito elogiada pelas professoras examinadoras, tinha um grande adversário pela frente: o tempo! Na verdade, eram dois: o tempo e o espaço! O objetivo da minha pesquisa era descrever e analisar o processo de elaboração de um projeto didático que visava problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade em sala de aula a partir do seriado *Modern Family*. O problema em questão era conseguir elaborar todo o projeto e analisar a tempo da defesa. O esboço que apresentei para a banca idealizava o desenvolvimento do projeto didático em 12 aulas, mas ao começar a analisar, percebi – e já havia sido alertada pela minha orientadora – quão imenso ficaria o meu trabalho. Confesso que até então eu tinha uma visão um pouco “simplista” sobre como conduziria a análise e isso foi o que me fez perceber que apesar de ter um bom trabalho em mãos, não tinha espaço para desenvolvê-lo – se tratando de uma dissertação de mestrado – e não conseguiria terminar no tempo estabelecido.

Minha cabeça deu um nó! Eu não conseguia pensar em um recorte porque para mim não fazia sentido falar apenas sobre uma parte do projeto, já que eu me propunha a analisar o processo de elaboração e eu só pensava nesse processo como um todo. Por outro lado, eu acreditava muito na proposta da minha pesquisa e não queria (nem poderia) abrir mão “a essa altura do campeonato”. Precisei de alguns dias para pensar em uma proposta que fizesse sentido, e, de certa forma, continuar com a minha ideia. Decidi então renunciar à proposta de elaborar um projeto didático, deslocando a ideia para a elaboração de uma atividade com o mesmo objetivo: problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade a partir do primeiro episódio do seriado *Modern Family*. Assim, eu poderia continuar com as minhas

narrativas apenas alterando o processo que seria analisado, mas permanecendo com o foco no processo.

A minha decisão em permanecer com a ideia de refletir sobre o processo de elaboração de uma aula voltada para as identidades e diferentes estruturas familiares, está intimamente ligada ao meu entendimento acerca da importância de trazer esse diálogo para a sala de aula, além do fato de acreditar que a partir do letramento crítico é possível desenvolver a criticidade dos alunos para lidar com as diferentes identidades em suas relações sociointeracionais, possibilitando ao aluno fazer uma leitura de si mesmo e de suas realidades a partir do outro.

Concordo com o argumento de Jorge (2014) de que é possível promover um trabalho significativo sobre identidades nas aulas de LEM (Língua Estrangeira Moderna):

As aulas de LE se constituem como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de trabalhos sobre identidades, uma vez que por ser a língua estrangeira um conteúdo que permite, pela natureza de seu ensino e aprendizagem, distanciar-se da própria realidade para compreender a realidade estrangeira, seu ensino possibilita a discussão de diferentes questões que afetam a vida de seus usuários. (JORGE, 2014, p.76)

Além disso, o letramento crítico proporciona um desenvolvimento de uma consciência crítica essencial para o engajamento sociopolítico do aluno, para que ele possa “criticar normas culturais, valores, costumes e instituições que produzem e conservam as desigualdades sociais” (JORGE, 2014, p.77).

Em relação à temática da família, eu acredito que o trabalho na perspectiva do letramento crítico possa contribuir para problematizar as identidades, e, de alguma forma, desconstruir a percepção dos padrões de família que muitas vezes carregam discursos cristalizados e tidos como universais seguindo um padrão heteronormativo.

No processo de construção de sentidos e representações, professor e aluno são agentes e um pode estimular o outro a desenvolver a criticidade. Jordão (2013) argumenta que a função da educação seria problematizar as práticas de construção de sentidos/representações para que professores e alunos negociem o espaço em sala de aula como local para (re) posicionar-se como agentes discursivos.

Promover uma educação linguística crítica não é uma tarefa fácil, seja na rede pública ou rede privada. Cada cenário educacional possui entraves específicos e, além disso, ainda

existe uma grande resistência às mudanças, tanto por parte de alguns alunos, quanto por algumas instituições de ensino e professores que acreditam que o ensino tradicional/tipográfico continua sendo o ensino mais efetivo, aquele que “entrega um melhor resultado”. Por diversas vezes me vi tentando engrenar algumas discussões em sala para poder introduzir uma unidade do livro didático e de repente um aluno pergunta: *Professora, a senhora vai escrever no quadro? Vai explicar o quê hoje?* Percebo que os alunos não entendem como aula esses momentos em que tento iniciar uma discussão para ouvir o posicionamento deles sobre um determinado tema. É como se esse momento não tivesse valor, como se fosse “enrolar o tempo” ou como eles dizem: “aula de conversa”. Na concepção de muitos alunos a aula de Língua Inglesa serve apenas para aprender gramática e vocabulário temático. Os debates, as problematizações ficam por conta de outras disciplinas como história e geografia, por exemplo. Essa não é uma postura que pode ser observada apenas nos alunos, muitos educadores se posicionam da mesma forma, afinal é bem mais cômodo permanecer na zona de conforto, mesmo que essa prática vá de encontro às recomendações dos documentos oficiais.

A proposta de trabalho com temas contemporâneos preconizados na BNCC aponta para a abordagem de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala local, nacional e global de forma transversal e integradora, de modo a interagir com as áreas de conhecimento, relacionando-as às questões da atualidade, permitindo aos alunos aplicar as aprendizagens escolares às demais dimensões da sua vida (BRASIL, 2019). Assim, trazer esses debates para a sala de aula é oportunizar ao aluno o desenvolvimento da criticidade que muitas vezes ele pode não ter acesso fora da escola.

Posso afirmar que a minha pesquisa ganhou novas nuances com as idas e vindas que fazem parte do processo de investigação, mas permanece com a essência de um trabalho idealizado a fim de promover reflexões sobre novas práticas, antigos e novos conceitos, mas, sobretudo, refletir sobre as (des)construções de sentidos que são indissolúveis da prática docente.

### 3. DESAFIOS DA PROFISSÃO: COLOCANDO A “MÃO NA MASSA”

Certo dia em sala de aula um aluno me abordou: *Professora, a senhora tem carro? As outras professoras chegam de carro na escola e a senhora vem de ônibus!* Antes que tivesse a oportunidade de responder, outro aluno interpelou: *A professora vem de Aracaju, gasta muita gasolina vir de carro.* E logo outro concluiu: *As professoras têm carro porque trabalham em mais de uma escola! São cheias da grana (risos)!* De repente começou um debate acerca da remuneração dos professores, sobre a desvalorização da profissão e sobre os problemas da educação pública. É nesse momento que “cai a ficha” do papel importantíssimo que desempenhamos na formação crítica dos nossos alunos. Nesse dia eu não saí de casa pensando nos argumentos que usaria para conduzir um diálogo sobre essas questões... Talvez se o tema da aula fosse o vocabulário das profissões (*occupations*) eu poderia pensar em enveredar essas problematizações em sala, mas era só mais um dia de aula sobre um assunto do qual não me recordo. O fato é que nesses momentos que fogem de nosso planejamento, precisamos ter “jogo de cintura” para conduzir os diálogos da melhor forma, estimulando o pensamento crítico ao invés de abrir espaço para um discurso desrespeitoso que incentiva o confronto.

O trabalho do professor acontece antes, durante e depois de entrar em uma sala de aula, e nesse processo, o planejamento de aula é uma ferramenta essencial, tanto para a organização e previsão das atividades a serem desenvolvidas em face dos objetivos traçados, quanto para revisão e flexibilização das aulas. Libâneo (1990, p. 222) define o planejamento como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Assim, o planejamento vai além do preenchimento de formulários burocráticos, o ato de planejar é antes uma atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, uma vez que os elementos que o compõem estão “recheados de implicações sociais e têm um significado genuinamente político” (LIBÂNEO, 1990, p. 222).

Planejamos aulas diferentes com abordagens diferentes mesmo se tratando das mesmas séries. Cada turma tem um perfil diferente, e nós professores, sabemos em quais turmas podemos avançar com mais liberdade um determinado assunto, e em quais devemos desacelerar e buscar abordagens mais simples e objetivas. Ao planejar, o professor leva em conta não apenas as especificidades do currículo, mas também a sua própria experiência, a sua prática docente. Assim, o processo de elaboração e planejamento de uma aula, de uma atividade ou de um projeto didático, pode revelar muito mais sobre as subjetividades do professor, do que o próprio momento da execução do plano.

O objetivo principal desse estudo é refletir sobre essas subjetividades, a partir da análise do processo de elaboração de uma atividade que utiliza o gênero seriado, a fim de problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade nas aulas de Língua Inglesa.

Guimarães, Carnin e Kersch (2015) refletem sobre as mudanças ocorridas no âmbito da educação e também nas novas formas de se relacionar e se informar. São novas competências exigidas do cidadão e a escola, enquanto agência de letramento, exerce um papel fundamental na formação crítica desses cidadãos.

Diante desse novo cenário, o professor precisa estar aberto às mudanças e à multiplicidade de mídias e formas de comunicação para poder aprender e ensinar numa perspectiva crítica, lançando um olhar especial para a diversidade linguística e cultural que permeia a sala de aula.

Nesse terceiro capítulo, me debruço sobre o planejamento de uma atividade para as minhas aulas de Língua Inglesa, no entanto, meu maior desafio não será o planejamento em si, mas a análise – nesse caso a autoanálise – do processo subjetivo que envolve o ato de planejar. Será um processo de autodescoberta, e, como todo processo, não acontecerá de forma instantânea e automática. Nesse sentido, divido esse capítulo em subseções que objetivam descrever o percurso que segui ao longo dessa jornada de (re)descobertas e (des)construções.

### 3.1 POR ONDE COMEÇAR?

E lá vou eu (de novo)!

Um laptop no colo, um caderno cheio de anotações do lado, o gravador de voz do celular pronto para ser usado e uma cabeça fervilhando de ideias e dúvidas. Assim eu começo o meu trabalho. Se eu fosse mineira, diria: *Uai!* Mas como uma boa nordestina, eu digo: *Oxe! E o que eu fiz até aqui não foi o meu trabalho não? (risos)!*

O trabalho autoetnográfico gerou alguns momentos de confusão em minha cabeça. Ora pensava no processo, ora pensava no produto (a atividade elaborada), mas aos poucos (e depois de muita conversa com minha orientadora) fui percebendo que precisava deixar a escrita fluir e que o mais importante era falar justamente sobre esses momentos de reflexão, os quais considero inseparáveis do planejamento de qualquer atividade.

Quando eu falei que agora começa o meu trabalho, me referia ao momento de “colocar a mão na massa”, como descrevi no título deste capítulo, pois chegou o momento de começar a elaborar a atividade para as minhas aulas de Língua Inglesa. Os passos anteriores a esse momento foram essenciais para o entendimento de como cheguei até aqui e quais caminhos percorri.

Eu levei um tempo para entender que minhas reflexões acerca desse momento eram importantes. Acredito que isso se deve ao fato de que em minha rotina de planejamento, assim como para muitos professores, muitas vezes o trabalho ocorra em uma espécie de “modo automático”. Elaboramos atividades, planejamos nossas aulas, mas não paramos para refletir criticamente sobre o porquê de nossas escolhas. Esse momento de refletir criticamente é o que Menezes de Souza (2011a), baseado em Freire (2005) chama – usando como exemplo a metáfora da leitura – de um ato de “ler se lendo”, ou seja:

Ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296)

O desenvolvimento dessa consciência é um dos pilares do letramento crítico. Para Menezes de Souza (2011a), precisamos desempenhar e exercitar essa consciência crítica em todas as atividades pedagógicas e curriculares. Corroborando com as ideias do autor, eu ainda acrescentaria que deveríamos exercitar essa consciência crítica na vida, e é nesse sentido que pretendo contribuir com esse estudo, que aliás, já começou a mudar o meu modo de ver o mundo e conseqüentemente mudará a minha prática daqui por diante.

Desde a década de 70, contrapondo o conceito de alfabetização, a ideia de letramento surgiu para mostrar que saber ler e escrever é muito mais do que decodificar sinais. A leitura e a escrita são entendidas como “práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 286). Apesar dos debates sobre o letramento crítico já circularem há um bom tempo, ainda existe uma grande contradição a respeito do conceito do que é ser “crítico” na sociedade pós-moderna. Cervetti, Pardales e Damico (2001) apresentam definições preliminares sobre o letramento crítico, mas que são cruciais para o entendimento de que essa abordagem demanda uma postura diferente em relação à construção de significados e que o texto deve ser entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o produto ou a intenção de um

autor. Além disso, os autores defendem que a leitura é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social. Nesse sentido, devemos reconhecer que a educação é sempre uma prática ideológica, contextualmente situada e socialmente construída.

Se pararmos para pensar sobre como acontece o planejamento de uma aula, nós professores, sabemos bem o motivo de escolher uma temática, sabemos qual recurso utilizar, avaliamos as condições da escola para o desenvolvimento de uma determinada atividade, sabemos como e quando adaptar o conteúdo para cada condição de aprendizagem, mas não paramos para refletir sobre o percurso de construção de sentido que cada um atravessa para fazer suas escolhas e como a nossa prática pedagógica foi socialmente construída ao longo de nossas vivências. De que maneira isso interfere no nosso agir enquanto educadores? Esse “modo automático” é mesmo automático? Ou apenas não nos damos o tempo necessário para refletir sobre nossas atitudes? Essas questões reverberaram em minha mente por algum tempo, mas agora chegou o momento de fazer esse exercício de autoavaliação, autocrítica e é claro ressignificação.

Refletir sobre esse processo não é uma tarefa simples, assim como não é nada simples a tarefa de ensinar. Os olhares que normalmente volto para o outro, para os meus alunos e para o que pretendo alcançar a partir da minha prática, agora estarão voltados para mim e para as minhas percepções diante dos fatores que são inerentes à complexidade de um planejamento pedagógico. Enquanto professora, eu entendo que preciso assumir, também, uma postura crítica, reflexiva e investigativa da minha própria prática, mediante procedimentos de auto-observação, autocrítica e autoavaliação. Nesse sentido, entendo a importância de buscar (re)significar a minha prática respeitando os meus saberes e os saberes dos meus alunos, ambos socialmente construídos. Assim, é possível criar espaços para que eles desenvolvam a capacidade crítica, sendo capazes de correlacionar esses saberes com os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Para Monte Mór (2015a, p.42), “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Em vista disso, compreende-se que todo discurso é permeado por ideologias, independente da modalidade em que é apresentado. Nesse sentido, uma vez que a língua é entendida como discurso e espaço para construção de sentidos e representação dos sujeitos no mundo (JORDÃO, 2013), precisamos, enquanto professores, reconhecer que nosso discurso também perpassa por nossas crenças, nossos valores, que são socialmente construídos

e carregados de ideologia. Todos esses fatores influenciam a minha agência em sala de aula, no entanto, nunca parei para refletir criticamente sobre como os meus valores influenciam o meu discurso e como o meu discurso influencia a minha prática docente.

Parece óbvio falar que a nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional tem seus reflexos na nossa prática, uma vez que é a partir do nosso olhar que planejamos o nosso trabalho e tentamos conduzir os olhares dos nossos alunos para os objetivos que traçamos. O fato é que não é comum, na rotina diária do planejamento pedagógico, pararmos para refletir sobre o que nos motiva a desenvolver uma determinada atividade e até que ponto nossas crenças, vivências e experiências influenciarão no processo de elaboração e na condução de uma atividade em sala de aula.

A respeito desse processo de compreensão das próprias percepções, ideias e práticas de ensino, assim como o entendimento de que os conceitos podem mudar ao longo das experiências acadêmicas e profissionais, Duboc e Ferraz (2018) chamam a atenção para o fato de que:

Como educadores, estamos acostumados a ler (muitas vezes rotular, nivelar e julgar) nossos alunos. No entanto, por mais doloroso, desvelado e desnudado que seja, "ler a nós mesmos" também deve ser uma atitude sine qua non de um educador que está comprometido com a transformação social / educacional (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 242).

Assim, me debruço sobre esse propósito (nada simples), buscando desvelar o professor que está por trás do planejamento pedagógico a partir de um processo complexo de ler a mim mesma enquanto leio o outro (DUBOC; FERRAZ, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Após todos os desdobramentos e todas as idas e vindas depois do Exame de Qualificação, retomei a leitura de alguns textos os quais considerava importantes para a análise dos próximos passos e só então parei para retomar a análise do meu trabalho. Mas antes de falar sobre os primeiros passos para a elaboração da atividade, contextualizarei brevemente o público-alvo ao qual destino essa proposta didática.

Sou professora do Estado da Bahia há mais de nove anos e durante esse período passei por quatro escolas diferentes. Foram quatro realidades, quatro ambientes de aprendizado que contribuíram (e muito!) para a minha formação pessoal e profissional. Atualmente estou lotada no Colégio Estadual Doutor José Carlos Bezerra Carvalho, colégio da rede pública estadual da Bahia que fica situado no município de Paripiranga/BA, há 111 km de Aracaju, cidade onde

resido desde 2015 como comentei anteriormente. Faço esse percurso de ônibus toda semana e confesso que é bem cansativo, mas Paripiranga é a cidade da Bahia mais próxima do Estado de Sergipe. Como sou professora da Rede Estadual da Bahia, não posso ser removida e atuar em escolas do Estado de Sergipe. Embora seja um longo trajeto, tendo em vista a amplitude territorial do Estado da Bahia, deslocamentos como o que faço semanalmente (111km), fazem parte da realidade de muitos profissionais dentro do próprio Estado da Bahia.

O Colégio Estadual Doutor José Carlos Bezerra Carvalho é o único colégio estadual da cidade de Paripiranga e possui cerca de 1020 alunos matriculados nas modalidades do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à sua organização, o colégio funciona nos turnos matutino e vespertino com turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio regular e no turno noturno apenas com as turmas do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno matutino, a maioria dos alunos é oriunda da cidade (sede), no turno vespertino, os alunos da Zona Rural estão em maior concentração e no noturno, o perfil dos alunos da EJA varia não só na questão do local de origem, mas também em relação a faixa etária.

A atividade que me proponho elaborar será destinada às minhas turmas da 2<sup>a</sup> série do Ensino Médio, apesar de também trabalhar com turmas de primeira série. A escolha da segunda série não teve um motivo específico e determinante, até porque no momento em que iniciei a escrita desse trabalho, eu não estava em sala de aula (presencialmente), em decorrência da pandemia do COVID – 19. Nesse caso, o público-alvo foi escolhido com base no perfil das minhas turmas anteriores e visando turmas futuras.

Falar sobre o futuro diante de tudo que vivemos no ano de 2020 e que ainda continuamos vivenciando no ano de 2021 é no mínimo intrigante. Em outros tempos eu estaria ansiosa para conhecer as minhas novas turmas e certamente não estaria falando sobre o futuro da educação com um nó na garganta. A pandemia antecipou algumas mudanças no panorama da educação que apesar de já existirem, ainda não integravam a rotina da maioria das escolas, professores, alunos e pais, ou seja, toda a comunidade escolar precisou se adequar a essas mudanças que ressignificaram a forma de ensinar, aprender e se relacionar.

Pensar no futuro da educação é, definitivamente, compreender que passamos de um modelo de sociedade tipográfica, definida por Duboc (2015, p. 666) como uma sociedade “cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzidas em mídias impressas”, para uma sociedade pós-tipográfica, cuja produção de sentido, ainda na compreensão da autora, “passa a fundamentar-se em usos complexos e

variados modos semióticos nunca antes vislumbrados”. Isso não significa dizer que as práticas utilizadas na sociedade tipográfica devam ser ignoradas e desvalorizadas, pois não se trata de uma substituição e sim de um processo de transformação e ressignificação de práticas que surgem na sociedade pós-tipográfica. Na verdade, eu diria que a pandemia representa um marco histórico nessa sociedade.

Todas as transformações que vivenciamos nesse período só reafirmam a importância de pensar em educação na perspectiva dos novos e multiletramentos, considerando o que Lankshear e Knobel (2011) denominam *novas tecnologias (new technical stuff)* e um *novo ethos (new ethos stuff)*. O conceito de um *novo ethos* apresentado pelos autores vislumbra a ideia de que as novas práticas e interações não podem ser entendidas apenas em função das tecnologias e que os novos letramentos existem em função de um *novo ethos*, possibilitado por novos objetos teóricos, mas não dependentes deles. Trata-se de um novo jeito de se pensar em tecnologia de forma mais participativa, colaborativa, com normas mais fluidas e com um potencial de distribuição (compartilhamento) muito maior. Eu acredito, que diante de todos os desafios que enfrentamos durante a pandemia, ficou claro que para incorporar as tecnologias digitais no trabalho docente, precisamos assumir essa nova postura, esse novo *ethos*.

Lankshear e Knobel (2011, p. 51) entendem que para compreender melhor os novos letramentos, precisamos pensá-los em termos de “um período histórico de mudança social, cultural, institucional, econômica e intelectual que provavelmente durará muitas décadas”. Refletindo sobre as mudanças que aconteceram no cenário da educação em decorrência da pandemia, de modo geral, eu acredito que avançamos em determinados aspectos e retrocedemos em outros, mas não podemos esquecer que tudo isso aconteceu em um período muito curto e intenso, o que potencializou as desigualdades já existentes. Por esse motivo, não podemos pensar nesse momento de transição, de mudança, como um momento de substituição ou de apagamento de práticas que não são mais reconhecidas como atuais, até porque nem todas as escolas conseguiram incorporar nesse período, práticas pedagógicas que envolvessem, por exemplo, o uso das tecnologias digitais. Lankshear e Knobel (2011, p.51) reforçam essa ideia usando como exemplo o momento de transição da modernidade para a pós-modernidade:

Pós-modernidade não é um deslocamento da modernidade, não é uma mudança para algo completamente diferente, devemos entender como uma transcendência, em que elementos de um estado anterior de coisas são transportados e reformulados para se tornar parte de novas configurações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 52).

Precisamos pensar nesse período como um marco de ressignificação para a nossa prática docente, entendendo que todas essas mudanças representam um desafio para a escola que está diante de uma diversidade de linguagens e mídias, que já circulavam na vida dos alunos, mas foram amplamente utilizadas e, também, questionadas na pandemia. Rojo (2013, p.05) argumenta que “o papel da instituição escolar, diante do contexto, é abrir espaços para que os alunos possam experimentar essas variadas práticas de letramento como consumidores e produtores de informação, além de discuti-la criticamente”. Corroborando com as ideias da autora e entendendo que a sala de aula é um espaço democrático, eu acredito que precisamos refletir, sobretudo no momento do planejamento, como estamos (e “se” estamos) oportunizando aos nossos alunos um espaço para experimentação dessas múltiplas práticas de letramento, de modo a incentivar a autonomia desses aprendizes no percurso de aprendizagem. É partindo dessa perspectiva, que começo a refletir sobre o processo de planejamento de uma aula, revisitando memórias e traçando planos futuros.

O início de um planejamento passa por diversas fases, a começar pelo entendimento do “porquê” elaborar uma determinada atividade. Compreender o “porquê” foi a minha primeira inquietação, que aliás, representa uma mudança no meu foco habitual, pois normalmente eu direciono o meu foco na pergunta “para quê”, ou “qual a finalidade”. O entendimento do “porquê” das minhas escolhas, certamente pode passar despercebido na rotina de planejamento, pois como mencionei no início dessa seção, muitas vezes trabalhamos no “modo automático”, elaborando atividades para atingir tal objetivo ou para que o aluno consiga compreender determinado conteúdo, especialmente no que diz respeito aos estudos linguísticos. O que não significa dizer que esse planejamento seja, necessariamente, automático no sentido de normativo, padronizado, generalizado e pautado em um padrão tipográfico de ensino.

Sobre esse aspecto, reconheço que nós professores não podemos ignorar as novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo que representam uma ruptura de paradigmas de uma sociedade pautada na aceção de conhecimentos por meio da concentração, do individualismo e da normatização para uma sociedade que concebe a produção de sentidos como uma construção sociocultural, colaborativa, potencializada pelas tecnologias e pelos novos usos da linguagem numa perspectiva calcada na multimodalidade e nos multiletramentos (DUBOC, 2011; 2015).

Essa nova postura demanda estratégias e habilidades para o ensino de línguas visando ir além do trabalho com conteúdo linguístico, voltando os olhares para um ensino crítico e

participativo. Além disso, precisamos considerar fatores indispensáveis para o planejamento de qualquer atividade pedagógica, como retrata Kullo (2004, p. 16), “[...] é preciso saber o quê, porquê, com quem e para quem estou selecionando esses conteúdos”. O ponto de partida para o planejamento dessa atividade é justamente refletir sobre “os porquês” de sua idealização.

O momento da decisão sobre qual temática versaria a minha investigação me abriu caminhos que antes não mensurava. Escolhi falar sobre a família pois entendo a importância de trazer para a sala de aula – ambiente mais que plural – a diversidade que também existe na família, reconhecendo que a instituição familiar representa o nosso primeiro referencial em diversos aspectos, e, como argumenta Gimeno (2001, p.23), “a família mantém-se como espaço-chave para a configuração da própria identidade”. Assim, acredito que além de um desafio para mim, o debate sobre identidades em sala de aula será engrandecedor para a formação crítica dos meus alunos. Afinal, esse exercício representa um momento de repensar nossas próprias perspectivas, olhando para o outro e para a multiplicidade que vai além dos nossos muros.

Refletindo sobre essa multiplicidade, Gimeno (2001, p.14) menciona que “a realidade familiar do outro, assim como a nossa, oscila entre o comum e o diferente”. Do mesmo modo, a autora reforça que:

Cada um de nós nasce no seio de uma família, que tem, sem dúvida, muitas características em comum com as restantes famílias do mesmo meio, mas que também tem suas idiossincrasias, o seu estilo peculiar de ver a vida e de relacionar-se, dentro e fora de casa. O estilo peculiar é a janela através da qual aprendemos a ver-nos entre nós e a vermos os outros (GIMENO, 2001, p. 14).

Reconhecer essas diferenças não é apenas constatar os binarismos “nós e eles” ou “a minha família e a sua família”, ambos estabelecidos pelas relações de poder. É preciso reconhecer e problematizar esses binarismos, pois, como argumenta Silva (2012), as oposições binárias sempre atribuem um valor positivo a um dos termos, enquanto o outro recebe uma carga negativa. Nesse sentido, o autor reforça a importância de “questionar a identidade e a diferença como relações de poder, o que significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2012, p.83), além de chamar a atenção para as implicações pedagógicas e curriculares das conexões entre identidade e representação.

Para Silva (2012, p.91-92) “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e

questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. É nesse sentido que pretendo apresentar essa temática em sala de aula: criando um ambiente para que os alunos possam questionar e problematizar os (pré) conceitos já arraigados pela sociedade em relação à família.

Apesar de acreditar em meu propósito, precisava definir como iria executar e conduzir a dinâmica da atividade, pois ainda não tinha idealizado o passo a passo, ou melhor, o que objetivamente elaboraria para a aula. Eu precisava decidir como iria conduzir os olhares dos meus alunos para o objetivo da atividade: problematizar as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade a partir do primeiro episódio do seriado de TV *Modern Family*. Sim! Essa pesquisa trabalha com dois objetivos distintos!

O primeiro, o objetivo de pesquisa, vislumbra narrar o processo de elaboração de uma atividade para as aulas de Língua Inglesa. Esse processo envolve um exercício de autoanálise, autocrítica e (re)construção de sentidos que vão e voltam a cada tomada e retomada de decisões. O segundo objetivo diz respeito à atividade que me proponho elaborar. O objetivo da atividade é trabalhar a temática da família contemporânea em sala de aula a partir do primeiro episódio do seriado *Modern Family*. A atividade visa problematizar as múltiplas identidades que compõem as diferentes estruturas familiares da contemporaneidade. Essa diversidade que é indissolúvel do contexto social dos alunos também está associada ao processo de construção de sentidos, percepção de mundo e conseqüentemente da formação crítica dos nossos aprendizes (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011a). Evidentemente, a atividade, além de refletir sobre as identidades e sobre as relações que são construídas a partir da interação com o outro, também trabalhará as questões linguísticas e os aspectos que englobam a linguagem numa perspectiva multimodal (KRESS, 2000). Afinal, não podemos dissociar a língua do contexto social. Essas especificidades serão explicitadas mais adiante.

Enquanto processo, essas narrativas compreendem etapas, que apesar de serem apresentadas nesse estudo seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, não necessariamente seguem uma linearidade. No capítulo 2, eu apresentei os primeiros passos da pesquisa e os desdobramentos que foram cruciais para chegar até aqui. A partir deste 3º capítulo, começo a minha jornada para a elaboração da atividade, o que não impede que as minhas narrativas ao longo desse capítulo, sejam interpeladas pelas narrativas anteriores.

Embora eu não possa assegurar que as etapas idealizadas serão concretizadas ou se precisarei mudar de direcionamento no decorrer do processo, tendo em vista que essa subseção

almeja narrar por onde comecei, acredito que seja válido mencionar a linha de raciocínio que estou utilizando para traçar esse percurso.

Nas próximas subseções, me debruçarei, mais especificamente, à elaboração da atividade. Por esse motivo, tratarei das definições do objetivo e buscarei responder nessas próximas subseções, as perguntas: o quê? O porquê? Com quem? Para quem? Nesse momento, gostaria de refletir sobre o meu ponto de partida, como descrevi no título dessa subseção: Por onde começar?

Além de desafiador, o começo de um novo trabalho é, sobretudo para pessoas ansiosas como eu, angustiante. Eu levei um bom tempo me perguntando por onde começar e qual estratégia utilizar para explorar o recurso do vídeo. Para prosseguir com a ideia, eu precisaria responder a essas perguntas, revisitando as minhas memórias de práticas anteriores ou me inspirando em práticas exitosas sobre as quais tive conhecimento ao longo dos anos.

Falando sobre estratégias, uma ideia bastante comum e bem difundida na internet é assistir seriados e filmes para aprender inglês sozinho, no conforto da sua casa. Um sonho, não é? E realmente várias pessoas relatam nas redes sociais que conseguem aprender e alavancar o inglês só assistindo série ou filmes. Confesso que já tentei utilizar em sala de aula algumas das estratégias mencionadas por esses usuários, especialmente em atividades de *listening*, mas o resultado não foi proveitoso, ou pelo menos não foi o que eu esperava.

A reação dos alunos quando apresento alguma atividade que utiliza vídeo ou apenas o áudio em inglês é bem previsível, variando entre frases do tipo: *Professora, eu não consigo ler a legenda nem em português, imagina em inglês!* Ou então: *Professora, ou eu vejo a imagem, ou eu leio a legenda, os dois não dá!* Diante dessas situações, percebo que o problema não está no aluno que não consegue acompanhar todos os recursos multissemióticos disponíveis na mídia utilizada, acredito que a maior questão vem antes da atividade ser apresentada aos alunos, ou seja, no momento da sua elaboração.

Refletindo sobre esses momentos, percebo que por mais que eu estivesse bem intencionada e super empolgada em mostrar para meus alunos aquele trecho de um vídeo para trabalhar determinada pronúncia ou estrutura analisando as legendas, eu não havia pensado em tantos outros aspectos que ultrapassavam as barreiras da língua escrita e/ou falada e que naquele momento eu deixava “passar batido”, despercebido. Faltava um entendimento de minha parte

para olhar para além das palavras. É a partir dessa percepção que eu gostaria de iniciar o planejamento dessa atividade.

Ao resgatar essas memórias, me veio à mente uma atividade que costumo desenvolver com meus alunos quando introduzo as *Reading Strategies* (estratégias de leitura). Eu utilizo um texto em francês para trabalhar estratégias de leitura de textos em inglês. Mas por que utilizar um texto em francês se a aula é de inglês? Ah! Essa é a primeira pergunta que os alunos fazem! E a resposta segue justamente a estratégia que deixei de utilizar nas atividades com vídeo. O texto em francês nos permite descobrir outros aspectos, outras linguagens além da língua escrita e falada. Quando eu digo que “nos permite”, estou me incluindo porque também não falo francês, então para mim, elaborar essa atividade é um processo de descoberta assim como para os alunos.

O texto em questão é um folheto (uma propaganda) que anuncia um desconto nos produtos de uma determinada marca para aqueles consumidores que apresentarem o cupom de desconto (o referido folheto). Quando apresento aos alunos a proposta de interpretar um texto em francês a reação é sempre a mesma: *Professora, como eu vou entender um texto em francês se eu não falo francês e não sei nenhuma palavra em francês?* E eu respondo sempre com bom humor: *Que bom que você não sabe! Eu também não sei! Então vamos aprender juntos!*

Figura 1 – Atividade (Reading Strategies)



Fonte: DIAS; JUCÁ; FARIA, 2011, p.109

Brincadeiras à parte, quando de fato apresento o texto, os alunos começam a identificar alguns itens e então fazem inferências, apesar de não conhecer propriamente a língua. Geralmente eu busco direcionar os olhares dos alunos para determinadas partes, fazendo perguntas para que eles consigam, a partir do seu conhecimento prévio, inferir sobre o quê se trata o texto. Alguns alunos conseguem identificar de primeira, uma vez que o texto apresenta

muitas palavras cognatas e não tem um nível de dificuldade alto (e essa é a proposta inicial), outros alunos têm mais dificuldades, mas após algumas dicas eles conseguem entender a ideia geral. Afinal, a proposta é trabalhar estratégias que possibilitem o entendimento, ainda que parcial do texto, mas além disso, e, talvez o mais importante, seja propiciar ao aluno a experiência de, através da leitura – que é um exercício multimodal – desbravar outras culturas, outras línguas, outras possibilidades, fazendo com que ele se sinta empoderado e agente da sua própria aprendizagem.

O mesmo acontece nas atividades que utilizam o recurso do vídeo. Esse recurso multimodal permite explorar as especificidades da linguagem não verbal como o ritmo, tom de voz, cultura específica, entre outros aspectos (KRESS, 2000). Agora eu entendo o meu erro – que posso até chamar de desconhecimento – ao conduzir uma atividade que só privilegiava a língua falada e a língua escrita para trabalhar as habilidades comunicativas de *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*. Eu classifico como um despreparo porque realmente eu não estava preparada para explorar o recurso do vídeo numa perspectiva diferente. Desse modo, compreendo a dificuldade dos meus alunos para acompanhar o diálogo dos personagens, pois a abordagem que utilizava apresentava as cenas de forma descontextualizada, não apenas em relação ao trecho que estava sendo exibido, mas fora do contexto social que aquele título retratava, deixando de evidenciar aspectos importantes para a construção de sentidos que segundo Lankshear e Knobel (2011) só existe porque está imersa em um contexto social.

O caráter multimodal dos textos, defendido por Kress (2000) diz respeito às multisssemioses dos textos contemporâneos que circulam em nosso meio social, ou seja, aos textos que apresentam diversos modos ou semioses que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção específicas para a construção de significados (ROJO, 2012). É nesse sentido que Cani e Coscarelli (2016, p. 23) defendem que “a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação”.

O ensino de uma Língua Estrangeira na perspectiva dos multiletramentos vai muito além do que o trabalho com tecnologias. Não se trata apenas de uma nova nomenclatura para o conceito de letramentos. Os multiletramentos surgem para dar conta das múltiplas semioses e dos múltiplos usos da linguagem nos mais diversos contextos. Esse trabalho vai além do uso da

gramática, trata-se dos usos complexos da linguagem por novas comunidades de práticas que o ensino das quatro habilidades (*listening/ speaking/ reading/ writing*) não dá conta:

Trata-se [...] de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística. Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática (BRASIL, 2006, p.107).

Preconizado pelas OCEM, o ensino de Língua Inglesa com base nos preceitos dos multiletramentos permite inserir no contexto educacional, práticas pedagógicas centradas em outras formas de representação que podem variar conforme o contexto e a modalidade em que a linguagem é apresentada. Nesse sentido, o meu desafio, como professora de inglês está em aproximar o uso global da língua para as práticas e vivências locais, a fim de assumir o papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2009), planejando, organizando e realizando atividades que possibilite ao aluno estabelecer conexões com a sua vida social.

Diante de todas essas questões sobre a importância do ensino na perspectiva dos multiletramentos, eu estava certa de que precisava explorar a multimodalidade do seriado de modo que o meu aluno pudesse – assim como na atividade de estratégias de leitura que mencionei – ser agente no processo de construção de sentidos, percebendo que o conhecimento não é algo dado, pronto e empacotado que o professor só precisa realizar a entrega. A aprendizagem é construída, sobretudo, com a interação com o outro e com o mundo.

O meu desafio era pensar em como construiria um percurso para apresentar aos meus alunos, pois não se trata de apenas apresentar um vídeo e pedir para que eles assistam. Para que o aluno assista ao vídeo o professor precisa dar uma orientação pedagógica, ou seja, um direcionamento. Então qual seria a minha abordagem? Quais aspectos seriam enfatizados? Por onde (de fato) começaria? A partir das minhas escolhas, os meus alunos construirão os seus próprios caminhos de aprendizagem e pensar nisso “pesa” um pouco, pois entendo a responsabilidade que tenho nesse processo.

Após refletir sobre esses questionamentos, decidi que não decidiria nada! Sim! Decidi que o plano era não ter um plano definido, pelo menos não nesse primeiro momento. Mas qual seria a dinâmica? A resposta parece ser simples: eu me colocaria no papel do aprendiz – que de fato sou – mesmo sendo a professora em questão. Assim, o primeiro passo seria assistir ao

episódio buscando anotar e refletir sobre todos os aspectos que me chamassem a atenção como se fosse a primeira vez. Eu sei que será um processo demorado e que precisarei pausar e voltar várias vezes, mas eu preciso fazer exercício para entender como posso construir sentidos diante do que está sendo apresentado e isso engloba desde as percepções em relação a linguagem em seus multimodos, até a função social que esse episódio exerce.

Acredito que essa primeira leitura me ajudará a perceber diante do que está sendo apresentado, quais aspectos enfatizar na atividade e então definir para onde direcionar os olhares dos alunos no momento da atividade. O modo como conduzirei esse primeiro momento e as percepções resultantes desse exercício serão detalhadas nas próximas subseções.

### 3.2 PERCEPÇÕES NEM SEMPRE PERCEPTÍVEIS

Então vamos lá! Caderninho na mão, gravador de voz do celular pronto para ser usado (inclusive acho que vai ser bem mais prático) ... É hora de colocar as cartas na mesa, nesse caso, as ideias no papel. Comecei usando o gravador de voz, assim eu poderia falar enquanto assistia ou folheava as minhas anotações. Acreditei que ter a mão essa tecnologia facilitaria e muito a minha vida, pois nem sempre parar para escrever é a melhor forma de expressar os sentimentos. Na verdade, eu penso demais antes de escrever, o que acaba me engessando nesse processo de buscar as palavras mais adequadas para um texto acadêmico. Com a fala tudo flui de forma mais espontânea, então acreditei que essa ferramenta contribuiria positivamente para os meus registros durante o processo.

Após decidir que registraria minhas percepções ao assistir ao episódio, precisava definir como faria essa análise, afinal, a proposta era assistir e registrar as minhas percepções como se fosse a primeira vez, ainda que já tivesse assistido algumas vezes esse mesmo episódio, então precisava pensar em uma forma de proporcionar uma análise que levasse em conta outras perspectivas que não explorei antes. Foi então que recordei uma conversa que tive com minha orientadora logo após o Exame de Qualificação.

Dentre outros assuntos, conversamos sobre algumas estratégias para o trabalho com diferentes gêneros multimodais em sala de aula, e, na oportunidade, Marlene mencionou uma estratégia de trabalho com o vídeo que me chamou a atenção em especial: retirar o áudio do vídeo (colocar em mudo) para que os alunos pudessem perceber que não precisavam ouvir os diálogos para compreender o contexto da história.

O que me chamou a atenção nessa estratégia foi o fato de considerar apenas os elementos não verbais sem a interferência da fala e das legendas. Eu nunca havia experimentado assistir a um vídeo sem o áudio, apenas sem legenda, o que geralmente recomendam para praticar o *listening*, uma das estratégias propagadas pela internet e que eu já utilizei em sala de aula. Então esse foi o meu ponto de partida: assistir ao vídeo sem o áudio e analisar o episódio para depois definir o que enfatizar para meus alunos.

Como já conhecia bem o episódio, mesmo sem o áudio e sem as legendas, meu olhar foi influenciado pelo meu entendimento prévio do enredo, algo que os alunos possivelmente não venham a ter, com exceção daqueles que já conheçam a série. Por outro lado, acredito na possibilidade de ter uma visão ampliada das relações que se estabelecem a partir desse episódio, olhando para além das palavras (COPE; KALANTZIS, 2016; DUBOC, 2011; 2015; KRESS, 2000; LANSKEAR; KNOBEL 2011, ROJO, 2012) e considerando outros elementos e meios de engajamento com o mundo (KRESS, 2000), a exemplo dos gestos, expressões faciais e corporais, além de uma vasta gama de elementos que fazem parte da articulação visual da imagem em movimento.

Antes de iniciar essa experiência, contextualizarei brevemente o enredo do seriado, especificamente o enredo desta primeira temporada, para um melhor entendimento de minhas descrições, pois não pretendo utilizar o nome dos personagens e sim a nomenclatura que vir à mente no momento da análise.

*Modern Family* apresenta o cotidiano da família Pritchett e seus três distintos núcleos. Jay Pritchett (Ed O'Neill), um homem mais velho, vive o seu segundo casamento ao lado da sua bela e jovem esposa, a Colombiana Gloria (Sofia Vergara), que também está em seu segundo casamento. Os dois moram com o filho do primeiro casamento da Gloria, o pré-adolescente Manny (Rico Rodriguez). A família convive constantemente com os dois filhos do primeiro casamento de Jay: Claire e Mitchell. Claire Dunphy (Julie Bowen), a filha mais velha é casada com Phil Dunphy (Ty Burrell). O casal tem três filhos: Haley (Sarah Hyland), Alex (Ariel Winter) e Luke (Nolan Gould). Mitchell Pritchett (Jesse Tyler Ferguson), o filho caçula, é casado com Cameron Tucker (Eric Stonestreet). O casal adotou uma bebê de origem vietnamita chamada Lily (Aubrey Anderson-Emmons).

Minha experiência começou retirando a legenda e logo depois colocando em mudo. Após dar play, aos 18 segundos eu já pausei o vídeo e quis comentar sobre o que vi. Isso mesmo! 18 segundos! Eu não imaginava que fosse me atentar a tantos detalhes em tão pouco tempo, e,

em razão disso, decidi parar e tentar organizar uma forma de registrar essas informações. Considerando que o episódio *Pilot* tem duração de 23 minutos, eu levaria uma eternidade para assistir pausando o tempo todo, então percebi que precisaria estipular um tempo ou uma estratégia para pausar e anotar. Uma opção seria comentar enquanto assisto usando o gravador de voz, mas ainda assim eu precisaria de um tempo para refletir sobre aquilo que observei e/ou fazer anotações, então achei melhor pausar ao final de cada cena.

Saliento que essa primeira análise do episódio leva em conta as minhas impressões e interpretações no que diz respeito ao contexto geral das situações exibidas. Assim, as descrições que exponho a seguir não têm a intenção de apresentar uma análise extremamente minuciosa em relação a todos gestos, expressões faciais, e aspectos referentes à imagem em movimento. Pretendo, sobretudo, me aproximar da visão do meu aluno a partir desse exercício que para mim é inédito.

Então vamos começar! Como mencionei anteriormente, o episódio tem duração de 23 minutos e logo nos primeiros 18 segundos eu já percebi uma série de detalhes importantes para a compreensão do contexto geral da situação. Assim, após decidir que pausaria ao final de cada cena para fazer as minhas anotações, voltei ao início do episódio e fui observando novamente até o final da cena, para então pausar e anotar. Fiz esse processo ao longo de todas as cenas do episódio, mas para descrever a minha experiência, gostaria de separar as cenas por núcleos, ou seja, reunir as cenas de cada família e descrever de forma sequencial o que eu observei. As cenas intercalam situações corriqueiras da vida das três famílias, umas cenas são mais longas, outras passagens são mais breves. Ao final, na última cena, as três famílias se reúnem, e então podemos entender a relação entre elas. Por esse motivo, acredito que a minha descrição ficará mais clara se eu a fizer desse modo, descrevendo cada família por vez e ao final concluindo descrevendo a última cena que reúne todos os núcleos familiares.

O episódio iniciou mostrando duas pessoas: um homem e uma mulher. Observando as expressões faciais da mulher é possível perceber que ela está aparentemente irritada com alguma coisa. Ela parece estar preparando o café da manhã, pelos alimentos que coloca na bancada da cozinha e serve para as duas garotas que aparecem em seguida. A primeira impressão que tenho é que eles são um casal, observando a situação e a forma como eles se relacionam, especialmente no local onde eles se encontram, que é um ambiente de convivência íntima: a cozinha. Acredito que alguns desses detalhes possam passar despercebidos pelos alunos e talvez eu precise dar algum direcionamento para ajudá-los na leitura de determinadas

informações, a exemplo de inferir sobre o tipo de refeição que os personagens estão fazendo apenas observando aqueles alimentos que foram expostos. Só nesse ponto, eu já poderia, por exemplo, levantar um questionamento sobre os hábitos alimentares, traçando um comparativo entre os Estados Unidos e o Brasil. Ainda que não seja o foco da aula, falar sobre os hábitos alimentares é falar sobre um dos aspectos que evidenciam os contrastes entre as culturas.

Embora a cena seja bem rápida, foi possível perceber que a mulher colocou no prato das garotas um tipo de pão/torrada, depois ela acrescentou algo que pela cor e pelo formato aparentava ser ovos mexidos, e, por fim, observei que ela colocou algo em tiras, o que suponho ser bacon. Nossa! Será que os meus alunos conseguirão perceber tudo isso assim tão rápido? Tenho que confessar que não foi por acaso que eu consegui observar e inferir sobre todos esses detalhes tão rápido. Na verdade, eu senti a necessidade de revisitar a cena para confirmar se eu estava certa ou não a respeito do meu palpite. E sim! Eu estava certa.

Quando eu digo que não foi por acaso, e, sobretudo, que precisei inferir sobre esses detalhes, me refiro ao fato de que essas inferências foram baseadas no meu conhecimento de mundo, mais especificamente no que diz respeito aos hábitos alimentares estadunidenses. Não é novidade que os Estados Unidos são mundialmente conhecidos pelo consumo de *fast-food*, o que não quer dizer que todos nos Estados Unidos tenham o hábito de consumir esse tipo de alimento diariamente. Assim como no Brasil, o país tem influências de outras culinárias, e, dependendo da região, os padrões alimentares variam bastante. Apesar de nunca ter ido aos Estados Unidos, eu sempre me interessei por estudar sobre a cultura de outros países, sendo a culinária um dos aspectos que desperta em mim um certo fascínio. No caso dos Estados Unidos, o consumo, por exemplo, de ovos, bacon, panquecas, cereais e pasta de amendoim no café da manhã é tão presente nos filmes e divulgado nas mídias em geral, que chega a ser um estereótipo. Por esse motivo, eu consegui chegar ao meu palpite sobre a refeição que acontecia no momento da cena. Nesse sentido, eu entendo que a percepção e compreensão dessas e de outras informações, dependerá, de certo modo, do meu direcionamento nas atividades propostas.

Voltando às inferências, eu arriscaria dizer que eles constituem um modelo de família tradicional, mas evidentemente esse meu palpite é baseado nas minhas referências pessoais, afinal, cresci em uma família que seguia essa mesma estrutura: pai, mãe e filhos. Contudo, compreendo que esse modelo de família tem se modificado com o tempo, especialmente em

decorrência dos avanços científicos, tecnológicos, econômicos, comunicativos e os movimentos sociais, como afirmam Cacciacarro e Macedo (2018, p.383):

O modelo tradicional de família composta por pai, mãe e filhos vem se modificando com o passar dos anos em razão das mudanças decorrentes desses processos globalizantes, de tal modo que hoje se consideram famílias os mais variados arranjos: monoparental, homoafetiva masculina e feminina, a produção independente, resultante de fertilização.

Sendo assim, eu até posso supor que eles constituam tal estrutura familiar, mas por enquanto essa afirmação ficaria apenas no campo das suposições. Além disso, é importante ter em mente o fato de que meus alunos podem não ter a mesma percepção que eu. Eles podem não entender a relação entre os personagens como uma família, e muito menos supor se eles seguem uma estrutura tradicional, até porque essa informação pode não ser relevante para eles.

Dando continuidade ao episódio, a cena seguinte mostra o homem e a mulher sentados em um sofá falando como se estivessem em uma espécie de entrevista. Na parte superior do vídeo apareceram os nomes Phil & Claire, o que suponho se tratar dos nomes dos personagens. Na parte inferior, apareceu a frase: *married 16 years*, o que confirma a ideia de que eles formam um casal, nesse caso, casados há 16 anos. Mesmo com as legendas desativadas, nesse momento da cena aparecem essas legendas e foi impossível não ler! A minha leitura foi automática, mas eu entendo que nem todos os alunos conseguirão fazer essa tradução da mesma forma, e é nesse sentido que eu volto a destacar a importância do meu direcionamento ao longo das atividades.

Logo de início, eu mencionei que não chamaria os personagens pelo nome, uma vez que a ideia era analisar os personagens como se eu não soubesse quem eles eram, então usaria a nomenclatura que viesse à mente. No entanto, como eu não sabia que mesmo com as legendas desligadas, o nome dos personagens e a relação estabelecida entre eles apareceriam descritas no vídeo, durante as cenas em que os casais aparecem como se estivessem em uma entrevista, eu decidi usar os nomes dos personagens durante a minha descrição. Eu fiz essa pausa e estou levantando essa questão para novamente enfatizar que essa análise é parte de um processo e todo processo é marcado por idas e vindas, mudanças, paradas e retomadas.

Dando sequência, as próximas cenas mostram a família da Claire e do Phil em uma rotina aparentemente normal, com exceção do fato do filho mais novo estar com a cabeça presa no corrimão da escada, algo no mínimo inusitado, mas a situação logo foi resolvida pelo pai, que aparece em um corte da cena explicando algo e depois dançando para os filhos que,

inclusive, demonstram estar constrangidos com a performance do pai. De modo geral são situações corriqueiras em uma família: a briga entre os filhos, os pais tentando conversar e resolver, nesse caso, especialmente a mãe, que aparentemente é quem mais fala toma atitudes diante das situações. Em um dado momento, parece que o menino atirou com uma arma de brinquedo na menina mais nova – a filha do meio – os pais conversam com eles e a mãe anota na parede alguma coisa. Seria um castigo? É possível que sim, pois o menino não parece estar contente com o que foi escrito.

Logo após essa situação, um garoto chega à porta e causa um certo alvoroço. Os pais interpelam o garoto que provavelmente tem alguma relação com a filha mais velha. A cena corta novamente para o Phil que dessa vez explica algo para a câmera. Em seguida o Phil parece se machucar na escada e é carregado até o sofá pelo rapaz. A filha, por sua vez, tenta fugir da situação e o leva para longe dos pais. Eles sobem as escadas, supostamente para o quarto da garota.

A cena seguinte mostra Claire fazendo um bolo e chamando a filha do meio para a cozinha. Elas conversam sobre algo que visivelmente preocupa a Claire. Do lado de fora da casa, Phil está com o filho mais novo e com a arma de brinquedo que ele usou para atirar na irmã. Provavelmente o pai irá punir o garoto por ter atingido a irmã, fazendo com que ele sinta na pele a mesma coisa que ela, ou seja, o tiro de borracha. A conversa na cozinha com a filha do meio faz com que Claire suba até o quarto onde está a filha mais velha e o garoto que veio visitá-la. A mãe está carregando algumas roupas, provavelmente para justificar a sua ida ao quarto e ao abrir a porta, surpreende os dois sentados na cama assistindo algo no computador. A filha demonstra estar bastante irritada com a situação e elas discutem. Fora da casa, o pai atinge o filho com a arma e a confusão se instaura, pois na varanda a filha mais velha aparece muito nervosa pedindo algo para o pai, e o garoto que está com ela também acaba sendo atingido pela arma de brinquedo. Aparentemente a arma tem algum defeito e dispara involuntariamente.

As cenas descritas até aqui estão relacionadas ao cotidiano da família da Claire, Phil e os seus três filhos. A família volta a aparecer na última cena, mas essas descrições eu reservarei para o final dessa análise, como mencionei anteriormente.

As próximas descrições apresentam um outro núcleo familiar. A primeira cena apresenta uma partida de futebol entre crianças. Uma jovem e bonita mulher parece bem aflita e nervosa torcendo por uma das crianças e ao seu lado, sentado em uma cadeira de praia, está um senhor que aparenta ser bem mais velho que ela. Em seguida, a cena corta para os dois sentados em

um sofá como em uma entrevista, do mesmo modo que o casal anterior. Seriam os dois um casal? Seriam eles pai e filha? A dúvida logo é sanada pelas legendas que também apareceram na cena do casal anterior. Os personagens se chamam Jay e Gloria e eles são casados há 6 meses (*married 6 months*). Voltando à partida de futebol, o menino pelo qual Gloria está torcendo parece não estar muito interessado no jogo. O garoto simplesmente fica paralisado ao ver uma garota loira – aparentemente mais velha que ele – passar de bicicleta ao lado do campo. A atitude do garoto parece fazer com que o seu time leve um gol, o que deixa uma outra mulher muito irritada. Eu suponho que a Gloria seja a mãe do garoto, dada a sua agitação durante a partida, além de parecer que ela o defende e até briga com a outra mulher por conta da situação. Um homem de óculos escuros se aproxima da Gloria e aparentemente apoia a sua atitude de brigar com a outra mulher, e algo que ele fala provoca alguma reação no Jay que estava sentado ao lado. Jay tenta se levantar, mas parece ter dificuldades para levantar-se sozinho. Essa situação constrangedora – pelo menos para o Jay – seria uma forma de enfatizar a diferença etária e física do Jay em relação à jovem Gloria? É possível que sim, especialmente se tratando de uma *sitcom* (comédia de situação), mas sem o texto eu continuo no campo da suposição.

Ainda não é possível afirmar se o garoto é filho do casal, pois a legenda que apareceu no início indicava que eles estão casados há 6 meses, o que não impede que o relacionamento dos dois seja anterior a oficialização do casamento. Essa família pode seguir os padrões tradicionais (CACCIACARRO; MACEDO, 2018), se pensarmos em sua estrutura (um pai, uma mãe e um filho) ou pode se tratar de uma família recombinação ou reconstruída, com um filho de uma relação anterior (CANIÇO *et al.*, 2010).

Com a instituição do divórcio a partir da lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977, o panorama tradicional da família começou a mudar. As famílias começaram a ser reconstituídas, com filhos de casamentos anteriores e do novo casamento. Ao mencionar essa mudança, me refiro ao reconhecimento legal e oficialização dessas novas famílias, pois essas uniões já existiam antes da instituição da lei.

Castells (1999) afirma que o divórcio constitui o início dessas mudanças nas diferentes configurações familiares observadas na contemporaneidade:

A dissolução dos lares por meio do divórcio ou separação dos casais constituiu o primeiro indicador de insatisfação com um modelo familiar baseado no comprometimento duradouro de seus membros. Essa dissolução levou à formação de lares solteiros ou lares com apenas um dos pais, cessando assim a autoridade patriarcal

sobre a família, mesmo que as estruturas de dominação se reproduzam mentalmente no novo lar. (CASTELLS, 1999, p.173)

Nesse sentido, eu não posso afirmar muita coisa em relação à família do Jay e da Gloria, uma vez que não tenho informações suficientes para presumir como a família foi estruturada, apenas percebo que eles reproduzem, visualmente, o que entendo por uma estrutura tradicional de família.

A família segue voltando da partida de futebol e parece que não estão contentes com alguma coisa. Jay e Gloria estão conversando com o garoto que aparenta não concordar com o que foi dito e sai do carro. Gloria, por sua vez, demonstra estar bem aborrecida com a situação.

Em seguida, Jay e Gloria acompanham o filho a uma galeria de lojas, um shopping center talvez. O menino está vestindo uma outra roupa – uma camisa social branca – e segura nas mãos um papel com algo escrito e uma flor. Ele olha para a garota que passou de bicicleta ao lado do campo durante o jogo. Ela está em uma espécie de loja de fotografia. Acredito que ele deva se declarar à garota. Jay e Gloria conversam enquanto o menino vai ao encontro da jovem. Ele volta desapontado segurando uma espécie de poster com uma foto dele vestido de xerife, provavelmente a garota não correspondeu ao que ele declarou, mas ao menos ele ganhou um brinde pela atitude. Gloria tenta consolá-lo e ao saírem do local, Jay é repreendido por um segurança, que ao falar com ele, apontou para um grupo de senhores idosos que caminhava no local. Jay parece não entender o motivo da abordagem, mas relaciona ao tipo de roupa que está usando – uma espécie de moletom vermelho – então ele decide entrar na loja ao lado que tem um manequim vestido com roupas bem joviais e coloridas na vitrine. Essa é a penúltima cena desse núcleo, pois assim como na primeira família, a última cena será apresentada ao final.

O último núcleo familiar é apresentado em uma cena que se passa em um avião. Um homem ruivo está segurando uma bebê no colo. Suponho que seja uma menina, pois ela está usando uma roupa cheia de frutinhas (aparentemente cerejas). Essa minha suposição acaba seguindo aquele velho estereótipo convencionalizado pela sociedade de que menino veste azul e menina veste rosa, algo que precisamos desmistificar em algum momento, mas que infelizmente fez parte do processo de construção de meus saberes, então é difícil fugir desse primeiro julgamento.

Esse processo de construção de sentidos me remete ao pensamento de Foucault com base nas teorias de Nietzsche ao trabalhar o conceito de genealogia como um exercício de (re)conhecimento, análise e compreensão do processo de construção de nossas ideias e

conceitos ao longo de nossas vivências e experiências, de modo a buscar nesse processo de historicização, não a origem exata dos significados, mas a teia epistemológica na qual estamos entrelaçados (FABRÍCIO, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Os detalhes desse processo que podem parecer irrelevantes ou não dotados de história podem representar justamente as lacunas que precisam ser observadas, como descreve Foucault:

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 1979, p.12).

O que me levou a pensar sobre o gênero da/o bebê diz muito mais sobre mim do que sobre a imagem que julgo. Sobre esse aspecto, custo a acreditar que conseguirei me desvencilhar facilmente desses pré-julgamentos, afinal carrego as marcas da sociedade que me criou sobre os moldes da heteronormatividade. A verdade é que eu não preciso, necessariamente, me desvencilhar desses pré-julgamentos, uma vez que mais importante que mudar totalmente de opinião é entender e refletir sobre esses julgamentos para assumir uma postura diferente, ainda que eventualmente eles venham a acontecer em minha mente. Assim, o meu primeiro pensamento é achar que se trata de uma menina pelas vestimentas, mas a minha consciência logo me dá uma “puxada de orelha” para que eu reflita sobre o fato de que uma roupa não determina um gênero, então eu não posso tirar conclusões precipitadas, ou seja, trata-se de um processo de reconhecimento das minhas leituras de mundo, implicando em minhas atitudes a partir de um momento de reflexão sobre as consequências das minhas leituras ao adotar tal atitude.

Voltando à cena, os passageiros que estão ao lado parecem estar encantados com a/o bebê, até que um outro homem aparece segurando algumas sacolas e comidas nas mãos e se senta ao lado do homem com a/o bebê. É perceptível, apenas observando as expressões faciais, que a presença desse homem causou um certo desconforto entre os passageiros, em vista da perplexidade estampada nos olhares e faces atônitas dos mesmos. Talvez seja interessante pensar em algo que direcione o olhar dos alunos a um questionamento quanto aos elementos

não verbais presentes nessa cena. Será que eles também conseguirão perceber essa reação que a meu ver foi automática? Qual será a conclusão dos alunos a respeito da cena?

Logo em seguida, os dois homens aparecem sentados como os primeiros casais e rapidamente apareceu a legenda com os seus nomes: Mitchell e Cameron. Aguardei a legenda que indicaria a relação entre eles, porém, curiosamente, dessa vez ela não apareceu, o que me levou a indagar, principalmente, o porquê dessa falta de informação. Seriam os dois homens um casal? Apenas amigos? Irmãos? Por que não explicitaram essa informação? Essas questões precisam ser pensadas com cuidado, afinal, a falta de informação é um dado importante que muitas vezes diz mais do que a informação explícita.

Voltando à situação do voo, alguma coisa que uma passageira comenta deixa o Mitchell (homem ruivo) irritado ao ponto de manifestar sua indignação aos demais passageiros. Cameron (o outro homem) fala com ele e parece explicar a situação, fazendo com que o Mitchell volte ao seu acento.

Após toda essa confusão, Mitchell e Cameron chegam em casa com a/o bebê. A cena tem alguns cortes que intercalam a situação da entrevista dos dois, apresentada no início e situação atual. Ao adentrarem no quarto da/o bebê – todo rosa e decorado com um tema florido – se deparam com uma pintura na parede. O Mitchell parece estar mais surpreso com a pintura – um tanto apelativa – do que o Cameron que parece explicar do que se trata. O desenho retrata os dois (Mitchell e Cameron) como anjos, com direito a asas e túnicas, flutuando sobre as nuvens. Mitchell parece não concordar com a pintura e argumenta com Cameron.

A última cena do episódio mostra o casal se preparando para receber alguém para o jantar. Eles colocam a mesa e aparentam um certo nervosismo. Ao abrir a porta, a família de Claire e Phil adentra à casa e em seguida a família de Jay e Gloria. Jay, inclusive, está usando as roupas novas que comprou na loja. É nesse momento que entendemos que, de alguma forma, essas famílias se relacionam. Eles se cumprimentam e uma situação constrangedora acontece. Phil, ao cumprimentar a Gloria, passa a mão em sua cintura descendo para o quadril e rapidamente é interrompido pela reação da Claire: um tapa certo na mão do marido. Mitchell conta algo para todos e as reações são diversas. Subitamente, Cameron aparece segurando a bebê e todos parecem surpresos. Ele ergue a bebê e um efeito de luz focaliza a menina como em um show musical. Parece ser a primeira vez que eles a veem, então acredito que seja um momento de apresentação. Todos se aproximam da bebê e demonstram encantamento. Jay por sua vez, parece estar mais surpreso que os demais, mas ele logo se rende aos encantos da linda

bebê. Nesse clima festivo o episódio termina mostrando alguns flashes de entrevistas/depoimentos do Jay e do Phil ao mesmo tempo que mostra Phil e o filho jogando basquete.

O final feliz é bem comum nesse tipo de seriado. A *Sitcom* – abreviação de *Situation Comedy* (comédia de situação), tem sua estória encerrada a cada episódio, ou seja, não é necessário dar sequência à situação final de um episódio no episódio seguinte. Confesso que fico um pouco incomodada com esse final feliz “constante”, afinal, nem sempre as situações chegam a um final feliz e nem sempre precisamos chegar a um consenso. Na verdade, chegar a um consenso não necessariamente é a solução para todos os problemas. Por que devemos sempre chegar a um “denominador comum”? Seria o entendimento universal a solução para os conflitos? Por que os conflitos precisam ser sempre “solucionados”? Não deveríamos pensar, primeiramente, em problematizá-los?

Enquanto professores precisamos ensinar entendendo o mundo como um universo rizomático e nesse sentido, Menezes de Souza (2011a, p.297) argumenta que “precisamos preparar os nossos aprendizes e nós mesmos a lidar com o complexo, com o dissenso”. O que me incomoda nesses “finais felizes” dos seriados de comédia é o fato de que as situações não são problematizadas como deveriam (isso quando chegam a ser problematizadas).

São tantas informações no decorrer do episódio que chego a perder o fôlego! Mas sei que não precisarei exibir tudo para os meus alunos. Farei uma seleção das cenas que pretendo explorar com eles. O meu papel nessa experiência é mergulhar no episódio completo para ter uma noção do todo. A análise que estou fazendo é, de certo modo, uma análise superficial do contexto, pois trata-se de minhas primeiras percepções ao assistir ao episódio no intuito de presumir o que os alunos podem perceber quando assistirem sem o áudio e sem legendas, afinal, eles não irão assistir em casa, pausando várias vezes, voltando e retomando detalhes para fazer uma análise mais minuciosa. Talvez eles não consigam perceber tudo o que tenho destacado ou talvez eles possam ir além das minhas percepções. O que vai determinar o entendimento (ou não) do contexto exibido é justamente o processo de construção de sentidos que cada um percorreu até aqui, assim como o contexto social que cada um vivencia, para que, a partir das minhas leituras e das atividades propostas, os alunos possam estabelecer essas relações.

Para alguns alunos, por exemplo, ver dois homens com uma criança significa, simplesmente, que são um casal de homens com um filho/filha, enquanto para outros essa conclusão pode não ser tão automática assim, talvez por não conceber como “normal” tal união ou o fato de que um casal homoafetivo possa adotar uma criança. Esse é só um exemplo de

como a percepção de determinada situação pode variar dependendo de como esses sentidos foram construídos ao longo do tempo e do contexto social em que os alunos estão inseridos.

Diante do que consegui perceber com essa minha experiência, observando as situações plurais exibidas ao longo do episódio – embora tenha considerado apenas a imagem em movimento – posso concluir que eu tenho um “prato cheio”, em termos de problemática, para trabalhar em sala de aula. Viver essa experiência foi fundamental para que eu pudesse perceber a importância desse processo de explorar o vídeo sem áudio para a construção dos sentidos dos meus alunos. A ausência da linguagem verbal não impossibilitou a minha interpretação em relação ao contexto geral do episódio, uma vez que as outras linguagens, somadas ao meu conhecimento prévio, se relacionaram para que eu chegasse a um entendimento. Essa é a experiência que eu espero proporcionar aos meus alunos. Na perspectiva dos multiletramentos, o verbal e o não verbal estão intrinsecamente relacionados, de modo que não se trata de considerar um ou outro, como o aspecto mais importante, mas sim, e sobretudo, entender a forma como essas linguagens acontecem simultaneamente, entendendo que a linguagem é um fenômeno multimodal (KRESS, 2000).

Me colocar no lugar dos meus alunos e buscar entender a visão deles a partir desse meu primeiro olhar foi uma experiência que posso classificar, sobretudo, como um exercício de empatia, além de contribuir bastante para o desenvolvimento das próximas etapas. Mas afinal, qual será a próxima etapa dessa jornada?

Uma vez que considere, nesse primeiro momento, apenas o vídeo sem o áudio e sem as legendas, precisarei analisar a parte verbal, ou seja, o roteiro escrito. Dessa forma, poderei selecionar melhor as passagens que me chamaram a atenção nessa primeira análise e então fazer o recorte dos trechos/ cenas que pretendo utilizar em sala de aula. Posso afirmar, de certo modo, que as passagens às quais me refiro, não me chamaram a atenção por acaso, ou tão somente pela ideia do contexto que apresentam, mas, também, por estarem relacionadas com a proposta da aula, ou seja, com os objetivos que pretendo atingir.

Realizei uma busca rápida na internet na tentativa de localizar o roteiro desse episódio, e, para a minha surpresa, consegui encontrar de primeira. Consultei um blog<sup>3</sup> especializado em compilação de roteiros de séries de televisão, filmes e bíblias de séries. Sim, eu disse bíblias! A bíblia de série é um documento que reúne as informações importantes da obra, explicando os

---

<sup>3</sup> Tertulia Narrativa. Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/roteriosdetelevisao>.

detalhes do universo, da estrutura e dos personagens. É um documento sagrado para os roteiristas, acredito que daí venha a referência à Bíblia. Eu nunca ouvi falar nesse termo, certamente porque nunca estudei a fundo o universo por trás de uma produção cinematográfica/televisiva, então não entendo quase nada de roteiros e afins. Mas como diz o ditado: vivendo e aprendendo. Pois bem, aprendi mais uma coisa nessa minha jornada.

Fiz o download do roteiro do episódio e à primeira vista já percebi algumas divergências com o texto final. Não posso atestar quanto à veracidade (ou não) do roteiro, mas como já conheço bem o episódio, logo percebi que as falas indicadas no roteiro escrito não correspondiam às falas dos personagens nas cenas. Por outro lado, entendo que nem sempre os atores seguem à risca o roteiro e muito do produto final é resultado da improvisação e/ou adaptação. Em vista dessa divergência, continuei acompanhando e logo vi que não se tratava de uma passagem ou outra, mas o texto e as ordens das cenas estavam bem diferentes do episódio. A ideia de analisar esse instrumento surgiu após refletir sobre como o roteiro apresenta informações que vão além do texto que é falado, como indicação do movimento de câmera, gestos e expressões dos personagens, entre outros aspectos da linguagem não verbal. No entanto, diante desse entrave, decidi abortar a ideia de analisar o roteiro e focar apenas nos trechos que pretendo utilizar, assim, só precisarei rever e acompanhar com mais cuidado as legendas desses trechos.

Para essa próxima etapa, não irei destacar e descrever todo o percurso de observação como nesse último exercício, apenas buscarei sintetizar o processo descrevendo o que mais me chamou a atenção e o que considerei pertinente para o trabalho que pretendo desenvolver.

### 3.3 UMA PROPOSTA, VÁRIAS POSSIBILIDADES

Devidamente munida de informações e ao mesmo tempo cheia de indagações e muitas inquietações – especialmente após experimentar analisar o episódio para além das palavras – dedico-me, nessa subseção, à elaboração da proposta didática para as minhas aulas de Língua Inglesa nas turmas da segunda série do Ensino Médio.

Ao longo desse trabalho eu manifestei o meu desejo de elaborar “uma atividade” para as aulas de Língua Inglesa, apesar de que, em algumas passagens, eu acabei utilizando o plural “atividades”. Chegando nesse ponto, eu me deparo com a necessidade de definir essa questão: será uma atividade ou serão algumas atividades? Confesso que até então eu não estava

preocupada com classificações ou quantificações. Na verdade, quando pensei em elaborar “uma atividade”, o que eu tinha em mente era o “conjunto da obra”, ou seja, a proposta didática que eu apresentaria na aula e não apenas uma “única atividade”. Nessa etapa, eu precisarei ser mais específica com relação às minhas idealizações para a proposta de trabalho, e, por esse motivo, entendo a importância dessas definições para os próximos passos.

Pensando em uma proposta que mais se adequasse às minhas idealizações, eu, primeiramente, cogitei a possibilidade de elaborar um plano de aula que reunisse determinadas atividades para atingir o objetivo pretendido. O plano de aula é instrumento sistematizador dos conhecimentos, procedimentos e atividades para o desenvolvimento de uma aula, com base em determinados objetivos (LIBÂNEO, 1990), ou seja, a partir do plano de aula, é possível articular os objetivos pretendidos (Para que ensinar?), os conteúdos (O que ensinar?), os métodos e técnicas (Como ensinar?), o meio de avaliação entre outros fatores. Sobre esse aspecto, e frisando a amplitude de um plano de aula, Libâneo (1990, p. 241) argumenta:

Difícilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

Corroborando com as palavras do autor e entendendo a amplitude de um plano de aula, eu acredito que trabalhar com a elaboração desse instrumento não será a melhor opção para o que pretendo desenvolver, o que não significa dizer que eu não precisarei passar por essas fases de desenvolvimento, uma vez que a proposta que idealizo, está sendo pensada seguindo uma sequência de etapas e direcionamentos para a construção de significados.

A minha ideia inicial, traçada lá no começo dessa trajetória, foi ganhando nuances a partir do momento em que eu decidi falar sobre a família, em seguida com a escolha da autoetnografia como metodologia de pesquisa, e, finalmente, com os desdobramentos do Exame de Qualificação – momentos esses que foram narrados no segundo capítulo (Os primeiros passos) dessa dissertação – agora, no momento de colocar a “mão na massa”, essa ideia que foi ressignificada ao longo dessa pesquisa, ganhou uma nova perspectiva, quando eu percebi outras possibilidades para explorar esse episódio ao assisti-lo sem o áudio. Por essa razão, eu decidi permanecer com a ideia de trabalhar com uma Sequência Didática (SD),

acreditando que essa será a melhor estrutura para reunir e desenvolver as atividades em etapas como eu vislumbro.

A sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.43), é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Normalmente essas atividades são organizadas de forma sistemática em função de um gênero textual e são apresentadas em 04 etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. De modo geral, as SD seguem essa estrutura, o que não significa dizer que ela é obrigatória, padronizada, afinal, enquanto professora, eu tenho autonomia de fazer meu planejamento com base no aprimoramento e aquisição da aprendizagem que desejo que meus alunos desenvolvam, então eu posso estruturar a sequência didática obedecendo os meus critérios e não necessariamente seguir uma fórmula pronta.

A partir desse ponto, apresentarei a minha proposta de sequência didática, descrevendo e analisando cada etapa de execução, e, ao mesmo tempo, buscarei refletir sobre os motivos e os caminhos que me levaram a escolher tais abordagens e/ou estratégias. Mas antes de começar, eu acho pertinente retomar algumas questões e responder a uma pergunta, que de certo modo, servirá de guia para esse processo: Como o professor planeja tratar em sala de aula uma temática delicada como as diferentes estruturas familiares?

Retomando a discussão que comecei no início dessa dissertação, escolhi abordar essa temática em sala de aula, por entender que a família representa o nosso primeiro referencial em muitos aspectos e direta e/ou indiretamente influencia a nossa formação identitária. De tal forma que, falar sobre a família, aliás, falar sobre família na contemporaneidade, não deixa de ser um desafio para mim. Afinal, eu não posso abordar o conceito de família como algo singular que possa ser definido e resumido à relação entre membros consanguíneos, nem tão pouco ter como base apenas as minhas referências pessoais.

Do mesmo modo que o conceito de família de nossos avós não é o mesmo que o de nossos pais, assim como não é o mesmo que o nosso, e, certamente, não será o mesmo de nossos filhos e netos, a sala de aula, múltipla, rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011a), reúne sujeitos que cresceram em ambientes distintos e possuem entendimentos sobre o conceito de família que vão divergir uns dos outros, ainda que pertençam a mesma geração.

É notório que o conceito de família vem se modificando ao longo dos anos, especialmente à medida que os novos arranjos familiares foram se estabelecendo, como discorre Gimeno (2001):

Dentre as inúmeras alterações que a família sofreu, talvez a mais notável seja a variedade de modelos e estruturas, pluralidade essa com que a família tentou se adaptar às vertiginosas mudanças econômicas e ideológicas do meio ambiente e ao mesmo tempo satisfazer as solicitações de todos e de cada um dos seus membros, as quais não se limitam à saúde e bem-estar físico, mas também ao crescimento pessoal integral (GIMENO, 2001, p.09).

Essas “novas estruturas” ou “novas configurações”, na verdade, não são tão novas assim, elas sempre existiram, o que mudou ao longo dos anos, foi o reconhecimento desses variados arranjos, processo esse que, definitivamente, não aconteceu da noite para o dia.

A passagem da família patriarcal ou extensa (formada por avós, tios, primos, ou grupo de diversos níveis de parentescos e tendo o homem mais velho como patriarca e portador do poder e do saber dentro da família), para a família nuclear (formada por um casal e um ou dois filhos) iniciou as alterações nas estruturas familiares observadas no decorrer dos últimos 40 anos. Segundo Castells (1999), a família patriarcal vem sendo contestada desde o fim de milênio pelos processos de transformação do trabalho feminino e da conscientização da mulher. Além disso, o poder de barganha da mulher em face da dominação masculina aumentou com a sua incorporação na força de trabalho remunerado:

A inserção da mulher no mercado de trabalho gerou consequências cruciais no contexto familiar, pois com a contribuição financeira no orçamento doméstico, o poder de barganha da mulher tem crescido significativamente. Além disso, a ideologia do patriarcalismo legitimado a dominação com base na ideia de que o provedor da família deve gozar de privilégios, ficou terminantemente abalada. (CASTELLS, 1999, p. 209-210)

Os movimentos feministas, desde o sufragismo em prol do voto feminino, perpassando às relações de gênero, a partir de várias conceituações e estudos que compreendem a construção de papéis masculinos e femininos na formação da identidade dos sujeitos, da sexualidade, das relações de gênero e poder, colocaram em evidência que a subordinação feminina não é natural, estática e imutável (COSTA; SILVERA; MADEIRA, 2012).

Inegavelmente, as lutas feministas contribuíram positivamente para a incorporação das mulheres no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a sua atuação nas mais diversas esferas da sociedade. Esses movimentos também impulsionaram outros questionamentos importantes, como por exemplo, a participação dos homens na divisão do trabalho doméstico, tendo em vista

que, se o casal trabalha fora durante longas horas e ambos contribuem para sustento da família, por que não os dois participarem das tarefas domésticas? Assim, esses questionamentos relacionados ao acúmulo de jornadas/papéis sociais da mulher, como o mercado de trabalho, filhos, afazeres domésticos, bem-estar dos maridos foram postos à mesa para serem discutidos, ou melhor, negociados.

Confesso que me vejo em muitas dessas situações e é difícil reconhecer, que mesmo tendo consciência de que não deveria acumular tantas funções, por diversas vezes eu tenho deixado isso acontecer, até chegar a um ponto insustentável em meu relacionamento. Mas se hoje eu posso colocar os problemas à mesa e “negociar”, eu devo muito aos movimentos feministas. Mulher, professora, esposa, dona de casa, mestranda e mãe... Nossa! Quantas funções! A sociedade exige que nós mulheres sejamos super-heroínas. Na verdade, talvez nem seja apenas a sociedade que nos cobre tanto e sim uma autocobrança difícil de abdicar, mas isso já é assunto para outro momento.

Naturalmente as questões que permeiam as diferentes estruturas familiares desembocam em conceitos de feminismo, nas definições de machismo e nas relações de gênero e poder, entre tantos outros aspectos, especialmente se tratando de uma sociedade que sugere a mudança, mas que ainda caminha lentamente para o reconhecimento e respeito à diversidade. Não é à toa que eu comecei a falar sobre a diversidade de conceitos de família que podem ser observados em sala de aula e terminei adentrando nos papéis sociais que eu desempenho em minha própria família. Um assunto está intimamente relacionado ao outro, e, por esse motivo, ainda que não seja o foco da aula, eu acredito que são questões que precisam ser esclarecidas, pois nem todos conhecem, por exemplo, o movimento feminista e qual a sua função social, persistindo a ideia errônea de que o feminismo é o contrário do machismo.

Nesse sentido, Rago (2004) esclarece:

O feminismo, tanto enquanto teoria, como enquanto prática, teve e tem uma função social eminentemente política, por seu potencial profundamente subversivo, desestabilizador, crítico, intempestivo, assim como pela vontade que manifesta de tornar o mundo mais humano, livre e solidário, seguramente não apenas para as mulheres (RAGO, 2004, p. 13).

Caminhamos a passos lentos, rumo a esse mundo mais humanizado, livre e solidário. No campo jurídico, por exemplo, chamo a atenção para a Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, em seu artigo

226, reconhece como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher ou a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, mas não menciona as relações homoafetivas. Apesar de, em seu artigo 227, proibir discriminações de qualquer ordem, também não menciona as relações homoafetivas.

Já na lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a lei Maria da Penha, podemos observar uma mudança em relação ao reconhecimento de outras configurações assumidas pela família contemporânea, ao considerar, no item II do artigo 5º, a família como “a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”<sup>4</sup>. Em seguida, no parágrafo único desse mesmo artigo, a lei reitera que, “as relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual”<sup>5</sup>.

Mais tarde, em 2011, a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar passa a ser reconhecida, assim como os mesmos direitos e deveres dos companheiros nas uniões estáveis foram estendidos aos companheiros nas uniões entre pessoas do mesmo sexo, com a aprovação das ADI 4.277 (Ação Direta de Inconstitucionalidade) e ADPF 132 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental).

A legalização do divórcio, as conquistas resultantes dos movimentos feministas e o reconhecimento das relações homoafetivas, são alguns dos fatores que contribuíram e muito para a ampliação das concepções do termo família. Os novos arranjos familiares não representam uma crise na família, pelo contrário! Essas configurações são reflexos da própria sociedade, que durante anos, se mantiveram apagadas e silenciadas e passaram a emergir e exigir os seus direitos:

As ditas “novas” não são estruturas existentes somente hoje, e sim prolongamentos antes apagados que emergem para buscar alcançar o mesmo nível de respeito e direitos que o padrão por meio da equidade (um casal heterossexual se dá pela união afetiva entre duas pessoas, assim como um homossexual (SILVA, 2014, p.21)

Neste caso, trata-se de um quadro de diversificação, de relacionamentos pessoais com fronteiras móveis e um número cada vez maior de crianças está sendo criada em tipos de família que há apenas três décadas eram tidas como inconcebíveis.

---

<sup>4</sup> Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm)

<sup>5</sup> Idem.

Com o desenvolvimento e influências das tecnologias e do mundo globalizado na pós-modernidade, novas possibilidades de concepção de um filho foram surgindo com a fertilização e a reprodução assistida, que permitem a reprodução sem o menor contato entre os genitores, surgindo as barrigas de aluguel e o banco de sêmen.

A velocidade com que as informações passam a circular, contribui para a diminuição das diferenças culturais e refletem em todas as relações sociais, muito embora ainda exista resistência por parte dos que defendem a estrutura de família tradicional. O fato é que hoje, com a pluralidade de estruturas familiares, repensar o conceito família é essencial para que não haja uma supervalorização de uma determinada estrutura familiar em relação às outras, tendo em vista que todas podem desempenhar as funções que concernem à família independente da sua organização estrutural.

Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de família tem sido ampliado ao longo dos anos, mas essa “nova” família “não é melhor nem pior que a família do passado, mas certamente é muito diferente dos modelos familiares antecedentes, das estruturas de poder e de afeto que habitaram, constituíram e modelaram os arquétipos anteriores a este que conhecemos hoje” (HIRONAKA, 2006). Tais implicações refletem na sociedade e nas relações interpessoais, gerando a necessidade de respeitar e conviver com o diferente.

Por esse motivo, acredito que entender a multiplicidade de formas e sentidos para a definição do que é uma família, precisa ser o meu ponto de partida, pois ela vai além da representação clássica e tradicional, levando em conta não apenas o fator consanguíneo e parental, mas também outras relações que perpassam por questões de coabitação, afinidade e relações sociais. Nesse aspecto, concordo com Gimeno (2001, p.15) ao dizer que:

Conhecer, observar, entrar em contato com outros estilos de vida familiar enriquece a nossa própria perspectiva e contribui também para reconsiderarmos o conceito que temos de família, as expectativas que construímos em relação a ela, o valor que lhe atribuímos e a forma como discriminamos os padrões funcionais e disfuncionais da vida familiar (GIMENO, 2001, p.15).

Como mencionei no início dessa dissertação, eu cresci nos moldes de uma família tradicional, e acredito que esse ambiente contribuiu muito para a minha formação identitária. No entanto, apesar de ter como base os preceitos tradicionais, a minha visão acerca do conceito de família foi sendo ampliada ao longo dos anos, a partir do contato e da convivência com outras pessoas que pensavam, agiam e viviam diferente de mim. Para Gimeno (2001, p.15),

“aprendemos através dos tempos, pela nossa experiência, reflexão e observação, que existem outros estilos de vida, aprendemos a ver a nossa vida familiar no seio da diversidade e a compreender que podemos ter um papel mais ativo na sua configuração”. É nesse sentido que acredito que precisamos normalizar essas discussões, precisamos falar sobre o que é diferente, especialmente em sala de aula. Precisamos olhar para além da nossa janela, como sugere a autora:

A nossa família não é a única janela nem o único mundo possível, não é melhor nem pior, se é que podemos usar essa terminologia, ainda que seja o que está mais perto, o mais íntimo, o que mais nos vincula afetivamente e o que mais influi na configuração da nossa identidade e do nosso desenvolvimento pessoal, aquela que maior influência tem, quer no sentido quer no significado que atribuímos à nossa própria vida, mas é também uma janela susceptível de ser aberta, um mundo que se pode ampliar (GIMENO, 2001, p.14).

Falar sobre o diferente não é falar sobre o que é melhor ou pior, normal ou anormal, não é lançar críticas a uma determinada estrutura, não é supervalorizar outra. Falar, problematizar, refletir sobre a diversidade existente em uma das instituições mais antigas e sobre como os processos identitários que permeiam essas construções sociais refletem em todos os âmbitos de nossas vidas... Esse é o propósito de minha ideia. Mas como abordar essas questões em sala de aula? Como iniciar essa discussão? Por onde, efetivamente, começar?

Se por um lado eu entendo a importância de trazer essas questões para a sala de aula, por outro lado, eu ainda sigo um pouco insegura em relação à execução dessa minha proposta, apesar de vir trabalhando essa insegurança desde as apresentações dos projetos dos meus colegas – como mencionei no capítulo 2 (Os primeiros passos). Naquele momento eu não estava certa quanto à relevância do meu trabalho, uma vez que acreditava não ter leituras suficientes para enveredar, assim como os meus colegas, pesquisas sobre gênero, sexualidade ou identidades. Essa insegurança não me impediu de seguir em frente e mergulhar nesse mundo, que para mim era inédito. E olha só! Aqui estou elaborando uma sequência didática para trabalhar questões de gênero, sexualidade e identidades em minha “zona de conforto”, meu “lugar comum”: a minha sala de aula.

De certa forma, o desenvolvimento dessa pesquisa representa para mim um crescimento enquanto professora e pesquisadora. As leituras que tive a oportunidade de fazer durante as disciplinas do mestrado me motivaram a trazer esse debate para a sala de aula, para de alguma forma, reforçar as relações entre o currículo, a escola e a comunidade, de modo a oportunizar

ao aluno colaborar com o desenvolvimento do seu entorno a partir do uso da língua em práticas sociais.

Eu sabia que não seria uma tarefa fácil, porque eu não pretendia tratar do assunto de maneira superficial ou descontextualizada. É nesse ponto que minhas dúvidas ainda residem e persistem, pois sei que eu preciso me concentrar nesse momento para poder traçar o melhor caminho para atingir o meu propósito. Mesmo com dúvidas sobre como começar, eis que eu começo! E no decorrer desse percurso, traçarei as escolhas mais pertinentes, mais adequadas, mais convenientes... Definições não faltam! Então vamos começar (do começo)!

Quando estamos planejando uma atividade pensamos no que iremos fazer e falar não como um roteiro que precisa ser seguido à risca, mas como um guia para o desenvolvimento das atividades. Pensamos na escolha da abordagem para a sensibilização inicial, nos recursos tecnológicos disponíveis na escola, no material escolhido para socialização das informações e a condução das discussões... Enfim... Etapas! Preciso traçar as etapas dessa sequência didática!

A SD será desenvolvida em 4 etapas. Na primeira etapa, intitulada “*Warming up*”, mobilizo os alunos para construir sentido a partir da análise de imagens. Na segunda etapa, “*O episódio para além das palavras*”, convido os alunos a analisarem alguns trechos do episódio sem o áudio e sem as legendas, para que eles possam, a partir dos elementos visuais da imagem em movimento, entender a linguagem como um fenômeno multimodal. A terceira etapa, “*Mergulhando na Língua*”, traz uma proposta de análise linguística e crítica de alguns diálogos, retomando as discussões iniciadas nas etapas anteriores sobre as diferentes estruturas familiares observadas da sociedade contemporânea. Por fim, na quarta e última etapa, “*Respeito à minha, à sua e às nossas famílias*”, apresento uma proposta de intervenção voltada à prática social, com a produção de um vídeo para compartilhar nas redes sociais os conceitos discutidos em sala de aula.

Apesar de entender que a linguagem é um fenômeno multimodal (KRESS, 2000), na construção dessa sequência didática eu irei separar o verbal do não verbal em algumas etapas. Essas etapas foram pensadas dessa forma para estimular e aguçar a percepção dos alunos para os elementos que são importantes para a construção de sentidos.

Para começo de conversa, antes de mesmo de apresentar a proposta de atividade e quiçá exprimir alguma saudação ao entrar na sala, a primeira pergunta que eles farão certamente será: professora, hoje tem filme? Teremos música? É teste de *listening*?!! Um projetor e uma caixa

de som dizem mais que mil palavras, não é esse o ditado? (risos)! Sendo assim, antes de qualquer coisa, eu já sei que terei que acalmar os corações nervosos e ansiosos dos meus alunos, anunciando que desenvolveremos algumas atividades ao longo da aula e aqueles equipamentos “fazem parte do show”. Posto isso, detalharei as etapas da SD nas subdivisões a seguir.

### 3.3.1 Etapa 01: *Warming up*

A primeira etapa consiste em mobilizar os alunos para a atividade. A ideia é provocar e instigar os alunos para construir sentidos a partir da análise de imagens. Para a melhor condução das discussões, optarei pela divisão da sala em grupos. Na perspectiva sociointeracional, “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p. 57). Nesse sentido, a minha proposta de organização para o desenvolvimento das atividades, dialoga com as orientações dos PCNs, que concebem a natureza da aprendizagem como sociointeracional, e, sobretudo, defendem que “entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária” (BRASIL, 1998, p. 58).

A divisão será livre, atendendo apenas para quantidade/limite de alunos por grupo de acordo com o tamanho da turma. Eu percebo que quando opto por mesclar os alunos de forma arbitrária, eles muitas vezes se recusam a participar e reclamam bastante. Os alunos preferem permanecer em seus “nichos” e na maioria das vezes resistem ao pedido de socialização com outros colegas de classe. Assim, eu optarei por deixá-los mais à vontade para dialogar com os colegas mais próximos e construir sentidos juntos. Além disso, a divisão em grupos reduzirá a quantidade de material impresso (imagens) que irei utilizar.

Com a divisão da turma organizada, distribuirei para cada grupo imagens impressas com pessoas em diferentes situações e ambientes. Sem mencionar o que representam e o contexto dessas pessoas, pedirei aos alunos que discutam entre eles brevemente o que essas imagens podem significar e após essa discussão em grupo, um membro socializará para os demais colegas o que o grupo conseguiu compreender sobre as imagens. As imagens representam diferentes estruturas familiares em situações variadas do cotidiano e cada grupo receberá uma imagem com uma das famílias do seriado *Modern Family*. O aluno que conhece ou assistiu ao seriado pode reconhecer os personagens na imagem, mas isso não representa um problema para

a dinâmica, inclusive pode ser até interessante para que eles estabeleçam relações entre a família do seriado e as demais imagens.

Para conduzir esse momento de socialização, lançarei algumas perguntas para orientá-los nas respostas: 1) Quem são essas pessoas? 2) O que elas representam? 3) Que elementos na imagem ajudam na identificação dessas pessoas? 4) Qual a situação que está sendo vivenciada por essas pessoas? 5) De alguma forma você se identifica com a imagem? O objetivo desses direcionamentos é ampliar a percepção de determinados elementos na imagem que são importantes para a compreensão do contexto.

Essa primeira etapa servirá de *warming up* (aquecimento), para despertar a curiosidade sobre o que vamos trabalhar durante a aula e para que eles possam começar a construir sentidos analisando as imagens. O objetivo não é debater prolongadamente, muito menos insistir até que eles acertem sobre o que as imagens representam, mas sim proporcionar esse primeiro momento de análise que antecederá a análise da imagem em movimento, ou seja, o vídeo sem o áudio.

### 3.3.2 Etapa 02: *O episódio para além das palavras*

A segunda etapa da SD é a análise dos trechos do seriado sem o áudio. Nessa etapa, pretendo apresentar aos alunos uma forma de construir sentidos com a qual talvez eles não estejam acostumados a usar em sala de aula, mas que certamente eles praticam com maestria em sua rotina diária. Para o desenvolvimento dessa etapa, buscarei ser clara em meus direcionamentos, afinal, a partir das minhas orientações, os alunos conduzirão os olhares para determinados aspectos que poderiam ser ignorados se eu apenas “apertasse o play” no vídeo.

Como mencionei anteriormente nesse capítulo, quando apresento alguma atividade que utiliza o vídeo ou apenas o áudio em inglês, a reação inicial dos alunos é de recusa, alegando que eles não conseguem acompanhar as legendas em inglês ou prestar atenção no áudio em inglês com as legendas em português. Por isso, acredito que quando eu apresentar a proposta de assistir ao vídeo sem o áudio, passado o “susto inicial”, eles irão ficar no mínimo curiosos para desvendar essas cenas.

Antes de iniciar essa segunda etapa, acho necessário levantar algumas questões, sobretudo no que diz respeito ao caráter multimodal da linguagem e as formas de engajamento com o mundo (KRESS, 2000), a partir dos elementos verbais e não verbais que se relacionam

simultaneamente e fazem parte da articulação visual da imagem em movimento. As imagens que eles analisariam na primeira etapa não apresentavam um contexto específico, eles apenas foram convidados a fazer inferências com base no conhecimento de mundo e nos elementos que eles conseguiam associar ao contexto. Já com o recurso do vídeo, ainda que sem o áudio e as legendas, as possibilidades de construção de sentidos aumentam com relação à imagem impressa, afinal, a imagem em movimento oferece outros recursos que ultrapassam as possíveis percepções e sensações proporcionadas pela imagem no papel, uma vez que o impresso retrata apenas um instante de uma situação. As mudanças de expressões e gestos que acontecem em uma situação em movimento, por exemplo, ampliam as dicas para fazermos inferências sobre o contexto.

A minha experiência ao assistir ao episódio sem o áudio e sem as legendas, proporcionou uma reflexão sobre as possibilidades de sentidos que os meus alunos podem construir, mas eu não tenho como prever o que eles irão ou não assimilar dos trechos que selecionei para essa etapa. Como mencionei anteriormente, o que vai determinar a compreensão ou não dos trechos do episódio nessa etapa é justamente o processo de construção de sentidos e o contexto social de cada um. A minha função é orientá-los, a partir das minhas leituras e das atividades propostas, traçando os caminhos para que eles possam estabelecer essas relações.

O momento de apresentar essa atividade é também um momento de reflexão sobre como colocamos barreiras em nosso aprendizado. Ouvir frases do tipo: eu nunca vou aprender a falar em inglês; eu não consigo entender nada; são clichês no cotidiano do professor de Língua Inglesa. Eu acredito que a partir dessa experiência – que foi significativa para mim – o meu aluno possa se permitir explorar outros caminhos, outras possibilidades, outros elementos que ele domina e talvez nem considera como importante para o seu aprendizado e, sobretudo, para a sua comunicação e interação com o mundo.

As passagens<sup>6</sup> que selecionei para esse momento levaram em consideração a temática da aula e os elementos linguísticos que pretendo explorar nas próximas etapas da SD. Essa segunda etapa será uma etapa mais discursiva, uma vez que a proposta é produzir sentidos analisando os elementos não verbais. A dinâmica da atividade para essa etapa consistirá em assistir ao trecho do episódio sem o áudio e sem as legendas, focando nos meus direcionamentos

---

<sup>6</sup> *Cena 01* (00:00-01:08); *Cena 02* (10:19-12:10); *Cena 03* - 1º trecho (14:27-15:08), 2º trecho (15:26-15:48), 3º trecho (16:25-16:55); *Cena 04* (01:09-02:27); *Cena 05* (02:28-04:03); *Cena 06* (18:02-21:53). Todas as cenas selecionadas estão descritas na íntegra nos Anexos 01, 02, 03, 04, 05 e 06, respectivamente.

prévios para discutir posteriormente os pontos que levantarei a partir de questionamentos sobre os trechos exibidos.

Um esclarecimento importante diz respeito à ordem das cenas que serão exibidas nessa etapa. Eu optei por não seguir a ordem cronológica do episódio. Em minha descrição, assim como na exibição para os alunos, reunirei as cenas de cada núcleo familiar e as exibirei sequencialmente, ou seja, não farei alternância de uma família para outra como acontece no episódio original. Assim, cada família será apresentada separadamente e culminarão na última cena, que reunirá as três famílias. Eu escolhi trabalhar dessa forma, especialmente nessa etapa, porque acredito que será mais fácil para os alunos perceberem o contexto e os conflitos vivenciados por cada família de forma separada. Com relação à nomenclatura das cenas, evidentemente, eu não poderei seguir a mesma ordem da exibição original, dessa forma, quando eu mencionar *Cena 01*, *Cena 02*, *Cena 03*, por exemplo, eu não estarei me referindo, necessariamente, às cenas 01, 02 ou 03 do episódio. Usarei essa nomenclatura para indicar a quantidade e a ordem das cenas que serão exibidas.

Após explicar aos alunos a dinâmica dessa etapa, iniciarei exibindo as cenas da família Dunphy. Selecionei 03 situações vivenciadas por essa família, as quais nomearei de *Cena 01*, *Cena 02* e *Cena 03*. Entre uma cena e outra, eu farei pausas para discutir com os alunos. Nesse caso, a *Cena 01* é realmente a primeira cena do episódio.

Em resumo, o contexto da cena mostra a casa e a rotina da família Dunphy. A família em questão é composta pela mãe Claire, o pai Phil e os três filhos, Haley, Alex e Luke. Analisando a sua estrutura, podemos dizer que a família segue um padrão tradicional ou nuclear, geralmente formada por um pai, uma mãe e os filhos (CACCIACARRO; MACEDO, 2018; CANIÇO et al., 2010), nesse caso, três filhos. A cena é atravessada por uma espécie de entrevista. Trata-se de um pseudodocumentário ou *mockumentary* (falso documentário) com os personagens, no qual são expostos sentimentos e pensamentos para esclarecer a cena ou apresentar novas informações.

A *Cena 01*(ANEXO 01) tem a duração de 01 minuto e 08 segundos. São muitas informações em tão pouco tempo, por esse motivo, antes da exibição, pedirei aos alunos que observem atentamente os aspectos: 1) o local onde a cena acontece; 2) o momento do dia em que a cena acontece; 3) a situação que está sendo vivenciada pelos personagens. O objetivo desses direcionamentos é ampliar a percepção de elementos na cena que são importantes para a compreensão da relação existente entre os personagens.

Após a exibição, farei uma pausa para uma breve discussão sobre o que eles conseguiram perceber nessa primeira cena. Evidentemente, a minha percepção das situações apresentadas nessa cena poderá não ser a mesma que a deles, inclusive, essa nunca foi a minha pretensão! O objetivo da aula é problematizar os conceitos de família e as identidades daqueles que a compõe. Para tal, eu preciso, primeiramente, conhecer os conceitos que eles carregam.

O processo de escolha das perguntas que conduziram as discussões sobre essa cena – assim como as cenas posteriores– rendeu um “capítulo à parte”. Em um primeiro momento eu pensei em lançar mão de perguntas que eu faria “normalmente” em minhas aulas, no entanto, eu não me atentava ao fato de que esse “normalmente” nada mais era do que o “modo automático” que eu estava ativando novamente sem perceber. O problema em questão, não foi ter elaborado perguntas erradas, mas ter elaborado perguntas que não estavam relacionadas ao objetivo da SD, então não fazia sentido fazê-las naquele momento, uma vez que a proposta é fazer um estudo direcionado à temática da família. Assim, eu precisei repensar e reformular as perguntas que tinha em mente, o que significou “desnaturalizar o que eu tinha como natural”. Essa não foi uma tarefa simples, afinal, eu poderia até argumentar que “sempre fiz assim”, mas nesse momento eu precisava ser mais criteriosa e direta em minhas escolhas. A partir desse processo, eu cheguei nas perguntas:

1) Que elementos ajudaram na compreensão da situação vivenciada na cena?
--

O meu propósito com essa pergunta é investigar que elementos eles observaram e/ou consideraram relevantes para a construção de sentido acerca da cena. Os locais em que os personagens estavam: a cozinha e a sala; o momento do dia: se era dia ou noite; os alimentos que estavam dispostos na bancada; a forma como os personagens se relacionavam e se dirigiam uns aos outros; são alguns dos elementos que podem ajudar a compreender a situação vivenciada. Em minha experiência, os alimentos dispostos na bancada e os que foram ofertados às filhas, me ajudaram a identificar, ou melhor, a confirmar que se tratava do momento do café da manhã. Esse processo pode ser explicado considerando:

[...] o poder do “objeto sem linguagem” para se comunicar, significar; ao seu papel e poder em uma vasta estrutura semiótica, e no suporte da subjetividade individual. [...] Um tipo específico de objeto fornece entendimento sobre práticas sociais complexas e sobre sua ramificação individual<sup>7</sup> (KRESS, 2000, p 187).

<sup>7</sup> Minha tradução para “[...] the power of the ‘object without language’ to communicate, to mean; to its role and power in a vast semiotic structure, and in the support of individual subjectivity. [...] A particular kind of object gives insight into complex social practices, and into their individual ramification” (KRESS, 2000, p 187).

Eu consegui perceber, a partir daqueles alimentos (ovos, bacon, sucos, cereais e pasta de amendoim), que se tratava do momento do café da manhã, com base no meu conhecimento acerca dos alimentos típicos dessa refeição nos Estados Unidos. Pode ser que os alunos não consigam observar tantos elementos, ou talvez eles só precisem de um único elemento nesse processo de significação, afinal, trata-se um processo individual e subjetivo. A partir da relação desses elementos para a compreensão da cena, eu espero que eles possam chegar no entendimento da pergunta seguinte:

2) Qual a relação entre os personagens?

Além do ambiente (cozinha) e dos elementos sobre o café da manhã que destaquei na pergunta anterior, a forma como os personagens se olham, dirigem-se um ao outro, movimentam-se na cena e aparecem sentados no sofá (cena do *mockumentary*), indicam que eles têm uma relação de intimidade. Mas só a partir das respostas dos meus alunos é que poderei direcionar a conversa para a temática da família, inclusive chamando a atenção para esses elementos que podem não ter sido identificados e/ou mencionados pelos alunos. Pode ser que os alunos não entendam a relação entre os personagens como sendo uma família, mas se eles prontamente responderem, por exemplo, que se trata de uma família, a partir desse ponto, eu poderei lançar outros questionamentos em relação à sua estrutura, à similaridade com a realidade familiar deles e assim por diante

3) Qual o significado das palavras em inglês que apareceram na cena (*Phil & Claire / Married 16 years*)? Essas palavras ajudaram na compreensão do contexto?

Como mencionei anteriormente, ainda que eu entenda que a linguagem acontece a partir das relações simultâneas entre o verbal e o não verbal, uma vez que a linguagem um fenômeno multimodal (KRESS, 2000), nessa etapa, o foco é o não verbal, contudo, essas palavras me “pegaram de surpresa” no momento em que assistia ao vídeo sem o áudio. Eu não esperava que essas informações aparecessem mesmo com as legendas desativadas. Ainda assim, eu optei por manter e analisar esse trecho da cena, e achei interessante perguntar aos alunos sobre o significado dessas palavras, ainda que o verbal não seja o foco dessa etapa, na tentativa de compreender se essas palavras foram, de alguma forma, determinantes para a compreensão da relação entre os personagens, ou se elas representaram mais uma confirmação do contexto assimilado.

O próximo trecho selecionado é a *Cena 02* (ANEXO 02). Para essa cena, pedirei aos alunos para observarem apenas dois aspectos: 1) as expressões faciais dos personagens; 2) como os personagens se relacionam na cena. Nessa cena, Haley convida um amigo, o Dylan, para casa. A forma como a personagem Haley reage à chegada do rapaz; a forma como os pais reagem à chegada da visita; são situações que podem ser observadas a partir dos elementos visuais, mas, sobretudo, a partir da relação que os alunos estabelecem com as próprias experiências. Assim, iniciarei as discussões perguntando:

1) Qual a reação da filha diante das atitudes dos pais com a chegada da visita?

É possível que alguém se identifique com a cena, afinal, não é novidade que os pais ficam no mínimo “desconfiados”, quando um filho ou filha leva alguém desconhecido para casa, especialmente se esses pais assumirem uma postura mais rígida em relação aos filhos, e isso independe da estrutura familiar.

Quando pedi para que eles observassem as expressões faciais dos personagens e a forma como eles se relacionavam na cena, o meu objetivo era que os alunos percebessem como cada um reagia à atitude do outro. A primeira reação que pode ser observada é o desespero da filha ao descer as escadas rapidamente para chegar à porta antes da mãe. Talvez ela quisesse evitar uma conversa embaraçosa, uma apresentação, uma série de questionamentos que a mãe poderia lançar, por isso, ela recebe o rapaz e rapidamente o conduz para as escadas, na tentativa de escapar dos questionamentos da mãe. O constrangimento é perceptível no rosto da Haley, especialmente depois da encenação desastrosa do pai. Essas situações são facilmente observadas pelos elementos visuais e/ou pela relação com as vivências de cada um. Afinal, como mencionei anteriormente, pode ser que alguém se identifique com a cena ou tenha vivido alguma situação constrangedora envolvendo os pais e alguém que foi convidado para a sua casa. Tal fato pode contribuir para a compreensão de que se trata de uma família.

Mas o que podemos problematizar nessa situação? De certa forma, as questões sobre essa cena serão complementadas na discussão da *Cena 03*. A relação entre pais e filhos – quando o assunto é relacionamento, sexo e sexualidade – nem sempre é tão aberta ao diálogo. Por outro lado, se refletirmos sobre o fato de que esse episódio foi exibido no final de 2009, tratar de sexualidade ainda não era uma realidade para todas as famílias, inclusive a minha. Eu nasci no ano de 1988 e fui criada em uma comunidade rural do município de Paulo Afonso. Nessa época, por exemplo, falar sobre sexo era algo impensável! Meus pais nunca conversaram abertamente comigo ou com minha irmã sobre esses assuntos, e, de certa forma, eu os entendo, afinal, a

criação deles, na década de 60, foi essa. O contexto em que eles cresceram não permitia essa troca entre pais e filhos. Para alguns pais, determinados assuntos são considerados tabu, para outros, são assuntos que precisam ser “evitados”, seja por medo de não saber como iniciar a conversa ou até por medo de incentivar a ação, se tocarem no assunto! O fato é que a falta de diálogo pode causar problemas maiores no futuro, mas nem todos os pais, assim como nem todos os filhos estão abertos para esse tipo de relação.

A última cena sobre a família Dunphy será a *Cena 03* (ANEXO 03). Selecionei 03 trechos que serão exibidos sequencialmente para compor essa cena. Na verdade, no episódio completo, a cena em questão tem cortes que mostram o Phil e o Luke em outra situação, mas como eu não pretendo usar essas partes, eu só exibirei os trechos que completam o contexto da cena selecionada. Pedirei para que os alunos observem: 1) a situação vivenciada pelos personagens; 2) as expressões faciais e as reações dos personagens durante os diálogos.

Fazer inferências sobre o contexto dessas cenas não será tão simples, mas compreender a situação que está sendo vivenciada será importante para a discussão que pretendo traçar com os alunos. Evidentemente os alunos perceberão que a sequência das cenas sugere que a filha Alex falou algo que deixou a mãe bastante preocupada, a ponto de se dirigir rapidamente ao quarto da Haley, abrir bruscamente a porta e aparentemente discutir com a filha. Mas até onde irá a interpretação dos alunos diante da situação? O que eles poderão compreender dessas cenas? Eles relacionarão as cenas com alguma situação já vivenciada por eles? A mãe entrando no quarto daquela forma... A porta ficando aberta após a sua saída do quarto... São algumas pistas do contexto que de certa forma ajudarão nesse processo. Contudo, eu não poderei assegurar, nesse momento, que tipo de associação eles poderão fazer.

O meu propósito em destacar essas cenas é discutir com os alunos sobre a questão da sexualidade muitas vezes não ser discutida pelas famílias com clareza, independentemente da sua configuração, como aparenta acontecer na cena. Sendo assim, perguntarei aos alunos:

1) Como você interpreta a situação vivenciada pelos personagens? Você consegue estabelecer alguma relação com o seu ambiente/convívio familiar?
---

Apesar de questões relacionadas ao sexo e à sexualidade ainda serem consideradas um tabu para muitos pais e muitos educadores, esse assunto faz parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, a escola pode ser uma grande aliada no processo de formação crítica do aluno ou pode perpetuar preconceitos já arraigados, como argumenta Louro (2000, p.21), “na escola, seja pela

afirmação ou pelo silenciamento, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

O diálogo aberto entre pais e filhos poderia ajudar a resolver muitas das questões evidenciadas ao longo dessas cenas, mas é claro que só isso não impedirá os filhos de fazerem escolhas ruins ao longo da vida. O fato é que esse exercício fortalece a relação de confiança e contribui para a formação da identidade dos filhos, que chegarão à fase adulta já acostumados a conversar e buscar entender as diferenças.

Essas foram as cenas que selecionei para apresentar a família Dunphy. Eles aparecerão novamente na última cena, mas por hora, eu finalizo com as discussões sobre esse núcleo. Vale lembrar, que até aqui os alunos só assistiram às cenas sem o áudio. A partir dos sentidos que os alunos forem construindo, eu irei confirmar as suas inferências e ao mesmo tempo instigá-los para novas descobertas. O mesmo acontecerá nas próximas cenas.

O próximo núcleo a ser apresentado é a família Delgado-Pritchett. Selecionei apenas 01 situação vivenciada por essa família, a qual nomearei de *Cena 04*. A família é formada pelo Jay, o patriarca, que tenta superar a crise de ser mais velho do que a sua esposa Gloria e o fato de todos sempre o confundem com o pai dela. O casal forma a chamada família recombinada ou reconstruída (CANIÇO *et al.*, 2010). Os dois são divorciados e Jay passa a criar o filho do primeiro relacionamento de Gloria, o Manny. Além da diferença de idade, a relação do casal é permeada pelas diferenças culturais, uma vez que Gloria é colombiana e carrega consigo uma formação identitária bem diferente de Jay, homem branco, de classe social elevada e defensor dos preceitos da heteronormatividade.

A *Cena 04* (ANEXO 04), acontece durante uma partida de futebol da escola do Manny, filho de Gloria. Para analisar essa cena, pedirei aos alunos que observem os seguintes aspectos: 1) a situação que está sendo vivenciada pelos personagens; 2) características que podem descrever os personagens; 3) as expressões faciais e gestuais dos personagens. Para iniciar a discussão sobre essa cena, lançarei mão das perguntas:

1) Qual a relação entre os personagens?
---

A percepção de elementos como as expressões faciais e gestuais dos personagens ajudará os alunos a construir sentidos acerca do tipo de relação que eles vivenciam. Algumas informações não serão percebidas pelos alunos nesse primeiro momento, a exemplo da nacionalidade, as variantes linguísticas, entre outros traços da personalidade da Gloria que

seriam evidenciados se também estivéssemos analisando a linguagem verbal. Contudo, mesmo sem o áudio e as legendas, é difícil não perceber que ela é uma mulher forte e intensa em suas atitudes. Ao torcer pelo filho, ela grita, ajoelha, gesticula, briga com outra mãe... Expressões faciais e gestuais não faltarão para a observação dos alunos.

Diferentemente da Gloria, os elementos visuais evidenciam que o personagem Jay não é tão agitado quanto ela, e não parece estar tão empolgado e envolvido com a partida. Enquanto a Gloria e outras pessoas ao redor estão empolgadas na torcida e atentas aos lances da partida, ele permanece sentado lendo um jornal, e, por diversas vezes, gesticula pedindo para que a Gloria se acalme. Esses elementos podem estar relacionados apenas às características de personalidades diferentes ou ao gosto (ou não) pelo esporte, mas também podem instigá-los a refletir sobre o porquê de Glória torcer com tanta veemência, enquanto o Jay parece não demonstrar interesse. Juntamente com a diferença de idade – aspecto que certamente chamará a atenção dos alunos – esses elementos podem levá-los ao questionamento sobre o tipo de relação entre os personagens: Seriam eles um casal? Pai e filha?

É possível observar na cena do *mockumentary*, os olhares, a forma como eles estão sentados no sofá e se dirigem um ao outro, elementos visuais que indicam que eles têm uma relação de intimidade. Mas será que os alunos irão concebê-los como uma família? A pergunta seguinte ajudará os alunos a chegar a um entendimento sobre a relação entre os personagens, especialmente em relação entre Jay e Gloria, com o apoio da linguagem verbal que aparece da mesma forma como na cena da família Dunphy:

2) Qual o significado das palavras em inglês que apareceram na cena (*Jay & Gloria / Married 6 months*)? Essas palavras ajudaram a compreender qual a relação entre os personagens?

As legendas indicando o nome do casal e o tempo de relacionamento serão importantes para essa compreensão? Eu acredito que o fato de já terem aparecido anteriormente na *Cena 01*, os alunos associarão ao mesmo significado e precisarão apenas identificar o significado da palavra meses (*months*) para saber o tempo de relacionamento. Decidi manter a cena e lançar a mesma pergunta que fiz para o casal anterior pelo mesmo motivo, mas nesse caso, essa informação além de ajudar na compreensão e/ou afirmação das inferências, também pode mobilizar outro questionamento: a paternidade do Manny. Dado o tempo do relacionamento (6 meses), os alunos podem questionar (ou não) se o Manny é filho do Jay. Nesse caso,

retomaremos o diálogo sobre a relação entre eles, e, conseqüentemente, falaremos sobre as famílias reestruturadas ou recombinadas (CANIÇO *et al.*, 2010).

O terceiro e último núcleo familiar a ser apresentado é a família Tucker-Pritchett, formada pelo casal homoafetivo Cameron e Mitchell. Para apresentar esse núcleo, selecionei apenas uma cena, no entanto, considero essa cena como uma das cenas mais representativas do episódio.

A *Cena 05* (ANEXO 05) se passa em um avião. O casal volta de uma viagem ao Vietnã após adotarem uma bebê chamada Lily. Eles passam por algumas situações constrangedoras durante o voo. Para essa cena, pedirei aos alunos que observem atentamente: 1) o local onde a cena acontece; 2) a situação que está sendo vivenciada pelos personagens; 3) as expressões faciais e gestuais dos personagens. Para iniciar a discussão sobre essa cena, lançarei mão das perguntas:

1) O que vocês conseguiram compreender analisando a cena?

O casal está retornando de uma viagem com a filha recém adotada e esbanjam felicidade. Os passageiros, em um primeiro momento, tecem elogios à linda bebê. Suas expressões são de felicidade, admiração e encantamento. Essas reações positivas mudam bruscamente com a chegada do Cameron e ao se darem conta de que se tratava de um casal de homoafetivos. Os alunos terão essa percepção de forma instantânea? É notório que alguma coisa deixou o Mitchell irritado. Sua expressão facial mudou e a sua atitude de levantar e falar algo para os demais passageiros indica uma reação de descontentamento. Esses elementos visuais ajudarão a compreender que os personagens passaram por alguma situação desagradável, no entanto, para além dos elementos visuais, a interpretação dessa situação será intimamente vinculada ao conhecimento de mundo, aos conceitos e pré-conceitos que cada um carrega.

2) Os personagens passaram por alguma situação constrangedora? Que elementos ajudaram a chegar a essa compreensão?

A cara de decepção dos passageiros é nítida, então sei que não será difícil para os alunos compreenderem a situação constrangedora pela qual os personagens passaram. O fato é que infelizmente essa situação é algo recorrente na vida de casais homoafetivos que decidem ter filhos. Um homem com um bebê no colo sempre será associado à imagem de um pai que tem a sua esposa, mãe do bebê, assim como uma mulher com um bebê também será questionada

quanto ao seu esposo, pai da criança. Como comentei na questão anterior, os elementos visuais, especialmente as expressões faciais e gestuais, ajudarão nesse processo de significação, mas as vivências e experiências de cada um serão determinantes para a compreensão do contexto encenado.

É difícil presumir, nesse momento, como os alunos irão reagir a essa cena, uma vez que eu não conheço a realidade de cada um, mas eles terão elementos para ajudá-los nessa compreensão. Pode ser que alguns consigam compreender a cena de forma instantânea, de modo que ver dois homens com uma bebê significa que se trata de um casal que adotou ou que teve um bebê a partir de uma barriga solidária. Simples assim! Para outros alunos, essa situação pode ser tão distante da realidade deles – apesar das facilidades de acesso à informação proporcionadas pelas tecnologias – ao ponto de acontecer um certo preconceito e rejeição no momento das argumentações em sala.

3) Vocês perceberam alguma diferença entre a entrevista dessa cena e as entrevistas anteriores? Sentiram falta de algum elemento?

Essa é uma pergunta para qual infelizmente eu não tenho resposta, no entanto, como foi algo que me fez refletir e de certa forma me intrigou, decidi lançar o questionamento para os alunos. Durante a entrevista do casal – que inclusive iniciam dizendo que estão juntos há 5 anos – as legendas que apareceram nas outras cenas, indicando o tempo de relacionamento dos casais, não apareceram nessa cena. Instantaneamente eu notei, quando estava assistindo sem o áudio e questionei: Por que essas legendas não apareceram? O que pode significar essa “falta” de informação? Naquele momento eu me coloquei no lugar do aluno que iria assistir pela primeira vez, agora, na intenção de presumir possíveis questionamentos, eu me pergunto: Como eles irão interpretar essa questão? Seriam os dois homens um casal? Apenas amigos? Irmãos? Por que não explicitaram a informação sobre o tipo e a duração do relacionamento?

Pode-se dizer que este é o núcleo familiar que melhor representa as mudanças e os reflexos da pós-modernidade no que diz respeito à família. Embora as relações homoafetivas já existam de longa data, essa estrutura vem se legitimando ao longo dos anos e assegurando os seus direitos como qualquer outra família. No Brasil, o primeiro passo foi dado em 2011, com o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo. No processo de adoção legal, não existe nenhuma menção aos casais homoafetivos, mas também não existe nenhum impedimento legal para a adoção, basta ter a união estável. Por esse motivo, eu acredito que a partir desse questionamento, podemos problematizar o reconhecimento das relações entre pessoas do

mesmo sexo, uma vez que tal união ainda não é concebida como “normal” para uma grande parcela da sociedade.

A última cena que selecionei para essa etapa é também a última cena do episódio, o desfecho das situações que foram retratadas até aqui. Essa será a *Cena 06* (ANEXO 06) e acontece na casa do casal Mitchell e Cameron. Para essa cena, pedirei aos alunos que observem: 1) o local onde a cena acontece; 2) a situação que está sendo vivenciada pelos personagens; 3) as expressões faciais e gestuais dos personagens; 4) a relação entre os personagens; 5) possíveis relações com situações/referências externas ao episódio. Novamente, a proposta é instigá-los a buscar entender:

1) Qual a relação entre os personagens? Por que eles estão juntos nessa cena?

A primeira surpresa/revelação para os alunos acontecerá no momento da chegada dos convidados. Até então eles não sabiam que os personagens tinham algum tipo de relação, pois as cenas foram exibidas seguindo uma ordem diferente e a vinheta do seriado não será exibida. Com a chegada dos convidados, eles começarão a inferir sobre quem eles são: amigos? Uma família? Quem é irmão de quem? Onde está a matriarca da família? São algumas perguntas que eles podem fazer a princípio.

O objetivo é entender como eles percebem esses diferentes núcleos, afinal, são três famílias bem diferentes entre si, mas é justamente essa diversidade que representa a família na sociedade pós-moderna.

A diversidade de estruturas e de modelos familiares é evidente, quer numa perspectiva transcultural quer numa mera análise de todos os modelos predominantes no nosso contexto. Basta tão só comprovar como apenas nas últimas duas ou três décadas as nossas estruturas familiares sofreram alterações substanciais, algumas das quais foram assumidas pela própria sociedade, enquanto outras mudanças foram ativamente combatidas, fruto da intolerância dos nossos contemporâneos mais conservadores (GIMENO, 2001, p. 19-20)

Volto a falar que, para a construção desses significados, é necessário ter em mente que cada aluno está inserido em um contexto social que pode facilitar ou não o entendimento da diversidade de arranjos familiares existentes na sociedade. De qualquer forma, os elementos visuais evidenciados nessa cena, revelam um grau de intimidade entre os personagens que permite aos alunos conceberem as discussões; os olhares; a forma como eles se acomodam no ambiente; como atitudes de pessoas que têm uma relação próxima, de intimidade. Os alunos

podem recorrer à aparência física dos personagens para estabelecer alguma conexão ou talvez essas informações sobre quem é irmão de quem, por exemplo, não sejam relevantes para o entendimento de que eles fazem parte de uma mesma família.

2) Pela reação dos personagens com a aparição da bebê, quem ficou mais surpreso/feliz/decepcionado/contrariado?

Embora estejam juntos há cinco anos, Mitchell revela que seu pai, Jay, ainda não se sente confortável com eles juntos e busca sempre evitar presenciar situações como um beijo ou “coisas gays” (como eles descrevem). Por esse motivo o casal se sentia inseguro para anunciar que adotaram um bebê, mas Cameron organiza um jantar e reúne toda a família para fazer o esperado anúncio.

O discurso de Jay corrobora com os conceitos cristalizados e ainda propagados por grande parte da sociedade que é conservadora e não concebe diferentes formas de união. Ele chega a dizer para o filho – após o Mitchell anunciar o desejo em adotar um bebê – que essa é uma péssima ideia, pois “um bebê precisa de uma mãe”.

Evidentemente todos os personagens ficam surpresos com a novidade e se aproximam para dizer oi para a pequena Lily. Os elementos visuais indicam surpresa, felicidade, encantamento, e, no caso do Jay, choque!

O objetivo em identificar a reação dos personagens é justamente refletir sobre como a adoção por parte de um casal homoafetivo pode causar a aceitação ou censura pelos demais membros da família e pela sociedade de modo geral. Os alunos não conseguirão inferir precisamente sobre o conteúdo da conversa, mas certamente perceberão o descontentamento do Mitchell sobre o que foi dito no início e a forma como os personagens reagiram após o momento de apresentação da bebê. Eles podem até supor que no início eles não aceitaram e depois se renderam aos encantos da linda Lily, mas certamente, quando eles souberem o que realmente foi dito, poderão associar melhor as reações, especialmente a do Jay, completamente sem graça ao ver que foi infeliz em seus comentários.

A última pergunta dessa etapa está relacionada a performance de uma cena clássica do filme *The Lion King* (O Rei Leão): o ritual de apresentação do *Simba*:

3) Vocês conseguiram observar alguma situação externa ao seriado?

Os elementos visuais indicam que a reunião foi organizada para anunciar a chegada da bebê. O desfecho da última cena acontece no momento que o Cameron aparece performando a cena clássica do filme *The Lion King* e ergue a bebê revelando a surpresa. Mesmo sem o áudio, esse movimento de erguer uma criança é bem simbólico, por esse motivo, destaquei essa cena para fazer uma conexão com a realidade. Se trouxermos a simbologia desse ato para o contexto da família, a chegada e a apresentação de um filho (a) para os demais membros da família (independente da sua estrutura) e para a comunidade de modo geral, representa um momento de alegria, acolhimento, mudança e, é claro, de muito amor. Apesar de todo o “reboiço”, a cena termina com a confraternização das famílias em torno da bebê, configurando um “final feliz” típico de uma *sitcom*, que aliás, é um dos problemas desse gênero televisivo.

E assim chegamos ao fim de mais uma etapa da nossa jornada! Essa etapa foi elaborada com o objetivo de fazer com que os alunos se permitissem descobrir, experimentar o novo com base no conhecimento que eles já possuem. As minhas orientações para que eles olhassem atentamente para determinados aspectos, servirão de guia para as perguntas que serão desenvolvidas posteriormente à exibição, durante a discussão. Eu não irei reproduzir novamente todos os trechos com legenda, apenas selecionarei, dentre essas cenas, algumas passagens para trabalhar na próxima etapa. Os contextos das cenas vão sendo construídos e confirmados à medida que as inferências dos alunos avançam e a partir das minhas dicas sobre a situação. Por esse motivo, não será necessário voltar e exibir novamente as cenas.

### 3.3.3 Etapa 03: *Mergulhando na língua*

Na terceira etapa da SD, convido os alunos a um mergulho na língua. Um mergulho para desbravar a Língua Inglesa e descobrir novas formas de aprender e enxergar a língua. Um verdadeiro “oceano de possibilidades”.

Retomarei algumas discussões iniciadas na segunda etapa, e, a partir da análise de alguns diálogos, ampliaremos essas discussões ao mesmo tempo em que analisaremos linguisticamente essas estruturas.

Selecionei 09 situações para retomar as discussões, dessa vez, a partir do diálogo dos personagens. A dinâmica dessa atividade consistirá em assistir ao vídeo do trecho/diálogo selecionado (dessa vez com o áudio) e as legendas em inglês e trabalhar as estruturas ao passo que ampliamos as discussões sobre a família e suas diferentes estruturas. Em minhas descrições,

usarei a nomenclatura *Diálogo 01*, *Diálogo 02* e assim sucessivamente. As cenas também seguirão a ordem apresentada na etapa anterior, apresentando uma família por vez.

### **Família Dunphy**

#### Diálogo 01

Claire: - You're not wearing that outfit.

Haley: - What's wrong with it?

Claire: - Honey, do you have anything to say to your daughter about her skirt?

Phil: - Sorry, oh yeah. That looks really cute, sweetheart.

Haley: - Thanks.

Claire: - No, It's way too short. People know you're a girl. You don't need to prove it to them.

A primeira situação acontece na cena da cozinha. Na cena, Claire está preparando o café da manhã para a família enquanto o pai, Phil, joga algo no celular. Ela repreende a filha Haley por usar uma saia curta e pede que o esposo lhe ajude a argumentar que a vestimenta não é adequada. No entanto, o pai faz um elogio à garota e diz que ela está muito bonita, tirando o foco da conversa. Afinal, a mãe não está questionando se a roupa é bonita ou não, ela apenas considera a roupa inadequada para a filha.

O que podemos observar na fala da personagem Claire é reflexo de uma sociedade conservadora que ainda concebe a roupa da mulher como uma extensão do seu corpo onde estão implicados discursos e relações de poder. À mulher sempre foi exigido o cumprimento de padrões, e, quando falamos do corpo feminino, esses padrões estão voltados às vontades e desejos alheios à mulher. Sendo a roupa uma extensão do corpo, ela precisa seguir os padrões desejados de acordo com os papéis sociais que ela desempenha. Nesse sentido, Louro (1997) discute a importância de repensar a concepção simplista e redutora de construção de papéis masculinos e femininos:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997, p.23-24).

As mulheres vêm gradativamente rompendo a invisibilidade imposta pela sociedade e pelos discursos que caracterizavam a esfera do privado como o único e “verdadeiro” universo da mulher (LOURO, 1997), no entanto, os resquícios desse pensamento ainda são muito marcantes em nossas vidas, ainda que ultrapassemos o âmbito do privado.

Ouvimos diariamente, histórias inadmissíveis, nas quais mulheres sofrem abusos psicológicos, físicos, chegando a perder a vida por conta de uma peça de roupa, que por algum motivo, provocou uma reação negativa no outro. Vivemos em uma sociedade de códigos cristalizados que obrigam e oprimem aqueles que não os seguem. Essas são questões que me tocam em um ponto particular, sobretudo por ser mulher. Mas para além da sororidade e da empatia, eu vejo uma oportunidade, enquanto educadora, de problematizar essas questões no local onde a minha voz tem vez!

Schneider (2020) faz uma reflexão que posso relacionar a esse meu sentimento, definido pela autora como mais uma das demandas da mulher: a “jornada pedagógica”.

A jornada pedagógica é uma jornada de trabalho empreendida pelas mulheres em todos os espaços de suas relações afetivas, os quais acreditavam que poderiam e deveriam ser transformados. Entretanto, nenhuma mulher deveria ter a obrigação pedagógica de educar e transformar as relações machistas-racistas, pois esse dever moral é uma grande sobrecarga (SCHNEIDER, 2020, p.35).

Eu não vejo como um dever moral, mas como uma oportunidade, como mencionei. Eu acredito que a sala de aula é um lugar onde o meu discurso pode fazer a diferença para jovens em processo de formação crítica.

Além de oportunizar essas discussões, destaco alguns termos no diálogo para serem discutidos e analisados linguisticamente a partir de questões mais específicas que serão detalhadas na atividade. Dentre elas, destaco o uso da expressão “*way too short*”, para se referir à roupa da personagem como “exageradamente curta”; algumas estruturas retomando a formação do *Simple Present*.

O próximo diálogo selecionado, ilustra uma situação inusitada que aconteceu logo em seguida: o Luke, filho mais novo, prende a cabeça no corrimão da escada. Phil, sai da cozinha para tentar resolver e pergunta para a Claire onde está o óleo de bebê. Ela começa a responder, mas depois faz uma pausa e fala baixo para ele mesmo encontrar:

Diálogo 02

Alex: - Luke got his head stuck in the banister again.

Phil: - I got it. Where's the baby oil?

Claire: - It's on our bedside tab... I don't know. Find it.

Claire é dona de casa e acumula diversas funções no lar, entre elas os afazeres domésticos e a educação dos filhos, configurando a representação típica do papel da mulher na família tradicional. A fala da Claire revela a sua insatisfação na dependência do esposo que não é capaz de encontrar nada dentro de casa. O seriado não apresenta uma problematização acerca das questões vivenciadas pela personagem Claire. As cenas mostram um descontentamento por parte da personagem, mas as reclamações acabam caindo na comicidade típica do gênero *sitcom*. Esse é um ponto a ser problematizado em sala, sendo essa, uma das falas da personagem que ilustra bem o seu descontentamento quanto às atitudes do esposo e ao seu papel que foi sendo definido na família. Vejo como necessário um momento de contextualização ainda que brevemente, sobre a família patriarcal e o seu enfraquecimento com o passar dos anos, devido aos processos de transformação do trabalho feminino e da conscientização da mulher, para que os alunos possam compreender como essas mudanças aconteceram e como as relações de poder foram se (re)definindo ao longo do tempo.

As questões relacionadas a esse diálogo foram pensadas com o objetivo de problematizar essa sobrecarga de papéis sociais que foram impostos à mulher pela sociedade e que vem sendo questionados, negociados e ressignificados ao longo dos anos e a partir da luta de muitas mulheres com os movimentos feministas, e, por que não dizer, de homens, entendendo que essa luta não é só nossa e por esse motivo precisamos da participação dos homens como companheiros na luta (HOOKS, 2019).

Diálogo 03

Claire: - I was out of control growing up. There, you know? I said it.

- I just don't want my kids to make the same bad mistakes I made.

- If Haley never wakes up on a beach in Florida, half-naked, I've done **my** job.

Phil: - **Our** job.

Claire: - Right. **I've** done **our** job.

Nesse trecho da entrevista, Claire fala que teme que os filhos cometam os mesmos erros que ela cometeu na juventude, mas que se eles não se meterem em confusões parecidas com as

que ela se meteu, então ela terá feito o seu trabalho, no caso, o trabalho deles como pais. O que reforça o argumento de que a Claire é a única encarregada da responsabilidade da educação dos filhos.

A sociedade, de certa forma, romantiza a sobrecarga de papéis sociais que a mulher desempenha. São elogios do tipo: mulher guerreira; eu não conseguiria fazer o que você faz. Discursos que ao invés de configurarem um elogio, mascaram um sofrimento, muitas vezes silencioso, invisível, como explica Schneider (2020, p.37), “a demanda emocional, também chamada de ‘carga mental’, consiste no peso invisível do planejamento da vida de todos/as ao seu redor. É o peso da chefia, da produção e logística das atividades domésticas, mas também da própria reprodução ampliada da vida”. E eu sei bem como é pesado esse fardo!

Ao passo que avanço com as minhas descrições e análises durante esse processo, me identifico, em alguns momentos me revolto, entro em conflito com o meu próprio mundo. São sentimentos controversos que se revelam quando eu paro para refletir sobre determinados pontos. Agora, por exemplo, eu precisei fazer essa pausa, porque cheguei a me emocionar. Ao mesmo tempo, eu sorrio e penso (atônita, inclusive): Como eu posso ficar tão envolvida com o planejamento de uma aula? Isso nunca me aconteceu!

As minhas idealizações sobre como desenvolveria essas atividades não passaram nem perto do que estou vivendo nesse processo. Eu pensava em algo mais simples, acredito que até superficial. Mas, inegavelmente, muita coisa mudou nesse último ano, e, conseqüentemente, tivemos que aprender a ressignificar as nossas relações em todos os âmbitos. Na verdade, ainda estamos aprendendo.

No momento em que comecei a me debruçar sobre o meu texto da dissertação, a pandemia de Covid-19 começava a assolar o mundo significativamente. Mais de 1 ano depois, ainda estamos em tempos de crise, e agora, voltando à sala de aula – ainda que remotamente – eu precisei, novamente, ressignificar o conceito que tinha sobre ensinar e aprender. Foi nesse sentido que me senti tocada ao falar sobre a passagem na atividade que tratava das jornadas que nós mulheres “precisamos” desempenhar e sobre as cobranças que fazemos a nós mesmas por todas essas jornadas transversais às jornadas (SCHNEIDER, 2020).

Os sentimentos se misturam, pois nesse momento eu não sou apenas a professora Solange, eu sou a mulher, a mãe, a esposa, a filha... E todas elas estão juntas em um único corpo, em uma única mente, que sofre diante do contexto tão difícil que vivemos, mas também

acaba se encontrando, redescobrimo o seu papel como educadora, ao pensar em uma proposta pedagógica que foge do automatismo habitual. O meu contexto socioemocional tem reflexos na minha prática, assim como o meu aluno, que chega à minha sala de aula carregado de sentidos e vivências. O entendimento e o reconhecimento da importância dessas trocas é o que me comove e o que tem me estimulado a prosseguir nessa jornada.

Recuperando o fôlego, finalizo comentando que as sentenças destacadas nesse diálogo servirão de base para a interpretação e discussão das questões que levantei anteriormente, a partir do “jogo de humor” proporcionado pelo uso dos adjetivos possessivos (*possessive adjectives*) *my* e *our*. Esses termos são colocados numa situação em que o humor acontece a partir da substituição que a Claire faz do “my” pelo “our” na frase: “*I’ve done our job*”; o que acaba tirando o foco do problema em questão: a sobrecarga (consciente) de funções da personagem – e da mulher de modo geral – na família. Apesar da personagem ter consciência do problema, e, por diversas vezes, demonstrar descontentamento, não existe uma problematização no seriado.

### **Família Delgado-Pritchett**

#### Diálogo 04

Man: - I’ve wanted to tell her off for the last six weeks. I’m Josh. Ryan’s dad.

Gloria: - Hi, I’m Gloria Pritchett. Manny’s mother.

Man: - Oh, and this must be your dad.

Jay: - Her dad? No, no. That’s funny. Actually, no, I’m her husband. Don’t be fooled by the uh-... Give me a second here.

Nessa cena da partida de futebol, destaquei uma parte que me chamou a atenção. Após brigar com uma outra mãe que queria que o treinador retirasse o Manny da partida, Gloria é abordada por um dos pais que comenta que ele estava querendo repreender essa mãe há algum tempo. O homem se apresenta para a Gloria e faz uma suposição acerca do Jay, ao deduzir que ele é o seu pai. Nesse ponto, destacarei o verbo modal (*modal verb*) *must* e o seu uso para expressar deduções em frases afirmativas, bem como os termos destacados relacionados aos membros da família: *dad*; *mother*; *husband*; para uma breve revisão. A respeito da dedução do homem em relação ao Jay, instigarei os alunos a tentar descobrir o argumento que o Jay usaria para se defender. Quando eu digo que o Jay “usaria”, me refiro ao fato de que ele não conseguiu terminar a sua justificativa, pois na tentativa de rebater o comentário, Jay diz que ele, na verdade, é o esposo da Gloria, e não o seu pai, no entanto, ele tenta se levantar da cadeira

dizendo: *Don't be fooled by the uh-* (Não se deixe enganar pelo *uh-*); mas não consegue levantar-se sozinho, o que torna a situação ainda mais constrangedora.

O que o personagem diria ao final da frase? Qual seria o seu argumento? O que, na visão do Jay, poderia ter levado o homem a confundi-lo com o pai da Gloria? Pode parecer óbvio argumentar sobre a idade, mas os alunos podem ter outra percepção e é essa a minha intenção ao propor essas inferências. Como os alunos veem essas diferenças no casal? O fato do personagem não conseguir levantar da cadeira foi uma forma de reforçar a ideia da diferença etária?

Destaquei as frases que ilustram esse momento, de modo a propor uma reflexão sobre as diferenças postas em questão pela sociedade, em relação aos padrões de relacionamento. Preconceitos acerca da diferença de idade entre casais acontecem de formas diferentes em cada sociedade. Há uma construção cultural que concebe determinados enlaces como “normais” ou como “invertidos” (GOLDENBERG, 2014), nos quais, determinadas diferenças são marcadas por fatores que influenciam a “aceitação” ou não dessas relações, como por exemplo, a classe social e o gênero em questão.

Mulheres mais velhas casadas com homens mais jovens é um tema recorrente nas telenovelas, filmes, romances, colunas de fofocas etc. Provoca o olhar de censura, o sentimento de repulsa e, talvez, o de inveja; são relacionamentos considerados proibidos, reprováveis ou inaceitáveis em nossa cultura (GOLDENBERG, 2014, p. 498)

Percebo que essas concepções estão mudando, mas ainda existe uma certa resistência em conceber o relacionamento entre pessoas com uma diferença de idade muito grande, como é o caso do Jay, por exemplo, que tem o dobro da idade da esposa. Quando falamos em termos de gênero, essa resistência é ainda maior, pois a sociedade não concebe da mesma forma uma mulher de 60 anos casada com um homem de 30, por exemplo.

O fato de os homens se casarem com mulheres mais jovens é uma constante praticamente universal e, [...], deve-se às relações de poder entre os sexos. Embora em alguns contextos as relações de gênero venham se tornando menos assimétricas, não tiveram ainda impacto visível na diferença entre as idades de homens e mulheres ao casar (BERQUÓ, 1998, p 417).

Acredito que essa seja uma oportunidade de problematizar essas questões a partir da percepção dos meus alunos, pois a forma como eles conceberão essas diferenças vai depender do contexto social de cada um.

### Família Tucker-Pritchett

#### Diálogo 05

Passenger 1: - Oh, She's adorable.

Mitchell: - Oh, thank you.

Passenger 1: - Hi, precious.

Mitchell: - Hello, Hi. Hi.

Mitchell: - We just adopted her from Vietnam.

- And we're bringing her home for the first time, huh?

Passenger 2: - She's an angel. You and your wife must be thrilled.

Cameron: - Sorry, sorry, sorry. Daddy needed snacks. Hi.

- So. What are we talking about?

A cena do avião rendeu algumas passagens interessantes. Achei difícil selecionar um único trecho da cena, pois a situação vai evoluindo aos poucos, até o seu desfecho. Assim selecionei 03 diálogos dessa mesma cena.

No *Diálogo 05*, os passageiros começam a elogiar a bebê Lily com os adjetivos destacados: *adorable* (adorável); *precious* (preciosa); *angel* (anjo). Esses adjetivos foram destacados de modo a reforçar a mudança de concepção dos passageiros em relação ao casal e conseqüentemente à família, uma vez que nesse primeiro momento eles teceram inúmeros elogios à bebê. Mitchell, todo feliz, comentou que acabaram de adotá-la do Vietnã e um outro passageiro que estava sentado ao lado de Mitchell supõe que ele (Mitchell) e a sua esposa devam estar emocionados com a adoção. O momento constrangedor acontece quando os passageiros percebem que não se trata de uma esposa e sim um outro homem, um outro pai. Cameron aparece segurando sacolas e uns bolinhos na mão e se senta ao lado do Mitchell perguntando sobre o que eles estavam conversando.

Esse momento, evidenciado pelos elementos visuais marcados nas expressões faciais dos personagens, certamente será percebido pelos alunos logo na etapa sem o áudio. A cara de perplexidade dos passageiros era indisfarçável, por esse motivo, destaquei as frases que marcam esse momento de revelação para indagar os alunos sobre a reação dos passageiros quando

descobriram que se tratava de um casal de homossexuais com base nos elementos visuais da cena.

Diálogo 06

Mitchell: - You saw that, right?

- Everybody fawning over Lily,
- and then you walk on
- and suddenly it's all,
- "Oh, Skymall",
- "I gotta buy a motorized tie rack."
- All right, you know, I'm gonna give the speech

Cameron: - You are not giving the speech.

- You're gonna be stuck with these people for the next five hours.

Mitchell: - You're right, you're right. Okay, I'm sorry

Destaquei esse diálogo para ilustrar que a reação dos passageiros não passou despercebida pelo Mitchell e ele não permaneceu inerte diante dessa situação de preconceito. Mitchell demonstra claramente estar indignado com a situação ao perceber que os passageiros que antes estavam distribuindo elogios, agora desviaram os olhares e mudaram de conversa. O homem ao lado do Mitchell chega a tentar disfarçar, virando o rosto e olhando um catálogo (*Skymall*).

Destaquei a expressão *fawning over* (bajulação) para que os alunos relacionem o uso da expressão nesse diálogo, com os adjetivos usados para elogiar a bebê no diálogo anterior, percebendo a mudança de atitude dos passageiros no momento em que o Cameron aparece. Os termos *gotta* (have got to) e *gonna* (going to) foram destacados para ilustrar o uso dessas abreviações que são recorrentes em um diálogo informal.

Mitchell então fala para o Cameron que irá fazer um discurso. Na tentativa de evitar uma situação ainda mais constrangedora, Cameron tenta acalmar o companheiro e, a princípio, Mitchell acaba concordando com o Cameron. Porém, a situação acaba mudando quando uma outra passageira faz um comentário que foi mal interpretado pelo Mitchell. Nesse ponto, ele se levanta e então faz o seu prometido discurso, chamando a atenção de todos no avião, até que o momento em que o Cameron finalmente consegue interrompê-lo e desfaz o mal-entendido.

Diálogo 07

Passenger 3: - Look at the baby with those cream puffs.

Mitchell: - Okay, excuse me. Excuse me. That baby would have grown up in a crowded orphanage if it wasn't for us "cream puffs". And you know what? Note to all of you who judge-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - Hear this. Love knows no race, creed-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - Or gender. And shame on you, small-minded, ignorant few-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - What?

Cameron: - She's got the cream puffs.

Mitchell: - Oh.

Cameron: - We would like to pay for everyone's headsets.

A confusão acontece por conta da expressão “*cream puffs*”, uma espécie de bolinho recheado com creme e coberto com calda de chocolate, conhecido no Brasil como profiterole ou bomba, mas que também possui uma conotação pejorativa quando é usado para designar homossexuais. Por isso, a expressão foi mal interpretada pelo personagem, que já vinha sofrendo preconceito por conta da sua orientação sexual. A gíria foi traduzida para o português como “fruta”, palavra que, além do seu significado literal, também é usada para se referir negativamente a homossexuais, especialmente em seu diminutivo: “frutinha”.

Para Zamboni (2016) a vida do sujeito homossexual, desde a sua infância, é marcada pela zombaria, o escárnio, o deboche, que decorrem da ideia de degradação, transfiguração e degenerescência como conceito e, portanto, prática. A intenção de usar termos pejorativos é ofender, numa perspectiva de linguagem performativa, a linguagem enquanto ação, com relação aos insultos, ela tem um objetivo de ofender, de provocar uma ação, colocar o sujeito nesse lugar estigmatizado na anormalidade, da anomalia. Como explica Borba (2014), baseado em Butler (1990), os atos de fala, a linguagem como ação nas dinâmicas culturais, produzem e regulam a identidade, de modo que, por performances corporais e linguísticas e pelos códigos de significação é possível constranger tais performances.

O discurso do Mitchell, apesar do mal-entendido, não poderia ser mais assertivo. Por esse motivo, destaquei os trechos nos quais ele menciona o real sentido do amor, uma vez que o amor não conhece raça, credo ou gênero, por esse motivo, a adoção, é um ato de amor e se

não fosse por esse casal, a pequena Lily cresceria em um orfanato, ao invés de um lar com pais empenhados em fazê-la feliz. Essa problematização é de suma importância e não poderia ficar de fora da SD, por isso eu mencionei anteriormente que essa era uma das cenas mais representativas do episódio.

### The Dinner

#### Diálogo 08

Jay: - Well, kids need a mother. I mean, if you two guys are bored, get a dog.

É chegado o momento do anúncio, mas como já era esperado, o Jay não reage positivamente ao saber da intenção de adotar um bebê. Novamente, esbarramos na ideia de que um bebê precisa de uma mãe e um pai, ou seja, uma figura feminina e masculina para ser criado e educado “adequadamente”, algo que um casal de sujeitos de um mesmo sexo não pode proporcionar, na visão de muitas pessoas. Destaquei a frase que evidencia essa ideia para discutir com os alunos, retomando os conceitos de família na sociedade contemporânea.

No momento em que o Jay proferia essa pérola, mal sabia ele que a referida bebê já se encontrava em seu mais novo lar e seria apresentada à família numa entrada triunfal de Cameron performando a cena do filme *The Lion King*. Antes dessa performance, Jay lançou outro comentário, dessa vez sobre a personalidade do Cameron, definida por ele como um tanto “dramática”:

#### Diálogo 09

Mitchell: - You come into my house and insult me and my boyfriend, who, by the way, is not that dramatic.

Eu quis destacar essa frase, em especial esse termo *boyfriend* (namorado), pois essa passagem me chamou a atenção no momento da análise do episódio com o áudio, uma vez que lembrei de uma outra passagem do casal: o pseudodocumentário de apresentação descrito na *Cena 06*. Quando assisti sem o áudio, percebi que as legendas não apareceram indicando o tipo e o relacionamento do casal. Naquele momento, eu estabeleci duas hipóteses. A primeira, que eles não seriam casados “no papel”, o que me levou à segunda hipótese, essa baseada em minhas vivências, pois entendo que muitos casais, não se sentem “confortáveis” em se referir ao parceiro (a) como “meu esposo” ou “minha esposa” quando eles não são casados “no papel”. Muitos chamam de companheiro (a), “namorido (a)”, são muitas nomenclaturas alternativas –

se assim posso chamar – para se referir ao outro sem usar esses termos que têm um apelo convencional e muito relacionado às questões legais.

Por esse motivo, eu pensei: Será que não colocaram essa informação porque eles não são casados “legalmente”? Se pararmos para pensar, a legalização do casamento gay nos Estados Unidos só ocorreu em 2015 e esse episódio foi ao ar em 2009, o que de certo modo faz com que minha suposição tenha algum sentido.

Nessa última cena, ao usar o termo *boyfriend* conectei as minhas duas hipóteses: o fato dele chamá-lo de namorado e a impossibilidade de legalização da união, à falta da legenda. Contudo, eu ainda posso lançar outra terceira hipótese, ou melhor, um outro questionamento: Será que essa falta de informação está mais ligada ao (não) reconhecimento da união homoafetiva do que à formalização legal da união? A meu ver, dado o empecilho da união legal, os autores poderiam ter usado outros termos, a exemplo da fala do próprio Mitchell: “Juntos há 5 anos”. Mas, como eu disse anteriormente, lá na descrição da Cena 06, sobre esse ponto, fica o questionamento no ar.

Com esses questionamentos eu encerro essa segunda atividade. A próxima (e última) etapa será o momento da culminância das discussões que fizemos ao longo dessas atividades. Os alunos resgatarão as problematizações que fizemos ao longo dessa jornada, sobre as diferentes estruturas familiares observadas na sociedade contemporânea. Esse será o momento de compartilhar essas discussões para além dos muros da escola.

#### 3.3.4 Etapa 04: *Respeito à minha, à sua e às nossas famílias*

Enfim, o fim! Após uma longa jornada de observações para chegar à elaboração das atividades dessas três primeiras etapas, chego à etapa final: a proposta de intervenção. Agora, proponho aos alunos que coloquem em prática os conceitos discutidos em sala, durante as atividades desenvolvidas nas etapas anteriores. É o momento de devolver para o seu contexto os sentidos construídos ao longo dessa jornada.

A proposta dos novos letramentos está ligada ao fazer social, cabendo ao professor perceber as nuances que a proposta pedagógica sugerida pode apresentar. Ao estudante, cabe o papel de agente no processo de aprendizagem e para isso, o professor precisa criar espaços que permitam essa tomada de poder por parte do aluno. Snyder (2008) defende que a sala de aula

de Língua Inglesa deve ser o lugar onde os alunos têm oportunidade de construir um repertório de habilidades e práticas críticas. A minha proposta é criar espaços para diálogos que contribuam para o desenvolvimento crítico dos meus alunos, para que eles possam entender a língua como um instrumento de acesso à informação, representação cultural e linguística, além de torná-los capazes de se engajar de modo significativo no seu contexto social.

Na perspectiva sociointeracional defendida por Tílio e Souto Jr (2014), a aprendizagem é uma forma de participação social onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado, ou seja, a aprendizagem é situada socialmente e construída em interações. Sendo assim, os pressupostos do letramento crítico compreendem que o caráter ideológico do conhecimento nunca é natural ou neutro, baseando-se sempre em regras discursivas de cada comunidade, do mesmo modo que o reconhecimento da natureza transitória da realidade e da verdade não podem ser conhecidas de forma definitiva ou capturadas, devendo ser compreendidas em contextos localizados, uma vez que o significado nunca é dado, é sempre múltiplo, negociável, contestável, coconstruído culturalmente e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais para o desenvolvimento de consciência crítica (BRASIL, 2006, p. 117).

A proposta dessa última etapa é a produção de um vídeo curto para compartilhar nas redes sociais. A ideia é que os alunos elaborem um pequeno texto falando sobre as diferentes estruturas familiares, com base nas discussões em sala de aula sobre a temática. Esse texto poderá ser encenado ou declamado. Deixarei a critério dos alunos, mas sei que eles amam uma encenação. Como sugestão, indicarei a proposta de pseudodocumentário, uma vez que eles já analisaram a estrutura desse gênero assistindo ao seriado.

Lançarei a proposta de trabalho em grupo, assim eles poderão dividir melhor as tarefas e as falas. Os alunos poderão optar por desenvolver produções individuais ou podem escolher desenvolver um trabalho unificado, que acomode todos os alunos da sala. Nesse caso, eu posso sugerir a divisão de grupos “dentro do grupão”, assim, cada grupo pode selecionar uma determinada estrutura familiar e a cena apresentará a produção como uma espécie de microserie. Assim, eles terão a oportunidade de compartilhar os sentidos que foram (des)construídos e (res)significados com essa experiência.

Influenciada pelas leituras que fiz sobre multimodalidade, escolhi trabalhar com a produção de um vídeo nessa etapa, por entender que os sujeitos interagem e se engajam no

mundo por meio de trocas multimodais de diferentes formas. Kress (2000), descreve essas potencialidades do corpo humano para se engajar com o mundo de forma multimodal:

Os corpos humanos têm uma ampla variedade de meios de engajamento com o mundo; uma ampla e altamente variada gama de meios de percepção. A isso chamamos de "sentidos": visão, audição, olfato, paladar, sensação. Cada um deles está sintonizado de uma maneira bastante específica com o ambiente natural, fornecendo-nos com informações altamente diferenciadas. Claro, nenhum dos sentidos jamais opera isoladamente dos outros - exceto em patologias graves. Este, desde o início, garante a multimodalidade do nosso mundo semiótico<sup>8</sup> (KRESS, 2000, p.181).

Nessa perspectiva, Cani e Coscarelli (2016, p.19) também consideram que “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindíveis na formação de gêneros textuais que circulam socialmente”. A experiência em trabalhar com o seriado nessa proposta didática, permitiu-me explorar essas múltiplas semioses de modo a diversificar e aproximar a prática pedagógica da realidade do aluno que se enxerga a partir dos gêneros e das mais variadas situações comunicacionais presentes no seu contexto social.

A combinação de variadas modalidades presentes no gênero seriado, permitiu explorar muitos aspectos como sotaques, expressões faciais, ritmos e gestos, nas etapas anteriores. Dessa forma, o gênero seriado oportunizou aos aprendizes desenvolver a capacidade de analisar diversos recursos semióticos presentes no seriado como parte do mesmo texto, contribuindo para a construção da consciência linguística. Além disso, se pararmos para pensar, que nossa comunicação e engajamento no mundo acontece através de trocas multimodais (KRESS, 2000), permitir ao aluno a incorporação dos seus saberes sociais na construção dos sentidos a partir da relação entre os recursos multissemióticos, significa, ao mesmo tempo, permitir multiplicar os significados e não apenas adicioná-los como explica Lemke (2010):

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p.456).

---

<sup>8</sup> Minha tradução para “*Human bodies have a wide range of means of engagement with the world; a wide and highly varied range of means of perception. These we call our ‘senses’: sight, hearing, smell, taste, feel. Each is attuned in a quite specific way to the natural environment, providing us with highly differentiated information. Of course, none of the senses ever operates in isolation from the others – other than in severe pathologies. That, from the beginning, guarantees the multimodality of our semiotic world*” (KRESS, 2000, p.181).

Corroborando com as ideias do autor, precisamos, enquanto professores, compreender que a combinação destas modalidades semióticas diferentes para construir significados, representam mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Lemke ainda esclarece que no processo de construção de significados “as conexões que fazemos [...] são parcialmente individuais, pois são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos: nossa idade, nosso gênero, nossa classe econômica, nossas afiliações, nossas tradições familiares, nossas culturas e subculturas” (LEMKE, 2010, p. 458).

Diante desses conceitos e da experiência a partir do trabalho com o gênero seriado, acredito que eu não poderia escolher outra forma de finalizar essa sequência didática, que não fosse produzindo um vídeo para acomodar todas essas possibilidades de engajamento e interação descritas até aqui. Além do formato, a escolha do modo de compartilhamento também considerou as potencialidades do mundo digital. Percebo que os alunos veem nas redes sociais uma forma mais dinâmica e interativa de se relacionar com o mundo, permitindo uma agência mais livre e um alcance gigantesco.

Retomando o meu pensamento exposto na introdução dessa dissertação, vislumbro o uso das tecnologias digitais como possibilidades para a criação de pontes comunicativas entre o professor, o aluno e a sociedade, considerando a diversidade de linguagens e mídias que circulam no meio social do aluno, mas que nem sempre é tomada como ferramenta pedagógica na/pela escola.

Assim, o uso do vídeo e o compartilhamento nas redes sociais, propostos nessa etapa, compreendem a articulação dos variados recursos semióticos e o uso das mídias sociais como ferramentas pedagógicas, oportunizando ao aluno o seu uso para além do entretenimento, compreendendo a sua função social, de modo a engajá-los em ações que permitam ampliar a noção do seu entorno para poder agir ou intervir em seus contextos.

Ao longo dessa jornada, busquei oportunizar ao meu aluno, diferentes formas de aprender e (res)significar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, eu me descobri nesse processo, vivenciando as experiências ao me colocar no lugar do outro.

Na tentativa de romper com os discursos homogêneos sobre o conceito de família, eu busquei nas “brechas” da sala de aula, “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (DUBOC, 2014, p. 211), a partir do ensino linguístico e crítico da Língua

Inglesa. Assim, finalizo a minha jornada com o sentimento e o desejo que novas “brechas” possam ser viabilizadas em minha prática.

## CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).*

As palavras de Paulo Freire nunca fizeram tanto sentido para mim como fazem agora. Após toda essa jornada que me desafiei a percorrer, desvelando a mim mesma, em um processo consciente de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a), chego à conclusão de que estou apenas começando... E esse é um caminho sem volta!

Percebo, de forma notória, as mudanças ocorridas ao longo desse exercício de autoanálise em diversos aspectos de minha vida. A experiência de refletir sobre a minha prática serviu não só para desvelar o professor que estava por trás do planejamento de uma atividade, mas também proporcionou um (re)encontro com minha essência, por meio do questionamento e da exposição – eu diria até que foi uma superexposição – dos meus medos e minhas fragilidades, que, por outro lado, foram necessários para o reconhecimento da minha força e da importância da minha trajetória de vida para a formação identitária que tanto me orgulho!

Adotar a autoetnografia como metodologia de pesquisa foi um momento de tensão e de muitas dúvidas, sobretudo por não encontrar muitas pesquisas que adotaram esse viés metodológico, além de não acreditar que minhas reflexões renderiam uma pesquisa científica. Com o aprofundamento das minhas leituras, comecei a entender que eu não poderia ter escolhido outra metodologia, afinal, o envolvimento que tive com as análises só foi possível a partir das narrativas autoetnográficas.

Desde o início dessa dissertação venho mencionando o meu desejo de criar espaços para problematizar questões que fazem parte da realidade dos meus alunos, de modo a impulsionar o desenvolvimento da consciência crítica, para que eles se reconheçam como agentes no processo de construção de sentidos, ou seja, agentes da própria aprendizagem.

Dentre tantos outros temas, escolhi falar sobre as diferentes estruturas familiares em sala de aula, por entender que a família é o nosso primeiro referencial em diversos aspectos – como mencionei algumas vezes ao longo dessa dissertação – além de ser influenciadora direta na

nossa formação identitária. A família, assim como a sala de aula, é múltipla, rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011a), e reúne sujeitos com identidades múltiplas, complexas e imprevisíveis (DUBOC, 2011). Diante disso, a minha maior motivação para elaborar uma proposta didática com essa temática, foi buscar normalizar as discussões em sala de aula sobre a diversidade, tendo como ponto de partida a temática da família, a qual considero uma temática “guarda-chuva”, em outras palavras, uma temática que permite a ampliação das possibilidades de problematizações, uma vez que falar sobre a família é falar sobre a diversidade, a diferença, a intolerância e os (pre)conceitos arraigados pela sociedade.

Em vista da amplitude da temática, precisei buscar uma forma de trazer essa discussão para a sala de aula de um jeito leve, atrativo e que de alguma maneira despertasse o interesse dos alunos – que geralmente são avessos aos debates e argumentações – para problematizar questões que ainda precisam ser naturalizadas pela sociedade. Nesse sentido, escolhi o gênero seriado, em especial o primeiro episódio do seriado *Modern Family*, como ponto de partida para o desenvolvimento de uma Sequência Didática.

Trabalhar com esse seriado foi engrandecedor, pois me permitiu promover um espaço para identificação e reflexão acerca da família, ao mesmo tempo em que busquei legitimar as multissemoses presentes no cotidiano dos alunos, de modo a integrar o ambiente escolar e o contexto social no processo de construção dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Apesar do seriado ilustrar conflitos que são indissolúveis do contexto social do alunado, não há nenhuma problematização, pois, de modo geral, o gênero *sitcom* naturaliza um multiculturalismo fictício, como se as diferentes identidades convivessem harmoniosamente na sociedade estadunidense – e conseqüentemente nas demais sociedades – como se não houvesse conflitos, e, no final, “tudo acaba em pizza”. Esse é um dos problemas do seriado, não particularmente do título *Modern Family*, mas em geral das *sitcoms*.

O ponto chave para o desenvolvimento dessa SD foi refletir sobre a importância de trazer tais problematizações para a sala de aula, de uma forma que eu, como professora, não universalizasse o meu discurso, tão pouco neutralizasse as minhas ideias e concepções acerca do conceito de família, raciocínio esse que se aplica, da mesma forma, às ideias dos meus alunos. É nesse sentido, que Silva (2012, p. 96) argumenta que “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural”. Dessa forma, estaríamos produzindo dicotomias como a do

dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas "respeitada". Trazendo para o contexto da família, o cuidado que precisei ter ao longo do desenvolvimento dessa SD, foi o de não homogeneizar aquilo que é plural, e, pegando como referência o pensamento de Gimeno (2001, p.14), homogeneizar o que “oscila entre o comum e o diferente”.

O letramento crítico é importante nesse aspecto, pois permite não apenas reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas também questioná-las. Menezes de Souza (2011b, p.128), argumenta que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Assim, o aluno será capaz de fazer leituras de mundo menos ingênuas, baseadas no senso comum, para o desenvolvimento de leitura mais crítica (FREIRE, 2005).

Busquei ao longo do meu trabalho embasar as minhas narrativas à luz das teorias dos multiletramentos e do letramento crítico, pois entendo que o ensino da Língua Inglesa seguindo essas perspectivas possibilita o agenciamento crítico dos alunos, sobretudo no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, de modo a assumir uma nova postura diante das novas formas de engajamento com o mundo.

Diante das discussões colocadas no decorrer dessa pesquisa, percebo que muitas dessas questões são colocadas superficialmente pelos professores ou nem são discutidas. Entendo a responsabilidade que carrego com a proposta que elaborei, mas volto a dizer que tenho minha parcela de responsabilidade na formação crítica dos meus alunos. Acredito que precisamos, ainda, desmistificar o estereótipo do aprendiz como alguém que está na escola para absorver informações que muitas vezes não estabelecem relação com o contexto social do aluno, seria o “aprendiz zerado”, ou seja, aquele que está vazio e que o professor precisa preencher com conhecimento, ou melhor, conteúdos.

Do mesmo modo que o aprendiz não chega zerado à sala de aula, assim é o professor desde o ato de planejar. Essa pesquisa me permitiu refletir sobre como as minhas vivências interferem na minha prática, e, sobretudo, como eu administro essas interferências no meu agir como professora. A minha análise buscou desnaturalizar o que tinha como natural e de certa forma, tentar sair do modo automático. Devo confessar, que sair do modo automático foi mais difícil do que eu imaginava!

Retomando o meu percurso, apesar de não ter adotado uma estrutura linear e rígida na construção dessa dissertação, busquei ilustrar como a pesquisa foi construída e os caminhos que me levaram ao desenvolvimento da SD, seguindo a ordem dos acontecimentos e as tomadas de decisões.

Eu comecei a minha pesquisa com uma narrativa prévia, instrumento que visou contextualizar as decisões e as definições do estudo nos dois primeiros capítulos. No primeiro capítulo, apresentei um relato sobre minha formação pessoal, profissional e acadêmica, para contextualizar as minhas vivências e experiências anteriores ao desenvolvimento dessa pesquisa. O capítulo seguinte, reuniu a sequência de acontecimentos que foram cruciais para a definição da pesquisa antes e após o Exame de Qualificação.

No terceiro capítulo, iniciei as minhas narrativas sobre o processo de elaboração da SD. Foi o momento de colocar a “mão na massa”, ou melhor, “as ideias no papel” e começar a analisar e descrever todo o processo desde a escolha do seriado, a idealização da proposta de atividade e as possibilidades de trabalho a partir do episódio selecionado. Esse capítulo foi dividido em 3 subseções, nas quais me dediquei a analisar e descrever cada etapa de construção da SD.

Na primeira subseção, narrei os passos iniciais para a elaboração da SD, refletindo sobre a importância do planejamento na prática pedagógica e sobre as minhas dificuldades em sair do “modo automático” no momento do planejamento de uma aula. Em seguida, na segunda subseção, experimentei explorar os recursos visuais da imagem em movimento, assistindo ao episódio sem o áudio e sem a legenda, de modo a analisar de que maneira os elementos não verbais poderiam ajudar na construção de sentidos dos meus alunos. Foi uma experiência inédita para mim, mas de grande valia, pois me permitiu compreender, na prática, como a linguagem, numa perspectiva multimodal (KRESS, 2000), acontece a partir da articulação entre o verbal e o não verbal. Separar o verbal do não verbal nessa etapa foi fundamental para que eu pudesse direcionar o meu olhar para os elementos que quando articulados de forma simultânea com o verbal, podem passar despercebidos.

A última subseção foi o momento que me dediquei, de fato, a elaboração da SD. A subseção foi dividida em etapas e em cada etapa, apresentei a minha proposta de atividade, refletindo sobre as minhas escolhas. Logo no início, quando eu disse que “sair do modo automático” foi mais difícil do que eu imaginava, eu estava me referindo justamente a esse processo de refletir sobre as minhas escolhas.

Não é habitual, em nosso planejamento diário, refletirmos sobre as nossas escolhas e sobre como as nossas vivências e experiências influenciam as nossas escolhas. Os olhares que normalmente volto para os meus alunos, estavam voltados para mim. Nesse exercício, eu precisei me reconectar com a minha trajetória de modo a historicizar como os sentidos foram construídos ao longo do tempo (FOUCAULT, 1979), e nesse processo, eu precisei, como sugere Menezes de Souza (2011a, p. 296), “estar consciente o tempo todo [...]. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?”. Esse foi o meu desafio nessa pesquisa: estar consciente o tempo todo das minhas escolhas.

A pesquisa que aqui finalizo não está acabada, pois estamos sempre em (trans)formação, e, definitivamente, essa pesquisa me transformou como pessoa, professora e pesquisadora. A escolha do título “Considerações (nunca) finais”, foi motivada pelo desejo de que essa pesquisa mobilize estudos futuros, para que outros professores/pesquisadores possam experimentar, assim como eu, o desafio da auto-observação, da consciência crítica na prática pedagógica (e na vida!).

Eu nunca pretendi oferecer um molde, um modelo para ser seguido. As minhas narrativas objetivaram promover um diálogo, uma reflexão, com outros educadores/pesquisadores, que assim como eu, buscam expandir perspectivas, em decorrência de uma avaliação crítica de nossas práticas. Afinal, apropriando-me, novamente, das palavras assertivas de Freire (1991, p. 58): “A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T., JONES, S.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University press, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso, IN: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAUMAN, Z. Da igualdade ao multiculturalismo. In: BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 82-99.
- BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. **História da vida privada no Brasil**, v. 4, p. 411-437, 1998.
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **cadernos pagu**, n. 43, p. 441-474, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm). Acesso em: 06 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 06 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 01/2017 CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019**.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003 [1990].
- BUTLER, J. Um relato de si. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CACCIACARRO, M. F.; MACEDO, R. M. S. A família contemporânea e seus valores: um olhar para a compreensão parental. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 381-401, 2018.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 25, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/doi/10.1093/applin/amx041/4626948>. Acesso em: 14 de abr. de 2021.

CANI, J.; COSCARELLI, C. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p.15-47.

CANIÇO, H. et al. **Novos tipos de família: plano de cuidados**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2010.

CASTELLS, M. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, p. 169-278, 1999.

CERVETTI, G. PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334372467\\_A\\_Tale\\_of\\_Differences\\_Comparing\\_the\\_Traditions\\_Perspectives\\_and\\_Educational\\_Goals\\_of\\_Critical\\_Reading\\_and\\_Critical\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy). Acesso em: 06 de Nov. 2019.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. Prefácio: Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-12.

COSCARELLI, C. V.; KERSH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 07-14.

COSTA, R.; SILVERA, C; MADEIRA, M. **Relações de gênero e poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina**. 17º Encontro Nacional da Rede Feminista e Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero, Brasil, dez. 2012. p. 222-240. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/17redor/17redor/paper/view/56>. Acesso em: 16 Jan. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil planaltos: capitalismo e esquizofrenia 2**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High Up: ensino médio**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Paco Editorial, 2014.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015.

DUBOC, A. P. M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, V.18, 2011, p. 9-28.

DUBOC, A. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

ELLIS, C.; ADAMS, T.; BOCHNER, A. **Autoethnography: an overview**. *Forum: Qualitative Social Research*. Berlim/Alemanha, v. 12, n. 1, s/p, jan. 2011. Disponível em: <http://www.qualitativeresearch>. Acesso em 14 Nov. 2019.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, Jun. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022002000100011&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100011&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 Out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, trad. **Roberto Machado**, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

FURLAN, C. C.; MÜLLER, V. R.. Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 155-178, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5126>. Acesso em: 14 Nov. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, A. **A família: o desafio da diversidade**, Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

GOLDENBERG, M. Casamentos invertidos: acusações e preconceitos em arranjos conjugais desviantes. **Sociologia & Antropologia**. v.04.02: 495 – 518. Rio de Janeiro: outubro, 2014

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

HALL, S. Pensando a diáspora. In: **Da Diáspora**. Belo Horizonte, Humanitas, 2003.

HIRONAKA, G. M. F. N. A incessante travessia dos tempos e a renovação dos paradigmas: a família, seu status e seu enquadramento na pós-modernidade. **Revista Da Faculdade De**

**Direito, Universidade De São Paulo**, v. 101, 153-167. 01 Jan. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67702>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019  
 JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico–farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90

JORGE, M. L. dos S. Livros didáticos de língua estrangeira: construindo identidades positivas. In FERREIRA, A. de J. (org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.73-88.

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n.24, p. 17-30, 2009.

KRESS, G. Multimodality. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p.179-200.

KULLOK, M. G. B. Formação de professores: política e profissionalização. IN: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. G. B (Org.). **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices and social learning**. 3 ed.. Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill House, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 06 Jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortês, 1990.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p.17-23, mai/ago. 2008.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et. al (Org.) **Formação "Desformatada": práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011a. p.279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um 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: Paço Editorial, 2011b, v. 1, p. 128-140.

MODERN FAMILY. In. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Modern\\_Family](https://pt.wikipedia.org/wiki/Modern_Family). Acesso em: 06 Jul. 2020.

MODERN FAMILY. In. **ABC Television Network**. Disponível em: <http://abc.go.com/shows/modern-family/about-the-show>. Acesso em: 06 Jul. 2020.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014. Cuiabá/MT. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940>. Acesso em: 13 Jul. 2020.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.), **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 1a ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a, v. 33, p. 31-59.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIZ, M. **A pedagogy of multiliteracies**. Palgrave Macmillan, London, 2015b. p. 186-209.

NEW LONDON GROUP. (1996). **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, 66 (1), p. 60-92. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) Acesso em 14 Jun. 2019

OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005a. p.345-363

PAIVA, V. L. M. O. **Projeto AMFALE**: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005b. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em: 04 Jul. 2020.

RAGO, M.. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 31-42, 2004. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/feminismo-e-subjetividade.pdf>. Acesso em 29 Jul. 2020.

ROJO, R. **Educação no século XXI**: multiletramentos, v. 3. p.19-22. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: [http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/caderno3\\_multiletramentos.pdf](http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf). Acesso em: 10 Nov de 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEIDER, E. C. A violência das múltiplas jornadas de trabalho atribuídas às mulheres. In: OLIVEIRA, R. P.; TONATTO, R. C. (Orgs). **Por Elas e por nossas lutas: igualdade e justiça nos debates de gênero e diversidade nas sociedades contemporâneas**. 1. ed. - Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020. 172 p. Disponível em: [https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5970/Colet%  
c3%a2nea-CEEGED-2020-Vers%  
c3%a3o-Final-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5970/Colet%c3%a2nea-CEEGED-2020-Vers%c3%a3o-Final-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 de abr. de 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p., 5-22, jul/dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 Out. 2019.

SCRIBANO, A.; DE SENA, A. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta moebio**, n. 34, p. 1-15, 2009.

SILVA, L. M. N. P. **Família, gênero e sexualidade: o que diz o livro didático do espanhol**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestre em Estudos de Linguagem)- Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. (Cap 2). In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz. Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42

SNYDER, I. **The Literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

TÍLIO, R.; SOUTO JR., E.M. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD. In FERREIRA, A. de J. (org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.47-71.

WACHOWICZ, M.; VIRTUOSO, B. B. A gestão coletiva dos direitos autorais e o streaming. **P2p e Inovação**. [S.l.], v. 4, n. 1, p. 4-17, oct. 2017. ISSN 2358-7814. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/3981>. Acesso em: 05 Nov. 2019.

ZAMBONI, J. *Educação bicha: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

## ANEXO 01

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
01	00:00-01:08	<p>Na cena, a mãe, Claire está preparando o café da manhã enquanto o pai, Phil, está concentrado em um jogo no celular. Claire, visivelmente nervosa, chama insistentemente os filhos, e, sem sucesso, pede ajuda ao Phil, que por sua vez, parece estar mais preocupado com o jogo do que com o pedido de sua esposa. Phil demonstra um comportamento imaturo e sempre depende da esposa para tudo.</p> <p>Haley é criticada pela mãe pela roupa que está usando, por ser considerada “curta demais” para uma garota. Claire pede que o esposo lhe ajude a argumentar que a vestimenta não é adequada, no entanto, o pai faz um elogio à filha e diz que ela está muito bonita, contrariando a opinião da Claire. Em seguida, a filha do meio, Alex, adentra a cena falando que o Luke, o irmão mais novo, prendeu a cabeça no corrimão da escada. Phil sai da cozinha para tentar resolver a situação e pergunta para a Claire onde está o óleo de bebê, que ele usará para tal façanha. Ela começa a responder, mas depois faz uma pausa e fala baixo para ele mesmo procurar.</p> <p>Pseudodocumentário: Durante a entrevista, Claire fala da dificuldade de educar os filhos e diz temer que os seus filhos cometam os mesmos erros que ela na juventude, mas que se eles não se meterem em confusões parecidas com as que ela se meteu, “ela” terá feito o seu trabalho, no caso, o trabalho “deles” como pais.</p>

## ANEXO 02

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
02	10:19-12:10	<p>Haley resolve trazer seu amigo, Dylan, para casa, o que causa uma inquietação e preocupação da mãe em relação ao rapaz. Assim que o rapaz toca a campainha, Claire corre para atender, ainda que a Haley tenha pedido o contrário. Ela recebe o rapaz que logo é conduzido pela filha para irem rumo às escadas. Claire interpela o rapaz puxando a sua jaqueta e lança alguns questionamentos enquanto o Phil aparece. Ela pede que ele intimide o rapaz, mas o Phil não leva o menor jeito para interpretar o pai bravo. Phil acaba escorregando no corrimão da escada e trava a coluna, precisando ser carregado até o sofá. Por sorte o rapaz demonstrou a força necessária para tal feito. Harley e o rapaz sobem as escadas para o quarto dela, enquanto o Phil permanece no sofá ligeiramente paralisado.</p> <p>Pseudodocumentário: Phil aparece explicando suas técnicas (in)falíveis de intimidação.</p>

## ANEXO 03

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
03	<p>1º trecho (14:27-15:08)</p> <p>2º trecho (15:26-15:48),</p> <p>3º trecho (16:25-16:55)</p>	<p>Harley está no quarto com o Dylan e reclama da presença da irmã, Alex, pedindo para que ela saia do quarto. Claire está na cozinha fazendo um bolo e convida a filha para ajudar. Apesar de falar que a Alex precisa respeitar a privacidade da irmã, ela pergunta o que eles estão fazendo no quarto.</p> <p>Enquanto ajuda a mãe com a cobertura do bolo, Alex, fala naturalmente sobre gravidez com a mãe ao cogitar a possibilidade de sua irmã engravidar do “amigo” que trouxe para casa e questiona se a sua mãe fingiria ser a mãe do bebê no lugar da Haley, como fez uma colega da escola.</p> <p>Claire repreende a Alex e afirma que a Haley não engravidará, pois ela sabe que a filha é uma “boa garota” assim como ela era no passado. Ela mal termina a última frase e corre para o quarto da Haley. O medo de que a filha cometa os mesmos “erros” que ela cometeu na juventude, atormenta a mente da Claire, que com a desculpa de guardar a roupa limpa, adentra ao quarto subitamente na intenção de surpreendê-los.</p> <p>Haley não gosta muito da atitude da mãe e pede para que ela feche a porta. Claire, por sua vez, argumenta que a porta permanecerá aberta, pois ela já viu aquele filme antes e sabe como terminará: <i>deitada numa cama com um rapaz alto do último ano... uma hora são só amigos assistindo Falcon Crest, e depois estão sob a mesa com o sutiã no bolso!</i> Haley e o Dylan ficam chocados com a comparação da Claire.</p>

## ANEXO 04

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
04	01:09-02:27	<p>A cena acontece durante uma partida de futebol da escola do Manny, filho de Gloria. Gloria está muito nervosa e ao torcer pelo filho, por diversas vezes mescla o inglês com o espanhol.</p> <p>Ela grita, ajoelha no chão, gesticula de todas as formas possíveis para exprimir os seus sentimentos, mas o filho parece não levar muito jeito para o esporte. Jay pede para que ela se acalme um pouco, afinal, o time do Manny já está perdendo de 6x0. Mas a Gloria continua muito nervosa.</p> <p>Manny, por sua vez, demonstra mais interesse em uma garota que passa de bicicleta ao lado do campo. Ele fica paralisado ao ver essa garota que aparentemente é mais velha que ele. Com o Manny boquiaberto pela garota, o seu time leva outro gol, o que só piora a situação e deixa uma outra mãe muito irritada, ao ponto de pedir ao técnico a expulsão do Manny. Gloria, é claro, parte para cima da mãe para defender o filho e não poupa palavras. Um dos pais se aproxima da Gloria e apoia a sua atitude de brigar com a outra mãe, que por sinal, já o incomodava há algum tempo. Eles se apresentam e ao olhar o Jay sentado ao lado, o homem pergunta se ele é o pai da Gloria. Esse questionamento deixa o Jay bastante incomodado, ele tenta se levantar da cadeira para se defender, mas não consegue, o que só aumenta o constrangimento.</p> <p>Pseudodocumentário: Gloria fala sobre como eles são diferentes. Ele, um homem da cidade, dono de grandes negócios, ela, uma mulher que veio de um pequeno vilarejo, muito pobre, mas muito bonito, apesar desse vilarejo ser o número 01 da Colômbia em assassinatos.</p>

## ANEXO 05

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
05	02:28-04:03	<p>O casal está em um avião retornando de uma viagem ao Vietnã. Eles adotaram uma bebê, a pequena Lily. O casal passa por algumas situações constrangedoras no avião. Mitchell está sentado com a bebê no colo enquanto Cameron saiu para comprar umas coisas. A bebê chama a atenção de alguns passageiros que logo demonstram admiração pela linda menina e tecem elogios. Um passageiro sentado ao lado de Mitchell toma a liberdade de elogiar a bebê e questionar, ou melhor, supor que Mitchell e a sua “esposa” devam estar muito felizes com a adoção. O que gera uma situação bastante embaraçosa, pois logo em seguida o Cameron aparece e os passageiros percebem que se trata de um casal de homossexuais. Mitchell, demonstra claramente estar indignado com a situação ao perceber que os passageiros que antes estavam distribuindo elogios, agora desviaram os olhares e mudaram de conversa. O homem ao lado do Mitchell chega a tentar disfarçar virando o rosto e olhando uma revista. Mitchell decide levantar e fazer um discurso para os passageiros, mas Cameron tenta acalmá-lo pedindo para que ele não falar nada, afinal, eles permanecerão com esses mesmos passageiros durante um longo voo de 5 horas. Mitchell concorda com o Cameron e desiste do discurso até que uma outra passageira tece um comentário que causa um mal-entendido. Nesse ponto, Mitchell se levanta e então faz o seu prometido discurso, chamando a atenção de todos no avião, até que o momento em que o Cameron finalmente consegue interrompê-lo e desfaz o mal-entendido. Na tentativa de acalmar os ânimos, Cameron se oferece para pagar por todos os fones de ouvidos de todos os passageiros.</p> <p>Pseudodocumentário: Mitchell e Cameron estão juntos há 5 anos e falam sobre o desejo de ter um filho. Eles pensaram em solicitar a barriga solidária de amigas lésbicas do casal, mas após descartar essa possibilidade, eles decidem viajar ao Vietnã para adotar uma bebê.</p>

## ANEXO 06

CENA	INTERVALO DE TEMPO	DESCRIÇÃO
06	18:02-21:53	<p>Cameron organiza um jantar e reúne toda a família para apresentar a mais nova integrante da família. Durante a chegada dos convidados para o jantar, uma situação embaraçosa acontece entre Phil e Gloria por conta do sotaque da Gloria. Os personagens se cumprimentam na chegada, Phil faz um elogio ao vestido que Gloria está usando e ela prontamente agradece dizendo “<i>Thank you, Phil</i>” (Obrigada, Phil), mas ele entendeu “<i>Thank you, feel</i>” (Obrigada, sinta) e então alisa o quadril da Gloria para “sentir” o vestido. Claire, por sua vez, interrompe a situação com um tapa certo na mão do esposo e explica o “mal-entendido”!</p> <p>Os convidados se acomodam na sala e então Mitchell começa a introduzir o assunto, o motivo da reunião de toda a família para aquele jantar. Ele começa a falar e é interrompido várias vezes pelo pai que faz críticas preconceituosas ao Cameron e a relação dos dois. Mitchell tenta falar sobre o desejo em adotar um bebê, mas o pai novamente o interrompe dizendo que seria uma péssima ideia, pois um bebê precisa de uma mãe. Claire tenta explicar o argumento preconceituoso do pai e acaba insultando o irmão ainda mais. Finalmente, Alex nota a ausência do Cameron e novamente o Jay tirou conclusões precipitadas (e desejadas por ele) sobre a relação dos dois, achando que eles terminaram, daí a sua ausência. Jay, ainda não satisfeito com tudo o que disse, falou para o Mitchell que foi melhor assim, pois o Cameron era “um pouco dramático”. Mitchell, por sua vez, até tenta argumentar contra essa última frase, mas dessa vez, os seus argumentos foram interrompidos pela concretização da opinião do pai.</p> <p>Ao som de <i>Circle of life</i> (O Ciclo da Vida), Cameron performa a cena icônica do filme <i>The Lion King</i> (O Rei Leão) e ergue a pequena Lily como no ritual de apresentação do <i>Simba</i>.</p> <p>Todos ficam surpresos com a novidade e se aproximam para dizer oi para a pequena. Jay tenta se retratar e demonstra estar feliz com a felicidade do filho. Ele assumiu que não é nenhum especialista em paternidade e que continua cometendo erros, prova disso é a relação com o enteado. A cena termina com a confraternização das famílias em torno da bebê.</p>

## ANEXO 07

## Activity – Dialogues

Read the dialogues below and answer the questions:

Dialogue 01

Claire: - You're not wearing that outfit.

Haley: - What's wrong with it?

Claire: - Honey, do you have anything to say to your daughter about her skirt?

Phil: - Sorry, oh yeah. That looks really cute, sweetheart.

Haley: - Thanks.

Claire: - No, It's way too short. People know you're a girl. You don't need to prove it to them.

- 1) In the sentence: *It's way too short*, the expression "way too" is used to mean:
  - a) Longe
  - b) Conformidade
  - c) Demais (exagero)
  - d) Modo (maneira)
  
- 2) The highlighted phrases reveal an outdated thought about the woman's relationship, her body, her clothes and her identity. Write down how you interpret these phrases in your social context.

---



---



---

- 3) Rewrite from the dialogue three sentences in Simple Present in the affirmative, negative and interrogative forms:

---



---



---

Diálogo 02

Alex: - Luke got his head stuck in the banister again.

Phil: - I got it. Where's the baby oil?

Claire: - It's on our bedside tab... I don't know. Find it.

- 4) Observe the highlighted phrases. How do you interpret the pause in the character's speech? What does the phrase "*I don't know, find it*" suggest?

---



---



---



---

5) Where is the baby oil? Can you identify the incomplete word in the dialogue?

---

Diálogo 03

Claire: - I was out of control growing up. There, you know? I said it  
 - I just don't want my kids to make the same bad mistakes I made.  
 - If Haley never wakes up on a beach in Florida, half-naked, I've done **my** job.  
 Phil: - **Our** job.  
 Claire: - Right. **I've** done **our** job.

6) What is the mother's concern about the growth of her children according to the highlighted phrases?

---



---

7) Note the use of the possessive adjectives **My** and **Our** in the highlighted phrases. How do you interpret the phrase "*I've done **our** job*"?

---



---



---

Diálogo 04

Man: - I've wanted to tell her off for the last six weeks. I'm Josh. Ryan's dad  
 Gloria: - Hi, I'm Gloria Pritchett. Manny's mother.  
 Man: - Oh, and this must be your dad.  
 Jay: - Her dad? No, no. That's funny.  
 - Actually, no, I'm her husband. Don't be fooled by the uh- ... Give me a second here.

8) The modal verb **must** is being used in the sentence to indicate:

- a) Obrigação      b) Probabilidade      c) Proibição      d) Dedução

9) What was the misunderstanding in the dialogue? What factors may have influenced the man's opinion?

---



---

10) The phrase "*Don't be fooled by the uh-*" is incomplete. What argument do you think Jay would use to defend himself from the comment?

---



---

11) What is your opinion about the age difference in relationships? Do you think that social class or gender influences prejudice?

---



---



---

Diálogo 05

Passenger 1: - Oh, She's adorable.

Mitchell: - Oh, thank you.

Passenger 1: - Hi, precious.

Mitchell: - Hello, Hi. Hi.

Mitchell: - We just adopted her from Vietnam.

- And we're bringing her home for the first time, huh?

Passenger 2: - She's an angel. You and your wife must be thrilled.

Cameron: - Sorry, sorry, sorry. Daddy needed snacks. Hi.

- So. What are we talking about?

12) What was the reaction of the passengers when they saw the baby at the first moment?

Write the adjectives used to describe the baby.

---



---

13) How do you interpret the opinion of passenger 2 in the highlighted sentence "*You and your wife must be thrilled*"?

---



---

14) How did the passengers react to the arrival of the character Cameron? Write down the visual elements that help you understand the scene.

---



---

Diálogo 06

Mitchell: - You saw that, right?

- Everybody fawning over Lily,

- and then you walk on

- and suddenly it's all,

- "Oh, Skymall",

- "I gotta buy a motorized tie rack."

- All right, you know, I'm gonna give the speech

Cameron: - You are not giving the speech.

- You're gonna be stuck with these people for the next five hours.

Mitchell: - You're right, you're right. Okay, I'm sorry

15) Write the elements that support the statement of the phrase “Everybody fawning over Lily”.

---



---

16) The terms **gotta** and **gonna** indicate:

- a) Uso formal das abreviações "have got to" e "going to"
- b) Uso informal das abreviações "got to" e "want to go"
- c) Uso formal das abreviações "got to" e "going to"
- d) Uso informal das abreviações "have got to" e "going to"

17) The sequence “*Oh, Skymall*”, “*I gotta buy a motorized tie rack*”, indicate:

- a) Tentativa de interação dos passageiros com os personagens.
- b) Mudança brusca de assunto para disfarçar uma determinada situação.
- c) Falta de interesse na conversa.
- d) Interesse em compras pelo catálogo de vendas aéreas.

Diálogo 07

Passenger 3: - Look at the baby with those cream puffs.

Mitchell: - Okay, excuse me. Excuse me. That baby would have grown up in a crowded orphanage if it wasn't for us “cream puffs”. And you know what? Note to all of you who judge-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - Hear this. Love knows no race, creed-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - Or gender. And shame on you, small-minded, ignorant few-

Cameron: - Mitchell!

Mitchell: - What?

Cameron: - She's got the cream puffs.

Mitchell: - Oh.

Cameron: - We would like to pay for everyone's headsets.

18) What is the literal meaning of “*Cream puffs*”? How did the character Mitchell interpret this expression?

---



---



---



---

19) What's your opinion about Mitchell's speech? Do you agree that “*Love knows no race, creed or gender*”? Explain.

---



---

20) In the phrase “*That baby would have grown up in a crowded orphanage if it wasn’t for us cream puffs*”, the character talks about the importance of adoption. What is your opinion about adoption by same-sex couples?

---



---



---

Diálogo 08

Jay: - Well, kids need a mother. I mean, if you two guys are bored, get a dog.

21) Based on the discussions about the different family arrangements, what is your opinion on the phrase “*Well, kids need a mother*”?

---



---



---

Diálogo 09

Mitchell: - You come into my house and insult me and my boyfriend, who, by the way, is not that dramatic.

22) Mitchell uses the term “*boyfriend*” to refer to his partner. What other terms could he have used?

---



---

23) What do you know about the legalization of gay marriage?

---



---

24) How would you describe the three families featured on the show? Do you think they represent the modern family?

---



---



---

25) Did our discussions about the different family structures during the activities contribute to your concept of family? Explain.

---



---



---