



CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UM ALUNO TRANSGÊNERO ADOLESCENTE EM UM CURSO DE INGLÊS

A teenage transgender building his identity in an english course

Glauco Augusto de, SOUZA (Faculdade Cultura Inglesa-SP)¹

RESUMO

Este artigo discute a constituição identitária e desenvolvimento de Agência com base no comportamento de um aluno transgênero de 14 anos em um curso de inglês. Primeiramente, se discute o conceito de Agência articulado com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), que enfatiza que o aprendizado humano se dá na relação e na interação com o outro em contextos mediados pela linguagem, com base nos escritos de Vygotsky (1930), Leontiev (1977) e Engeström (2011). Em seguida, debateremos a importância da Teoria da Atividade proposta por Engeström (1987), a qual enfatiza a natureza colaborativa da atividade humana e sua relevância para compreender as mudanças organizacionais. A análise de dados centra-se em uma conversa reflexiva entre o aluno focal e o professor-pesquisador, que ocorreu após o final do semestre letivo, bem como nas relações estabelecidas nas aulas do curso ministrado.

Palavras-Chave: Desenvolvimento de Agência, Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), Estudos transgêneros, Formação de professores.

ABSTRACT

This article analyses the identity formation and agency development focusing on the behaviour of a fourteen-year-old transgender student in an English course. First of all, we will discuss what agency entails, interweaving it with the Cultural-Historic Activity Theory (CHAT), which places emphasis on the fact that human learning is viable through the relationships and interactions among subjects in contexts mediated by language, based on the studies of Vygotsky (1930), Leontiev (1977) and Engeström (2011). Next, we will highlight the importance of Activity Theory as proposed by Engeström (1987), which emphasises the collaborative nature of human activity and its central role in order for us to understand organisational changes. The data analysis will focus on a reflective conversation between the transgender student and the

¹ Faculdade Cultura Inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6111-0957>. E-mail: glauco.souza@myclass.com.br

teacher (who is also the researcher), which took place at the end of that term, as well as on the relationships created in the lessons taught.

Keywords: *Agency development; Cultural-Historic Activity Theory (CHAT); Transgender studies; Teacher education.*

1. Introdução

O objetivo deste artigo é compreender criticamente como se deu o desenvolvimento de Agência de um aluno transgênero de 14 anos em um curso de inglês. Com base nos dados coletados durante uma conversa reflexiva com o aluno focal, pretendemos responder a duas perguntas:

1. Que tipos de Agência se revelaram nas aulas em foco?
2. Como se deu o desenvolvimento de Agência do aluno focal?

O desenvolvimento de Agência pode fornecer importantes pistas para entendermos qual percurso um sujeito trilha ao modificar seu comportamento e buscar desenvolvimento pessoal e linguístico, bem como verificar como o sujeito transforma sua identidade ao agir de forma ativa no coletivo.

Inicialmente, este artigo está organizado para apresentar os conceitos teóricos que embasam a discussão nele proposta. Em segundo lugar, detalharemos a metodologia utilizada na produção dos dados e, na seção seguinte, trataremos das análises, buscando responder às duas perguntas que orientam este artigo.

2. Fundamentação teórica

Em primeiro lugar, urge discutirmos o conceito de Agência, articulado com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC). Com base nos escritos de Vygotsky (1930), Leontiev (1977) e Engeström (2011), a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural postula que o aprendizado humano se dá na relação e na interação com o outro em contextos mediados pela linguagem. Na TASHC, o objeto da atividade é produzido de forma crítico-colaborativa no coletivo e, para tal, um conceito central é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (ZPD):

Vygotsky, ao examinar o conceito de ZPD, afirma que a ZPD é a lei de zona proximal de desenvolvimento e se refere a ela como uma lei geral que regula ações interpessoais e intrapessoais. Em outras palavras, esse autor explica como as pessoas regulam as ações e, assim, desenvolvem atividades práticas e conjuntas durante as interações sociais. Segundo Magalhães (2004, p.69), “essa lei envolve conceitos mediados por instrumentos psicológicos nas relações sociais colaborativas”. Essas ações estimulam a saída da zona de conforto na direção de caminhos de contradição e tensões, diferentes das que já se tenha apropriado. (IGNACIO, 2015 p. 43)

Mais recentemente, Engeström (1987) expandiu a Teoria da Atividade de forma a enfatizar a natureza colaborativa da atividade humana e, também, para compreender as mudanças organizacionais como “uma sequência de eventos durante os quais as práticas são transformadas, seguindo um processo de resolução de contradições” (BONNEAU, 2013, p.2). Pode-se afirmar, além disso, que contradições estão sempre ligadas aos contextos sócio-histórico-culturais nos quais as pessoas agem, como mencionado por Engeström (2011, p.609 *apud* Alba, 2015) “contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade e manifestam-se nas perturbações e soluções inovadoras”.

O conceito de contradição tem papel importante no desenvolvimento de Agência. Os sujeitos da atividade são constituídos sócio-historicamente, em outras palavras, são resultados de todas as suas experiências de vida. Ao atuarem juntos e expandir o objeto da atividade, os sujeitos constroem relações uns com os outros em que sua sócio-história pode entrar em choque com a sócio-história do outro. A contradição, nestes momentos de choque, pode então emergir através da linguagem, o que pode fazer com que todos os envolvidos repensem seus papéis e passem a agir intencionalmente de forma inovadora, impulsionando o desenvolvimento de Agência.

O conceito de Agência tem sido bastante discutido em contextos de pesquisas apoiadas na TASHC, uma vez que Agência busca explicar as ações dos sujeitos no tocante aos esforços para criar possibilidades de transformação em seus contextos de vida e de trabalho também. Um importante aspecto desse conceito é a presença de processos dialógicos, focalizados na construção de relações entre os sujeitos da atividade, voltados à tomada intencional de decisões. Nesta seção, busco discutir Agência relacional e transformativa, buscando aporte teórico em Giddens (1979), Edwards (2007) e Engeström (2013), e Agência colaborativa, reformulações discutidas por Ninin e Magalhães (2017)².

Embasando este conceito, primeiramente, em Giddens (1979), que escreve na perspectiva da área de estudos organizacionais, podemos ver que o autor usa os termos *Agência* e *ação* de forma equivalente. Sua discussão explica que estes termos não dizem respeito a atos distintos que são conjugados, mas sim a um “*fluxo contínuo de comportamento*” (p.55) que envolve uma intervenção. Uma característica importante de Agência, segundo sua discussão, é que “*a qualquer momento, o agente poderia ter atuado de forma diferente*” (idem).

É essencial nos lembrarmos que o conceito de Agência vem sendo revisitado e expandido por pesquisadores da área educacional de base sócio-histórico-cultural, em especial nas últimas duas décadas. Ninin e Magalhães (prelo) destacam o sistema de atividade “*como o lugar de ocorrência da Agência, uma vez que é nele que as interações ocorrem*”; para as autoras, Agência implica “*ações que, além de intencionais*

² Comunicação apresentada no Congresso de Pedagogia, Cuba, janeiro de 2017.

e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade” (prelo).

Vamos buscar então a voz de Edwards (2007), que pontua que Agência relacional implica a capacidade de oferecer suporte e de buscar suporte dos outros sujeitos. A autora pontua que nossa habilidade de atuar no mundo é aumentada ao trabalharmos com outras pessoas. A Agência relacional é uma capacidade individual que pode ser aprendida e usada quando as situações permitirem; ela não está implícita em relações pré-existentes. Para Edwards (2007), a Agência relacional busca alinhar os pensamentos e as ações de uma pessoa com os pensamentos e ações de outra, com o objetivo de interpretar aspectos do mundo daquele sujeito, além de agir e reagir a tais interpretações. Um aspecto central a esse conceito é que o ponto de partida não é a cognição individual, mas sim os recursos que podem ser oferecidos pelo outro.

Há dois elementos que Edwards destaca como sendo cruciais à Agência relacional: a atividade orientada ao objeto e a responsabilidade mútua. A responsabilidade mútua retira a ênfase da ação individual e a centra no movimento relacional, no desenvolvimento de redes de responsabilidade mútua. No tocante à atividade orientada ao objeto, ela enfoca a subjetividade humana na teoria da atividade. Nas palavras de Edwards:

Ao trabalharmos o objeto, o próprio objeto nos afeta e afeta nossa subjetividade e a forma como voltamos a abordar o objeto. Nessa relação transacional entre sujeito e objeto, nós também nos transformamos à medida que transformamos o objeto, compreendendo-o melhor e contestando seu significado³. (EDWARDS, 2007 p.7)

Magalhães e Ninin (2017), já expandindo a discussão de Edwards, discutem a Agência colaborativa com foco no processo de Colaboração Crítica, caracterizado pelo engajamento consciente com o outro, voltado ao desenvolvimento de ambos e à expansão do objeto da atividade em foco. A Agência colaborativa enfoca uma relação não apenas de cooperação entre os participantes, mas sim de colaboração, isto é, uma relação entre os participantes em que um age na ação do outro na produção de conhecimento. Trata-se aqui de um processo que antecede o que Engeström (2013) denomina Agência transformativa, pois a esta descreve transformações intencionais no agir dos sujeitos. Ao adicionar a dimensão *transformativa* ao conceito de Agência, Engeström (2013) nos chama a atenção para o fato de que nem todas as nossas ações são, de fato, manifestações de Agência, como indicado em pesquisas feitas fora da TASHC. O autor explica que “*até*

³ Tradução nossa. No original: “*As we work an object, the object itself works back on us and impacts our subjectivity and how we in turn approach the object. In this transactional relationship between subject and object, by transforming the object through, for example, contesting its meaning and understanding it better, we also transform ourselves*”.

mesmo se você pisca seus olhos, de alguma forma você é agente, e isso leva a uma banalização e trivialidade do conceito” (p.723). Em suas palavras,

A Agência transformativa deve ser entendida como ações específicas, não qualquer ação, mas apenas ações muito específicas que têm um potencial de transformação. Por exemplo, resistir e criticar, ou identificar possibilidades ou modelar e visualizar o futuro, ou se comprometer com ações para mudar a situação, ou na verdade realizar essas ações (ENGESTRÖM, 2013, p.724).

Este artigo busca identificar como se deu o desenvolvimento de Agência do aluno em foco. Portanto, o entendimento teórico do conceito de Agência, atrelado à TASHC, é fundamental. Passamos, agora, a detalhar a metodologia que possibilitou a pesquisa aqui apresentada.

3. Metodologia

Os dados analisados neste artigo foram produzidos de março a agosto de 2018, numa escola privada de inglês na cidade de São Paulo, onde o professor-pesquisador atua como professor e formador de professores. O aluno focal frequentava o curso do nível Avançado 1, com aulas às segundas e quartas, das 9h às 10h40, num grupo de dez alunos com idades variadas entre 13 e 49 anos.

A proposta pedagógica deste curso está apoiada no aperfeiçoamento das quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escutar e escrever. As aulas são ministradas em inglês e espera-se que todos os alunos também usem o inglês tanto ao falar com os colegas quanto em conversas com o professor. A instituição dispõe de biblioteca com materiais em inglês para uso dos alunos, tais como: livros de leituras, revistas, gibis, jornais, dicionários etc. Os alunos também têm à disposição 15 computadores para que possam usar sites exclusivamente destinados para o desenvolvimento do inglês.

Após o término do primeiro semestre letivo do ano de 2018, o professor-pesquisador pediu autorização aos pais do aluno focal para realizar uma conversa reflexiva com ele. Os pais concordaram - desde que o próprio aluno concordasse também, enfatizando que não gostariam de impor nenhuma decisão ao filho. O aluno também concordou, e no início de agosto daquele ano se deu a sessão reflexiva, que foi áudio-gravada e transcrita. Os trechos mais relevantes compõem o corpus da análise de dados deste artigo. O aluno se autodeclara transgênero pois nasceu menina, porém, se identifica com o sexo masculino e usa os pronomes masculinos. Inclusive, no ano anterior, o aluno deixara de usar seu nome de registro, feminino, e escolhera para si um novo nome, Dani (o nome real do aluno foi trocado e substituído por “Dani”).

Durante a sessão reflexiva, o professor-pesquisador disse ao aluno focal que gostaria de relatar a ele três momentos muito marcantes (para o professor) vividos coletivamente nas aulas do semestre anterior, e que após esses três relatos o professor gostaria de pedir ao aluno que explicasse o motivo de suas ações

naqueles três momentos relatados. Passaremos, na próxima seção, à análise dos dados gerados e à discussão dos resultados.

4. Análise dos dados

Esta seção está organizada para analisar e discutir os dados que poderão responder às duas perguntas que norteiam este artigo. A seguir, apresentamos os excertos da conversa reflexiva realizada entre o professor-pesquisador e o aluno focal. Ressaltamos que os depoimentos aqui relatados foram transcritos após a áudio-gravação da conversa, que ocorreu em português. O nome do aluno foi trocado para preservar sua privacidade. Nos excertos, a legenda utilizada será: PP - Professor-pesquisador; Dani, o aluno focal. O número junto ao nome indica o turno do participante.

Primeiro momento marcante destacado pelo professor-pesquisador:

PP 1: Primeiramente, você veio transferido para o meu grupo na terceira semana de aula. Ao entrar na minha sala e se sentar, numa carteira ao lado da porta, você me chamou até sua carteira e disse a mim, em voz bem baixa: “Olá, meu nome é Dani e eu uso os pronomes masculinos”. E eu te respondi: “Oi, Dani, te dou as boas vindas à turma”. Por que você me disse aquilo?

Dani 1: Porque eu estava em outra turma e lá o professor me tratava como menina. Ele não usava os pronomes masculinos, como eu pedi a ele. Eu falei então para minha mãe que eu queria sair da escola, mas ela pediu para eu tentar outra turma. E, também, as aulas estavam fáceis demais.

Segundo momento marcante destacado pelo professor-pesquisador:

PP 2: Em segundo lugar, houve um dia em que eu disse que iríamos fazer um jogo e que eu queria uma sugestão para dividir a sala em dois times. Uma aluna adulta da nossa turma sugeriu meninos contra meninas. Neste exato momento você se levantou e disse para a sala toda: “Eu sou menino!” E, por isso, eu disse a você: “Então venha para o time dos meninos, Dani”. Você teria feito isso na outra turma?

Dani 2: Nunca! Eu não me sentia à vontade lá e o professor não me tratava como menino. Ninguém usava os pronomes masculinos comigo.

Terceiro momento marcante destacado pelo professor-pesquisador:

PP 3: Houve uma aula em que eu disse aos alunos que faríamos a aula no centro de mídias da escola, e que todos deveriam se dirigir até lá e fazer login no site da escola. Você veio até mim após os outros alunos saírem da sala e me disse que não queria ir, porque no site da escola o seu nome ainda era o nome de nascimento, e não Dani, seu novo nome. Eu te disse que, para mim, no site da escola, aparecia seu novo nome. Eu deixei você sozinho na sala de aula por alguns instantes para que você mesmo pudesse verificar como estava seu cadastro no site da escola. E após alguns instantes você veio me encontrar no corredor e disse: “É meu nome novo no site! Eu vou prá aula!” Por que você não queria abrir o site junto com seus colegas no centro de mídias?

Dani 3: Porque os outros alunos iriam ver meu nome antigo e eu não quero. Quero usar o nome que eu escolhi, meu nome novo.

PP 4: Quando você fala sobre você, é diferente usar inglês ou português?

Dani 4: Eu só uso inglês. Eu falo com várias pessoas trans de outros países e todos usamos inglês. É mais fácil falar “I’m Brazilian, I’m a student, I’m an only child”.

PP 5: Porque em português temos que usar o gênero e dizer brasileiro, brasileira, filho, filha.

Dani 5: Em inglês é muito melhor.

PP 6: Por que você quis ficar neste grupo e não sair da escola?

Dani 6: Porque você me trata como menino, usando os pronomes masculinos, e todo mundo faz isso também, porque você é o professor.

Com base nos excertos acima, extraídos da conversa reflexiva após o primeiro semestre letivo daquele ano, passemos a responder às duas perguntas que norteiam este artigo:

1. Que tipos de Agência são reveladas nas aulas em foco?

2. Como se deu o desenvolvimento de Agência do aluno focal?

Para Edwards (2007), a Agência relacional busca alinhar os pensamentos e as ações de um sujeito com os pensamentos e ações de outra pessoa, a fim de interpretar aspectos do mundo daquele sujeito, bem como agir e reagir a tais interpretações. De forma complementar, a Agência colaborativa enfoca uma relação não apenas de cooperação entre os participantes, mas de colaboração, isto é, uma relação entre os participantes em que um age na ação do outro na produção de conhecimento.

Em PP1, Dani pede, na primeira aula, que o professor use os pronomes masculinos, o que é aceito e posto em prática durante todo o semestre, demonstrando um alinhamento entre os pensamentos e as ações dos dois sujeitos. Segundo o aluno, em Dani 6, o comportamento do professor encorajou os demais alunos a também usarem os pronomes masculinos ao se dirigirem a ele. Isso, segundo o aluno, em Dani 2, não acontecia em sua turma anterior, o que o levou a pedir à mãe que o tirasse da escola. Já em PP 2, após Dani dizer para toda a turma que ele era um menino, o professor age conforme o aluno se identifica e o coloca no grupo dos meninos para a realização do jogo proposto na aula.

Desta forma, vemos desenvolvimento tanto de Agência relacional quanto de Agência colaborativa ao longo dos meses de aula, pois o aluno focal buscou que o professor alinhasse seu pensamento ao dele. O professor, por sua vez, passou a alinhar seu comportamento e a agir em conformidade com a interpretação identitária do aluno, encorajando que, coletivamente, a turma também alinhasse seu pensamento ao de Dani. Foi construída uma relação entre os participantes em que um age na ação do outro na produção de uma nova forma de interagir em sala. Esta nova produção foi essencial para que o aluno desse continuidade aos seus estudos, desistindo da ideia de abandonar o estudo do inglês, sendo que é nesta língua que ele prefere se comunicar e interagir com pessoas trans de outros países, como expresso em Dani 4.

Engeström (2013) enfatiza que a Agência transformativa implica resistir e criticar, bem como identificar possibilidades ou modelar e visualizar o futuro, ou se comprometer com ações para mudar a situação. Vemos, em PP3, que o aluno resistiu frente à instrução do professor de que os alunos se dirigissem ao centro de mídia da escola e logassem no site da escola, pois ele achava que seu nome antigo estaria lá e, explicando essa resistência em Dani 3, ele não queria que ninguém visse seu nome de registro. Em vez de aceitar que o aluno não participasse das atividades, o professor identificou a possibilidade de que o próprio aluno verificasse que a escola havia atualizado seu nome para Dani, se comprometendo, assim, a mudar a situação de resistência do aluno focal.

Além disso, em PP2, temos o relato de quando Dani disse para a sala “eu sou um menino” e, como explicado em Dani 2, ele jamais o teria feito na outra turma porque lá o professor não usava pronomes

masculinos e o tratava como menina. O aluno mudou sua forma de agir no coletivo, segundo ele devido ao alinhamento de ações com o professor, modelando para si um futuro diferente, se comprometendo em mudar a situação que o incomodava na outra turma e que o fez querer desistir do curso. Portanto, temos evidências de desenvolvimento de Agência transformativa além de relacional e colaborativa.

Para encerrar as análises, ressaltamos que as discussões de Magalhães (2010) apontam para o fato de que relações colaborativas organizam a interação entre os sujeitos de forma a criar ZPD para aprofundar a discussão, criando um contexto em que todos possam falar e ser ouvidos, propiciando aprendizagem e desenvolvimento a todos – professor e alunos. Visamos estimular a colaboração entre os alunos na construção do conhecimento em relação à apropriação não apenas da língua em foco, mas de novos modos de agir e lidar com situações como essa em discussão.

5. Para concluir

Os dados analisados demonstraram que a experiência vivida promoveu mudanças na forma de agir de todos. Os alunos da sala passaram a interagir com o aluno focal da forma como ele se identifica, no masculino, o aluno em questão passou a participar das aulas mais ativamente e deu continuidade aos seus estudos, e o professor também percebeu que seu alinhamento à identidade de Dani propiciou que ele compreendesse a importância do seu papel de educador, um agente de mudanças. Dani encerrou o semestre com a terceira nota mais alta de todos os alunos da turma.

Uma importante implicação deste estudo é que a construção identitária do participante focal foi afetada primordialmente pela construção de ZPDs nas aulas. As ZPDs criadas, com base nas discussões de Vygotsky ([1978] 2003), Magalhães (2010), e Ninin (2013) possibilitaram que circulassem dissonâncias no trabalho coletivo, bem como o surgimento do pensamento crítico nas discussões inclusive para solução de conflitos e, também, a colaboração na produção do novo por meio da superação de contradições criadas sócio-histórica e culturalmente. As vivências dos sujeitos do grupo possibilitaram que todos repensassem historicamente construções que há muito não eram questionadas, causando o repensar a respeito de quem são, por que agiam daquela maneira e como poderiam agir de forma inovadora.

REFERÊNCIAS

BONNEAU, C. **Contradictions and their concrete manifestations: an activity-theoretical analysis of the intra-organizational co-configuration of open source software.** Full paper for the 29th EGOS Colloquium, July 4–6, 2013.

EDWARDS, A. Relational Agency in professional Practice: A CHAT Analysis. **An International Journal of Human Activity Theory**. No. 1, p.1-17, 2007.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and expansive design. **Theories and practice of interaction design**, p. 3-23, 2006.

ENGESTRÖM, Y.; & SANINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review** (2010), doi 10.1016/j.edurev.2009.12.002

GIDDENS, A. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction**. Berkeley: University of California Press, 1979.

IGNACIO, Alba Valéria Alves. **Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - PUC-SP.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

NININ, M.O.G. **Da Pergunta Como Ato Monológico Avaliativo à Pergunta Como Espaço Para Expansão Dialógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.183p.

NININ, M.O.G.; MAGALHÃES, M.C. **A Linguagem da Colaboração Crítica No Desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço**. Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Springer Science+Business Media B.V.** 2008

VYGOTSKY, L.S. (1930) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.