



Universidade de Brasília

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada

A língua fora do armário:

Uma abordagem transviada no Ensino de Línguas Estrangeiras

Gustavo Tozetti Martins de Souza

Brasília - DF

2020

Gustavo Tozetti Martins de Souza

A língua fora do armário:

Uma abordagem transviada no ensino de Línguas Estrangeiras

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília – DF

2020

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TSO7291 Tozetti Martins de Souza, Gustavo
A Língua Fora do Armário: Uma Abordagem Transviada no
Ensino de Línguas Estrangeiras / Gustavo Tozetti Martins de
Souza; orientador Gladys Plens de Quevedo Pereira de
Camargo. -- Brasília, 2020.
140 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2020.

1. Linguística aplicada crítica. 2. Ensino de línguas
estrangeiras. 3. Sexualidade e gênero na educação. 4.
Pedagogia queer. 5. Estudos transviados. I. Plens de
Quevedo Pereira de Camargo, Gladys, orient. II. Título.

GUSTAVO TOZETTI MARTINS DE SOUZA

A Língua Fora do Armário:

Uma Abordagem Transviada no Ensino de Línguas Estrangeiras

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2020

Banca Examinadora formada por:

Prof.^a. Dr.^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof.. Dr. Marco Túlio de Urzêda-Freitas

SESC - Goiânia (Examinador externo)

Prof.^a. Dr.^a. Maria del Carmen de la Torre Aranda

Universidade de Brasília (Examinadora interna)

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez

Universidade de Brasília (Examinador suplente)

Brasília, 20 de março de 2020

*“A menor gota de orvalho reflete, cintilante,
todas as cores do arco íris,
mas os censores querem que o sol do espírito emita
apenas a cor cinza da burocracia”*

Karl Marx

Às minhas avós, Delza e Vicentina.

A minha afilhada, Maria,

este trabalho é feito na esperança de um mundo melhor para você.

Agradecimentos

A realização deste trabalho não se daria sem o apoio que tive de tantos lados e de tantas formas.

A Nanã, Santa Sara e Exú, que me protegeram sempre e que, sem o apoio que me dão, não haveria chegado até aqui.

À minha mãe, pelo carinho sempre.

A meu pai, pela atenção sempre.

A Gladys, por me acolher num momento tão difícil e por me apoiar em fazer este trabalho acontecer.

A Carmen, Creuza e Dioneton, funcionárias e funcionário da segurança da Biblioteca Central da UnB e Josinaldo e Robson, funcionários da portaria. E a tantas e tantos outras/os trabalhadoras/es que, sem o seu apoio, a realização deste trabalho se tornaria impossível.

A Graciele, por me mostrar o significado de perseverança.

A Ivy, por me mostrar o significado de companheirismo.

A Manny, por me mostrar o significado de empatia.

A Allegra, por me mostrar o significado de força.

A Laysla, por me mostrar o significado de superação.

A Nina, por me mostrar o significado de esforço.

A Mayra, por me mostrar o significado de dedicação.

A Dandara, por me mostrar o significado de luta.

A Felipe, por me mostrar o significado de leveza.

A Vagner, Nayara e Indira, por me mostrarem que, mesmo com tempo e distância, o amor perdura.

A Rafael, pela companhia nos melhores lanches nos melhores momentos.

A Sandrinha e Daysoca, que cuidam de mim com tanto carinho há tanto tempo.

A Akemi, que representa anjos que vêm dar uma passeada na Terra.

A todas e todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Resumo

Este trabalho se dá a partir da vontade de fazer uma abordagem de gênero e sexualidade em aulas de língua estrangeira e a percepção da falta de trabalhos sobre os temas. Tendo a Linguística Aplicada como base para o estudo, a pesquisa, de cunho qualitativo, predominantemente documental e bibliográfica, se dá num contexto em que gênero e sexualidade são temas que geram muita divergência de visões sobre o assunto no contexto brasileiro, no qual opiniões sobre assuntos polêmicos são dadas sem muito estudo sobre esses. Faço a tessitura das questões teóricas que embasam o trabalho, discorrendo sobre a teoria *queer*, desde que assim nomeada por Jagose (1996), mas remetendo-nos às ideias de Foucault (1976) sobre como a sexualidade é e sempre foi regulada pelas instituições sociais e pelo discurso e à filósofa Butler (1990, 2019) que nos traz a ideia de performatividade do gênero na hipermodernidade, termo do filósofo Lipovetsky (2009); e da socióloga Bento (2016) trazendo essa perspectiva com um olhar brasileiro para o problema, pensando no termo ‘transviado’, entre outras/os pensadores. Reflito sobre as perspectivas do ensino de línguas na hipermodernidade, pensando nas diversas concepções de língua elencadas por Kumaravadivelu (2008), o ensino de línguas como reflexo da sociedade atual como nos discorre Moita Lopes (2006) e as questões de letramento, como proposta inicial de Baynham (1995) e a perspectiva crítica e social dos letramentos a partir dos estudos de Street (1995). O objetivo da pesquisa se torna, então, investigar três perspectivas sobre o ensino de línguas e as questões de sexualidade e gênero: primeiramente, a perspectiva ideal, colocada pelas/os acadêmicas/os das áreas de educação e de linguística aplicada; em segundo lugar, o que é proposto pelo governo e por instituições que discorrem sobre ensino de LE e; em terceiro lugar, saber o que está sendo feito na prática, através das respostas de professoras e professores obtidas em um questionário *online*. Percebo, então, que há uma diferença enorme entre o que se sugere fazer na bibliografia e nos documentos oficiais e o que se faz em sala de aula.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica, sexualidade e gênero no ensino de línguas estrangeiras, pedagogia *queer*, estudos transviados

Resumen

Este trabajo se concretiza a partir del anhelo de hacer un abordaje de género y sexualidad en clases de lenguas extranjeras y la percepción de la falta de trabajos sobre los temas. Teniendo la Lingüística Aplicada como base para el estudio, la pesquisa, de cuño cualitativo, predominantemente documental y bibliográfica, ocurre en un contexto en que género y sexualidad son temas que generan mucha divergencia de visiones sobre los temas en el contexto brasileño, en el cual opiniones sobre temas polémicos son dichas sin mucho estudio sobre ellos. Hago la costura de las cuestiones teóricas que basan el trabajo discuriendo sobre la teoría *queer*, desde que así nombrada por Jagose (1996), pero remitiéndonos a las ideas de Foucault (1976) sobre como la sexualidad es y siempre fue reglada por las instituciones sociales y por el discurso y a la filósofa Butler (1990, 2019), que nos trae la idea de performatividad del género en la hipermodernidad, término del filósofo Lipovetsky (2009); y de la socióloga Bento (2016), que trae esa perspectiva con una mirada brasileña para el problema, pensando en el término ‘transviado’, entre otras/os pensadores. Reflejo sobre las perspectivas de la enseñanza de lenguas en la hipermodernidad, pensando en las diversas concepciones de lengua puestas por Kumaravadivelu (2008), la enseñanza de lenguas como reflejo de la sociedad actual, como nos discurre Moita Lopes (2006) y las cuestiones de letramentos a partir de los estudios de Street (1995). El objetivo de la pesquisa se vuelve, entonces, investigar tres perspectivas sobre la enseñanza de lenguas y las cuestiones de sexualidad y género: primero, la perspectiva ideal, puesta por las/os académicas/os de las áreas de educación y de la Lingüística Aplicada; en segundo, lo que es propuesto por el gobierno y por instituciones que discurren sobre la enseñanza de LE y; en tercero, saber qué se hace en la práctica, a través de las respuestas de profesoras y profesores obtidas en un cuestionario aplicado en línea. Percibo, entonces, que hay una gran diferencia entre lo que se sugiere hacer en la bibliografía y en los documentos oficiales y lo que se hace en las clases.

Palabras-llave: Lingüística Aplicada Crítica, sexualidad y género en la enseñanza de lenguas extranjeras, pedagogía *queer*, estudios *transviados*

Abstract

This research takes place from the will to make an approach of gender and sexuality in foreign languages classes and the perception of the absence of studies about such themes. Considering Applied Linguistics as basis to the study, this research, of qualitative nature, predominantly documental and bibliographic, occurs in a context in which gender and sexuality are themes that generate a lot of divergent opinions in the Brazilian context, in which opinions about polemic subjects are given without much knowledge about them. I make, then, the weaving of theoretical matters that ground this study, talking about queer theory, since its nomination by Jagose (1996), but also taking us to Foucault's (1976) idea about how sexuality is and has always been regulated by the social institutions and to the philosopher Butler (1990, 2019), that brings us the idea of performativity of gender in the hypermodernity, term by the philosopher Lipovetsky (2009); and the sociologist Bento (2016) bringing the themes with a Brazilian perspective, thinking about the term '*transviado*', among other thinkers. I reflect upon language teaching perspectives on hypermodernity thinking about the diverse conceptions of language presented by Kumaravadivelu (2008), language teaching as a reflex of the current society, as it is presented to us by Moita Lopes (2006) and the literacy matters, as proposed initially by Baynham (1995) and the critical and social literacy perspective from the studies of Street (1995). Thus, the objective of this research was to investigate three perspectives about sexuality and gender in foreign language classes: firstly, the ideal perspective, as proposed by the education and Applied Linguistics academics; secondly, what is proposed by the government and the institutions that discourse about language teaching and; thirdly, to know what is the *praxis* of language teachers, through answers to an online questionnaire. The findings indicate that what is suggested in the bibliography and by the official documents is far from what is being actually done inside the classrooms.

Key words: Critical Applied Linguistics, sexuality and gender in foreign language teaching, queer pedagogy, *transviado* studies

Lista de Siglas

G&S – Gênero e sexualidade

LD – Livro didático

LC – Letramento crítico

LE – Línguas Estrangeiras

LGBTTI+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, intersexuais e outras sexualidades e gêneros

PCN – Parâmetros curriculares nacionais

PNLD – Programa Nacional do livro e material didático

S&G – Sexualidade e gênero

Lista de Quadros

Quadro 1 – Nomenclaturas sexualidades e gêneros divergentes

Quadro 2 - Quadro comum europeu de referência para línguas

Quadro 3 – Temas geradores

Lista de figuras

Figura 1 – Categorias gerais da abordagem de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras

Figura 2 – Categorias detalhadas da abordagem de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras

Figura 3 – Categorias da abordagem de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras encontradas na bibliografia

Glossário

Geralmente, em textos acadêmicos, o glossário vem ao final do texto. Neste trabalho, entretanto, trago o glossário no início pela essencialidade da compreensão dos termos para a fluidez da leitura daquelas/es que não estão acostumadas/os com esse léxico que emerge das vivências e dos estudos de gênero e sexualidade. Todas as definições abaixo foram retiradas do Glossário da Diversidade (TOURINHO et al. 2017), (com exceção do termo ‘heterocisnormatividade’, elaborado por mim a partir desse) com algumas alterações para estabelecer um diálogo maior das definições com a dissertação.

Agênero ou *Genderqueer* ou não-binária: Pessoa que não se identifica nem como pertencente ao gênero masculino nem ao feminino.

Aliado/a: pessoa que milita e atua para acabar com algum tipo de opressão, mas que pertence, originalmente, ao grupo opressor.

Assexual: pessoa que não têm atração e interesse na atividade sexual. Alguns especialistas reconhecem a assexualidade como orientação sexual, outros discordam.

Binarismo de Gênero: visão de uma única possibilidade (binária) de ser/estar no mundo. Ou se é do gênero masculino ou do feminino.

Bissexual: Pessoa que sente atração sexual por mais de um gênero. A diferença entre a bissexualidade e a homossexualidade é que também pode haver hipótese de atração entre pessoas do sexo oposto.

Cis/cisgênero: pessoa cuja identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico.

Desconstrução: exercício pessoal no qual a pessoa se esforça para desaprender, identificar e eliminar atitudes e/ou valores que tenha aprendido ao longo de sua vida.

Drag: são personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional-artístico. Chama-se drag queen a pessoa que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas e drag king a pessoa que se veste como homem. A transformação em drag queen (ou king) geralmente envolve, por parte do artista, a criação de um personagem caracteristicamente cômico e/ou exagerado.

Estereótipos de gênero: variando de acordo com a cultura, é um conjunto de ideias utilizadas para explicar a forma de comportar-se que devem ter em sociedade homens e mulheres. Por exemplo: Dentre os estereótipos de gênero masculinos se encontram a força, a segurança, a incapacidade emocional e a agressividade. Nos femininos podemos encontrar a doçura, a submissão, a delicadeza, e a emotividade.

Feminicídio: assassinato da mulher, motivado por esta ser mulher.

Gênero: conjunto de valores socialmente construídos que definem as diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) e os comportamentos que cada sociedade designa para homens e mulheres. Diferente do sexo, que vem determinado como o nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo portanto, cultural e socialmente construído.

Gay: palavra inglesa utilizada para designar o indivíduo (homem ou mulher) homossexual. Embora, algumas vezes, gay seja usado para designar homens e mulheres homossexuais e bissexuais, tal uso tem sido constantemente rejeitado por implicar na invisibilidade da lesbianidade e da bissexualidade. Sendo assim, a palavra gay é utilizada no senso comum, para se referir a homens que sentem atração afetivo/sexual por outros homens.

Heteronormatividade: sistema que normaliza a heterossexualidade e os comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-os como única opção válida, tornando marginal qualquer forma de relação fora dos padrões/ideais heterossexuais, da monogamia e da conformidade de gênero.

Heterocisnormatividade: em consonância com a heteronormatividade, é um sistema que tem como fundamento que é natural e a única opção válida para todos os indivíduos que eles sejam heterossexuais e cisgênero, rejeitando outras identidades sexuais ou de gênero.

Homofobia: aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos com relação a pessoas homossexuais.

Homossexualidade: característica, condição ou qualidade de um ser (humano ou não) que sente atração física, estética e/ou emocional por outro ser do mesmo sexo ou gênero.

Identidade sexual: refere-se à percepção de si mesmo como homem ou mulher, diferentemente da orientação sexual que se refere à atração por um sexo ou outro ou ainda ambos os sexos.

Identidade de Gênero: refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica (se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do “padrão” convencional). Esse gênero com o qual ela se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

Intersexual: pessoa que possui variação de caracteres sexuais incluindo cromossomos, gônadas e/ou órgãos genitais que dificultam sua identificação como totalmente feminino ou masculino. Essa variação pode envolver ambiguidade genital, combinações de fatores genéticos e aparência.

Intergênero: A diferença entre intergênero e transsexual é que os intergêneros não se identificam nem como homens nem como mulheres. Podem ver-se como homens ou mulheres. Algumas pessoas têm características do sexo oposto em junção com características do mesmo sexo. Alguns vêm a sua identidade como uma junção entre o masculino e o feminino. Intergênero não designa uma orientação sexual, mas sim um conceito relacionado com a identidade de gênero.

Lésbica: mulher que experimenta amor romântico e/ou atração sexual por outras mulheres.

Lesbofobia: aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos em relação a pessoas lésbicas.

Linguagem sexista: linguagem discriminatória que coloca as mulheres em subordinação, as excluem ou mesmo invisibilizam, ocultando-as.

Machismo: crença de que o homem é superior à mulher e que, portanto, esta deve estar sempre submissa/subjugada ao homem.

Misoginia: ódio ou depreciação das mulheres e, por extensão, de tudo que está associado com os estereótipos tradicionalmente femininos.

Orientação sexual: diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Ela pode ser assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou panssexual (atração por todos os gêneros).

Pansexualidade: também denominada como omnissexualidade, polisssexualidade ou trisssexualidade é caracterizada pela atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas. Podem sentir-se atraídas/os por homens, mulheres ou também por pessoas que não se sentem identificadas com o seu gênero incluindo interssexuais, transsexuais e intergêneros.

Panssexual: diz-se daquela/e que sente atração sexual por pessoas, independente de sua identidade/orientação sexual.

Patriarcado: desigualdade de poder entre homens e mulheres que se traduz na superioridade do homem em todos os aspectos da sociedade.

Pessoa não binária (nb): é a pessoa cuja identidade não cabe nem como homem nem como mulher ou ainda que está entre um gênero e outro (masculino ou feminino) podendo também ser uma combinação dos dois. São pessoas que não necessariamente optam por fazer processos de readequação de gênero, por meio de medicamentos e cirurgias.

Sexismo: é o preconceito ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é particularmente documentado como afetando mulheres. Tem sido ligado a estereótipos e papéis de gênero e pode incluir a crença de que um sexo ou gênero é intrinsecamente superior a outro.

Transfobia: ódio ou intolerância às pessoas transexuais e à diversidade de gênero a partir da crença de que a identidade/expressão sexual de uma pessoa deve corresponder ao seu sexo biológico.

Transexual: pessoa que possui uma identidade de gênero oposta ao sexo designado (normalmente no nascimento). Geralmente usa hormônios, mas há exceções. Nem toda pessoa transexual deseja fazer cirurgia para mudança de sexo.

Transexualidade: refere-se à condição do indivíduo cuja identidade de gênero difere daquela designada no nascimento.

Travesti: identidade histórico-política, construída sócio-culturalmente, da pessoa que é designada como sendo do sexo masculino, transiciona do masculino ao feminino e vive 24 horas no gênero feminino. Geralmente usa hormônios e faz modificações no corpo através de intervenções cirúrgicas, não sendo as mesmas uma regra. Em reconhecimento e respeito a esta identidade, deve-se sempre dizer a travesti e nunca o travesti.

Sumário

FRIDA KAHLO – INTRODUÇÃO	21
REMEDIOS VARO - REFERENCIAL TEÓRICO	27
1. Questionamentos da teoria <i>queer</i>	29
2. Pós-modernidade? Hipermodernismo?.....	30
3. Nomenclaturas e sigla	33
4. Pesquisa sobre sexualidade? Gênero? <i>Queer</i> ? Transviada?	36
5. Mas o que isso tem a ver com linguística aplicada?	37
6. Então, o que é letramento?	41
7. E o que isso tem a ver com o ensino de línguas?.....	43
8. Letramento transviado? Práticas de letramento?	46
LEONORA CARRINGTON - METODOLOGIA	49
1. Panorama da pesquisa	50
2. Objetivo.....	51
3. Instrumento de coleta de informações.....	53
Pesquisa bibliográfica	53
Análise Documental.....	54
Questionário.....	56
<i>Quadro resumo-geral da metodologia</i>	62
Codificação e categorização.....	62
a) Contexto de atuação	64
b) Livro didático	67
c) Crenças e valores	67
d) Formação	69
Ética na pesquisa.....	69
FABIÁN CHÁIREZ – ANÁLISE DE DADOS	71
Análise bibliográfica	72
1. Contexto de atuação.....	73
2. Livro Didático.....	77
3. Crenças e valores.....	78
4. Formação	81
Documentos Oficiais.....	82
Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.....	83
Parâmetros Curriculares Nacionais	84
PNLD.....	89
Projeto político pedagógico – CIL 2	90

Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná	92
Questionário.....	94
1. Contexto de atuação.....	95
2. Livro didático	102
3. Crenças e valores.....	103
4. Formação	108
Temas	110
TARSILA DO AMARAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE	129

FRIDA KAHLO – INTRODUÇÃO



Obra 1 – KAHLO, Frida. **O veado ferido**. 1945. Óleo sobre tela. 30cm X 22cm

No contexto brasileiro, sexualidade é um tema complexo de se tratar. Recorrentemente temos notícias de pessoas que sofreram agressão unicamente por um preconceito contra sua sexualidade¹, inclusive chegando a casos de assassinato com extrema violência². Assim, o Brasil se torna o país onde há mais assassinatos de LGBTTI+ no mundo³.

Uma das (e talvez a principal) maneiras de mudar esse pensamento de rejeição a identidades sexuais e de gênero divergentes é através da educação. hooks (2017 [1994]) afirma que a educação é o principal meio de se fazer uma mudança social, uma revolução na sociedade. Assim nasce esta pesquisa: da vontade de um professor de língua espanhola inquieto com o apagamento da abordagem de sexualidade e gênero durante as aulas (quer como aluno, quer como professor) de levar esses temas para as suas próprias aulas e discuti-los com suas/seus alunas/os.

Em 2016, dando aula de espanhol para uma turma de adultos em um centro de línguas da rede pública em Brasília, deparei-me com um diálogo presente no livro didático adotado pela instituição em que determinada personagem se referia à personagem Luis como marido de ‘Rocío’ (este último um nome próprio, comumente dado a mulheres na Espanha). Então uma das alunas, pelo não conhecimento do nome, crendo ser um nome designado a homens, declara em voz alta a estranheza diante da situação apresentada: ‘Ué, dois homens casados? Como assim?’. Expliquei à turma que aquele nome era um nome feminino comum na Espanha e que não havia problema nenhum. Não me prolonguei no debate. Calei-me.

Em 2017, dando aula no mesmo centro de línguas, usando o mesmo livro, mas em uma turma diferente, havia um casal segurando dois bebês, um com uma manta azul, um com uma manta rosa. O texto referente ao desenho dizia que o casal acabara de ter

¹ “Jovem é agredido na orla em Santos (SP) por ser gay: “Até quando vão nos matar?”
<https://www.geledes.org.br/jovem-e-agredido-na-orla-em-santos-sp-por-ser-gay-ate-quando-vao-nos-matar/>

² “Quelly da Silva: O nome da travesti que foi assassinada e teve o coração arrancado”
https://www.huffpostbrasil.com/entry/travesti-coracao-campinas_br_5c47966fe4b025aa26bdf70f

³ “Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo”
<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>

filhos gêmeos, ambos meninos. Um aluno declara: ‘Ah, então um deles é gay, né professor?’, com o intuito de fazer rir, apontando que o fato de um bebê estar com uma manta rosa seria indício da possível identificação da criança com alguma orientação sexual. Perguntei-lhe se ele reduzia a definição de orientação sexual considerando tão somente roupas usadas pelas pessoas. Alguns alunos se assustaram. Depois de alguns segundos, duas alunas sorriram para mim. Uma delas já havia compartilhado comigo o fato de ter uma namorada, então senti por parte delas um conforto, como se eu transmitisse a sensação de apoio a elas se ou quando fosse necessário.

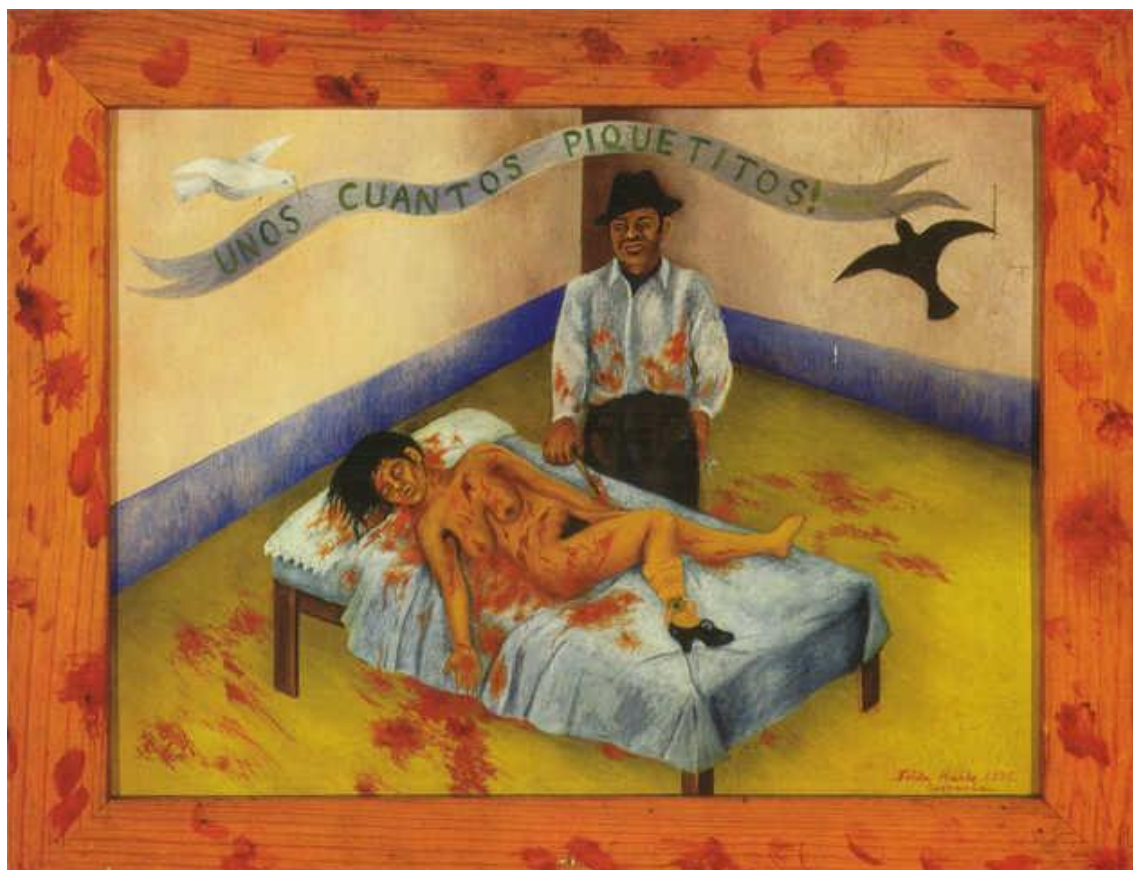
Nessa segunda aula citada, resolvi não me calar, e decidi então que não queria me calar nunca mais frente a alguma situação dessas. A partir dessa recusa do silenciamento, nasceu a ideia para este trabalho, já que, segundo Pennycook (2001), a língua por si mesma tem uma natureza altamente política e que o ensino de uma segunda língua, que está tão intimamente ligado a fatores sociais, se resumindo a explicações gramaticais e expressões da língua estrangeira (doravante, LE), está dando as costas a questões políticas e culturais.

Com o governo de Bolsonaro, eleito em 2018, há uma luta ainda mais difícil, sendo essa crescente dificuldade um reflexo de todo o conservadorismo que também vem aumentando no país. O movimento LGBTTI+ já havia conseguido instalações de ambulatórios para pessoas transexuais em algumas capitais, a possibilidade de uso do nome social em atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS) e na inscrição para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, e a visibilidade em séries e filmes, que ainda não apresentam muitos papéis de destaque para personagens LGBTTI+, mas que haja representatividade já é um passo para que a sociedade entenda e comece a ter presente no seu dia a dia pessoas que antes não estavam ali.⁴ Este governo tem trazido exemplos de vários retrocessos no que tange a esse tema: como o caso da ministra Damare Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que pronunciou a frase “Menino veste azul e menina veste rosa”⁵ para se referir não especificamente às cores das roupas, mas à quebra de padrões cada vez mais presente para as pessoas progressistas que incomoda quem pensa que há roupas, brincadeiras, atitudes próprias de algum gênero. O próprio presidente eleito teve como

⁴ <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBT-brasileiro>

⁵ <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damare-alves-em-video-23343024>

uma das bases de sua campanha eleitoral em 2018 difamar o candidato concorrente com a ideia de que esse tivesse distribuído um “kit gay” para as crianças de escolas públicas, o que foi comprovado como inverdade, e a proibição de liberação de verbas para que a ANCINE financiasse filmes LGBTTI+, sob ordens diretas do presidente eleito.⁶



Obra 2 – KAHLO, Frida. *Unos cuantos piquetitos*. 1935. Óleo sobre tela. 30 cm X 40cm

Foucault (2014 [1976]) já havia analisado a sexualidade como um dispositivo de controle social: quando imposto que a heterossexualidade é o padrão, a conduta certa a ser seguida, esse é o comportamento que todos devem ter e todos que fujam dessa linha, serão questionados, serão estranhos. De uma das traduções do inglês para a palavra “estranho”, temos a palavra *queer*, que foi usada para se referir pejorativamente às pessoas que tinham comportamentos sexuais ou de gênero diferentes do “correto”. Hoje, ressignificada essa palavra, a usamos para, de fato, estranhar hegemonias.

⁶ <http://paradasp.org.br/jair-bolsonaro-proibe-ancine-de-liberar-verbas-para-filmes-com-tematica-lgbt/>

A partir dessas provocações, busquei ler textos pela internet que me ajudassem a refletir sobre gênero e sexualidade para levar o assunto para as aulas e comecei a preparar atividades onde pudesse incluir o tema como motivador para minhas aulas. Entretanto, a elaboração das atividades teve pouco aporte teórico da sociologia ou da educação. Percebi a necessidade, então, de juntar essas informações para embasar essas atividades e, caso surgisse a necessidade, de justificar a aplicação delas, caso alguma pessoa da família de minhas/meus alunas/os ou a própria coordenação me questionasse de alguma forma. Se faz necessário também, como nos afirma Moita Lopes (1996), que nós que trabalhamos com ensino de línguas operemos a partir de “modelos teóricos explícitos” para que haja “progressos verdadeiros no ensino, em vez de se deixarem envolver pelo fenômeno que chamo de ‘boas ideias para o ensino de línguas’, que se pauta por fornecer soluções pedagógicas ao acaso” (MOITA LOPES, 1996, p. 137).

Nesse contexto, me surge a pergunta: o que é sugerido que as/os professoras/es façam com relação à abordagem de gênero e sexualidade em aula de línguas estrangeiras?

Neste trabalho, trago como se dá o desenvolvimento do meu estudo para buscar responder a essa questão. Faço uso da abordagem qualitativa do modo de pesquisar para pensar nos sujeitos como parte da sociedade, usando como instrumentos de coleta de informações um questionário, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Questionando a estrutura geralmente usada em trabalhos acadêmicos, não divido meu trabalho em capítulos organizados em uma sequência numérica, mas sim de acordo com artistas que, através de sua arte, representam ideias de que nossos corpos vão além de uma mera representação biológica arcaica, superando também o corpo socialmente construído.

Frida Kahlo, artista mexicana, começa a pintar representando sua dor de ter o corpo machucado após um acidente de trânsito, que acabou por deixá-la sem andar por alguns meses e a impossibilitou de ter filhas ou filhos. A artista, bissexual, reconhecia seu corpo como revolucionário. Na abertura deste capítulo, trago a pintura de Kahlo que representa um veado machucado. No contexto da artista, o animal não tem a mesma representação que no brasileiro. Como ofensa, no Brasil, para homens homossexuais, a obra aqui representa toda a violência sofrida por pessoas que divergem das sexualidades e gêneros socialmente aceitos. Abaixo uma foto de quando seu pai queria tirar uma foto da família e ela fez questão de usar roupas ditas ‘masculinas’.



Frida ao centro, com suas irmãs. Foto de Guillermo Kahlo. Ano desconhecido.

No capítulo a seguir, discorro sobre os pilares teóricos que me orientam quando penso na construção social de gênero e sexualidade, no elo entre linguagem e essas questões e em como posso envolvê-las com o ensino crítico de LE.

REMEDIOS VARO - REFERENCIAL TEÓRICO



Obra 3 – VARO, Remedios. **La creación de los pájaros.** 1958. Óleo sobre tela.

Este capítulo é intitulado de Remedios Varo pelo que as obras da artista representam. Para Alberto Ruiz Sánchez, ao nos depararmos com obras de Varo,

[n]os encontramos, em suma, diante de um delírio que se torna numa linguagem, uma técnica que cultiva a perfeição até transformar em precioso o imperfeito, uma geometria que aumenta sua consistência até se tornar quebradiça, e o desejo e a ação de apressar uma verdade cuja essência é ser fugitiva. Quatro pontos cardinais paradoxais que dão corpo, me parece, a isso que chamamos a revelação da obra de Remedios Varo. (SÁNCHEZ, 2008, p. 10 e 11)

Para mim, a artista faz rupturas. Fazendo a releitura de Sánchez (2008), Varo, através da sua arte, quebra a consistência da perfeição, quebra a geometria, como o autor disse, quebra verdades em suas imagens e, em consonância com esse trabalho, quebra toda padronização estética do que representa o corpo. Os corpos são representados, por vezes, fantasmagoricamente, sem um contorno definido, ou, quando têm esse contorno, podemos não saber se é um corpo de um homem ou de uma mulher ali representado, e isso não interfere de modo algum na mensagem passada na obra.

Na obra de abertura do capítulo, há a representação de uma coruja em uma forma humanoide que cria outros pássaros. Aqui, me tenho representado não como um criador, mas como um estudioso de indivíduos parecidos a mim, mas cada um com sua especificidade.

Para trazer aspectos da sociologia para as minhas aulas, me senti como a obra que abre esse capítulo: um emaranhado de informações costuradas para conseguir aplicar tudo que tinha nas minhas aulas. Tive que entrar num labirinto de leituras com as quais não havia tido contato antes. Este capítulo mostra um pouco do caminho percorrido para ter um pouco da reflexão sobre sujeitos no mundo de hoje e sua relação com o ensino de línguas. Começo trazendo alguns questionamentos das/os principais autoras/es que me deram uma base para montar meu caminho. Faço, então, uma reflexão sobre o local dos sujeitos na sociedade de hoje, pensando sobre sermos modernos, pós-modernos, hipermodernos. Como consequência disso, os sujeitos se mostram cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, as expressões de sexualidade também o são. Aporto, na terceira parte, alguns esclarecimentos para a/o

leitadora/or sobre a questão de nomenclatura de sexualidades hoje em dia e da importância do movimento LGBTTI+.

Como a hipermodernidade oferece várias possibilidades de expressão, essas expressões são vistas de variadas formas pelas/os estudiosas/os do tema. Reflito na quarta parte sobre possíveis olhares acadêmicos para o tema. Sigo, então, para as reflexões na parte de linguística aplicada propriamente dita: trago na quinta parte minhas reflexões sobre linguística aplicada, observando os caminhos percorridos por essa, desde concepções de língua validação de um estudo linguístico com um aporte de leituras da sociologia. Na sexta parte trabalho os variados conceitos de letramento e as implicações disso para a sala de aula. A sétima parte é a tessitura desses conceitos trabalhados anteriormente aplicados no ensino de línguas e encerro o capítulo na oitava parte levando para dentro de sala de aula de línguas estrangeiras todo esse embasamento teórico a partir do esclarecimento da perspectiva de momentos de letramento.

1. Questionamentos da teoria *queer*

O objetivo de realizar atividades que questionem padrões de sexualidade e gênero, segundo Miskolci (2012), não é a definição de siglas ou fazer todo o trabalho de ensino de nomenclaturas das diversas sexualidades existentes.

Como nos afirma Butler (2003), não podemos pensar que gênero é constante e fixo, uma perspectiva determinista. A autora afirma que essas limitações se dão nos termos de um “discurso cultural hegemônico” (p. 30), baseado em estruturas binárias. Esse significado do gênero só aparece, então, em contraste com o outro: existe o feminino em contraste com o masculino, existe o trans em contraste com o cis. “Isso significa que as identidades podem ganhar vida e se dissolver, dependendo das práticas concretas que as constituam” (BUTLER, 2003, p. 41), então as nomenclaturas “lésbica”, “gay”, “hétero”, “bissexual” e todas as outras são meramente generalizações, mas nascem de uma necessidade social, pois os sujeitos “só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero.” (p. 42) Essas nomenclaturas, entretanto, são úteis para debates e para um primeiro momento em que precisamos dessas definições para a compreensão de que podem existir diferentes expressões de sexualidade.

Butler (2003) nos traz, então, a crítica de Foucault (2013) de que pode haver uma ‘verdade’ do sexo, gerada pelas “práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2003, p. 44), sendo esse gênero coerente aquele que está em consonância com o sexo biológico e as práticas sexuais do sujeito. A isso chamamos ‘heterocisnormatividade’, ou seja, que se assuma que os sujeitos nascem e devem ser ao longo da vida heterossexuais e cisgênero.

Para a contestação de hegemonias, principalmente quando pensamos em sexualidade e gênero, deparei-me com a teoria *queer*, que não busca uma luta de “homossexuais *versus* heterossexuais” ou “correto *versus* errado”. O objetivo é perceber o outro e a si mesmo pensando na construção de caminhos para entender as diferenças de um sujeito para outro. Miskolci (2012) nos esclarece a importância de pensar no termo “diferença” ao invés de “diversidade”. A palavra “diversidade”, segundo o autor, nasceu no contexto de imigração para a Europa, onde havia os “normais” e havia a necessidade de receber as “minorias” que estavam chegando. O termo carrega, então, o peso de haver o ‘normal’ e o que ‘foge da regra’. Como a perspectiva é a de olhar para todos como iguais, percebendo as diferenças entre os sujeitos, o termo não se aplica, exatamente para quebrar as questões de poder envolvidas nas nomenclaturas. Bento (2017) oferece-nos uma perspectiva que orienta esse olhar para o sul, trazendo o termo ‘transviado’, que tem seus pontos de convergência e divergência com a teoria *queer*, que serão tratados na quarta parte deste capítulo.

Cabe aqui, entretanto, a pergunta, qual a origem de tantas diferenças nas sexualidades?

2. Pós-modernidade? Hipermodernismo?

Para pensar nesse leque de possibilidades sobre questões de gênero e sexualidade nos dias de hoje, temos que refletir sobre a nossa sociedade. Lipovetsky (2006) faz algumas considerações sobre o surgimento do termo ‘pós-modernidade’, nos afirmando que esse vem com o mérito de por em destaque “uma mudança de rumo, uma reorganização profunda do modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas” (LIPOVETSKY, 2006, p. 54), se referindo às mudanças que estavam acontecendo no mundo no final dos anos 70. O autor cita algumas consequências do contexto global às ações de grupos em espaços específicos, como:

auge do consumo e da comunicação em massa, debilitação das normas disciplinares e autoritárias, individualização latente, perda da fé num futuro revolucionário, desinteresse pelas paixões políticas e pelas militâncias. Essa possibilidade de caminhos pode ser vista no quadro abaixo de Varo, com algumas intersecções marcando encontros desses caminhos.



Obra 4 – VARO, Remedios. **Arquitetura vegetal**. 1962. Óleo sobre tela. 28cm X 36cm

O filósofo critica, então, a nomenclatura de pós-moderna nomeando-a “torpe” (p. 54), pois o que estava acontecendo era uma modernidade com outro cunho, não uma

superação desta. Além de que, como afirma o francês, quando pensamos em ‘pós’, estamos fazendo um contraste com o que veio antes, mas ainda olhando prioritariamente para as características do anterior. O filósofo ressalta que quando triunfam as **tecnologias genéticas**, a **globalização liberal** e os **direitos humanos**, a nomenclatura de ‘pós-modernidade’ perde a capacidade de expressar a complexidade do mundo de hoje, fazendo-se necessário pensar outra classificação, uma palavra que demonstra que nestes tempos a modernidade está exacerbada. Mais uma vez olhando para o contexto brasileiro, cabe a pergunta: com as direções tomadas pelo governo no ano de 2019, por exemplo, de fato superamos a modernidade ou pós-modernidade no país? Cabe ressaltar que esses três aspectos citados pelo autor se referem a características da sociedade hipermoderna.

Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, haverá algo que não seja ‘hiper’? Haverá algo que não revele uma modernidade elevada à enésima potência? Ao clima de conclusão, segue uma consciência de fuga à frente, de modernização desenfreada [...], de desregulações econômicas, de desdobramentos tecnocientíficos, cujos efeitos são portadores tanto de promessas quanto de perigos. [...]

Longe de estar morta a modernidade, assistimos a sua culminação, que se concretiza no liberalismo universal, na comercialização quase geral dos modos de vida, na exploração ‘até a morte’ da razão instrumental, numa individualização vertiginosa. (LIPOVETSKY, 2006, p. 55)

Baumann (2001) nos explica porque propõe a nomenclatura de “modernidade líquida” discorrendo sobre as características que nos aportam as imagens de ‘solidez’ e ‘fluidez’: sendo um objeto sólido aquele mais estável, que ao entrar em contato com outro objeto sólido ou com um fluido pode manter sua forma sem alteração ou sofrer pequenas alterações externas (como molhar-se, por exemplo). Entretanto os fluidos se alteram quase imediatamente ao entrar em contato com outros fluidos. Assim podemos pensar nas identidades: cada sujeito tem várias identidades que vão se reconfigurando ao longo do tempo por suas experiências e interação (contato) com outros sujeitos.

Remetendo-se à expressão “derreter os sólidos”, usada por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista (2011), Baumann (2001) afirma que a modernidade líquida tem como uma constante a de dissolver antigos preceitos que estavam ‘consolidados’, que eram ‘rígidos’ e readaptá-los de uma forma que não os torne em

outra constante, mas deixá-los ‘desestruturados’ para uma possível readaptação com o passar do tempo.

Pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida, talvez nenhum desses conceitos consiga abarcar completamente o mundo atual. Entretanto, os dois últimos são conceitos-chave para este trabalho quando pensamos na linguística aplicada atualmente e o desenvolvimento das questões de gênero e sexualidade. A liquidez das identidades servirá para nos orientar em algumas definições colocadas a seguir.

3. Nomenclaturas e sigla

Como já dito, Miskolci (2012) nos afirma que não temos que nos dedicar a explicar nomenclaturas. Entretanto, aqui se faz necessário para uma contextualização expor algumas definições. A primeira é a questão da sigla proposta para nomear o movimento social de pessoas que divergem em âmbito sexual ou de gênero. É importante ressaltar que há várias visões sobre qual a sigla oficial. Alguns ativistas do Reino Unido têm usado a sigla “LGBTQQICAPF2K+”, sendo:

L	Lésbicas	A	Assexual
G	Gay	A	Agênero
B	Bissexual	A	Aliado
T	Transgênero	P	Pansexual
Q	<i>Queer</i>	P	Polissexual
Q	<i>Questioning</i>	F	Amigos e família
I	Intersexo	2	Dois espíritos
C	Curioso	K	Kink

Quadro 1 – Nomenclaturas sobre sexualidades e gêneros divergentes

Fonte: autoria própria

Eu contestaria principalmente a inclusão de aliadas/os, amigas/os e família, sendo que não é meramente por terem se aliado à causa que estariam inclusos nela, afinal, estamos falando de expressões/identidades divergentes de sexualidade ou gênero. Lembremos que antigamente usávamos a sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). A alteração e a reorganização iniciais dessa sigla partem exatamente do

desenvolvimento/reconhecimento de novas identidades e do fato de que as lésbicas sempre eram postas em segundo plano no movimento. Ainda que muitas dessas pessoas ainda sejam invisibilizadas, a iniciativa de buscar essa mudança de perspectiva é importante. Não que o apoio de aliadas/os, amigas/os e família não seja essencial, só não se encaixam como gêneros ou sexualidades divergentes do heterocisnormativo.

Precisamos pensar também no contexto brasileiro, no qual a identidade ‘travesti’ teve seu reconhecimento político e independência do termo ‘trans’. Para Botolozzi (2015), a identidade travesti é uma “construção cultural identitária complexa que não pode ser compreendida como uma identidade sexual e de gênero isolada de suas intersecções com classe, raça, contexto cultural urbano e de sua inserção em redes de sociabilidade” (p. 126). Assim, uma perspectiva suleada se torna necessária para olharmos para essas identidades.

Ao longo deste trabalho, usarei a sigla LGBTTI+, objetivando a inclusão de todas as expressões de sexualidade e gênero que colaboraram respondendo a um questionário aplicado ao longo da pesquisa, incluídas nesta sigla lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e pessoas intersexo. O uso do “+” no final da sigla nos indica que essa incluiria as divergências heterocisnormativas que já existem e não estão ali expressas e também nos dá uma perspectiva de que futuras nomenclaturas podem vir a aparecer, de acordo com o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos.

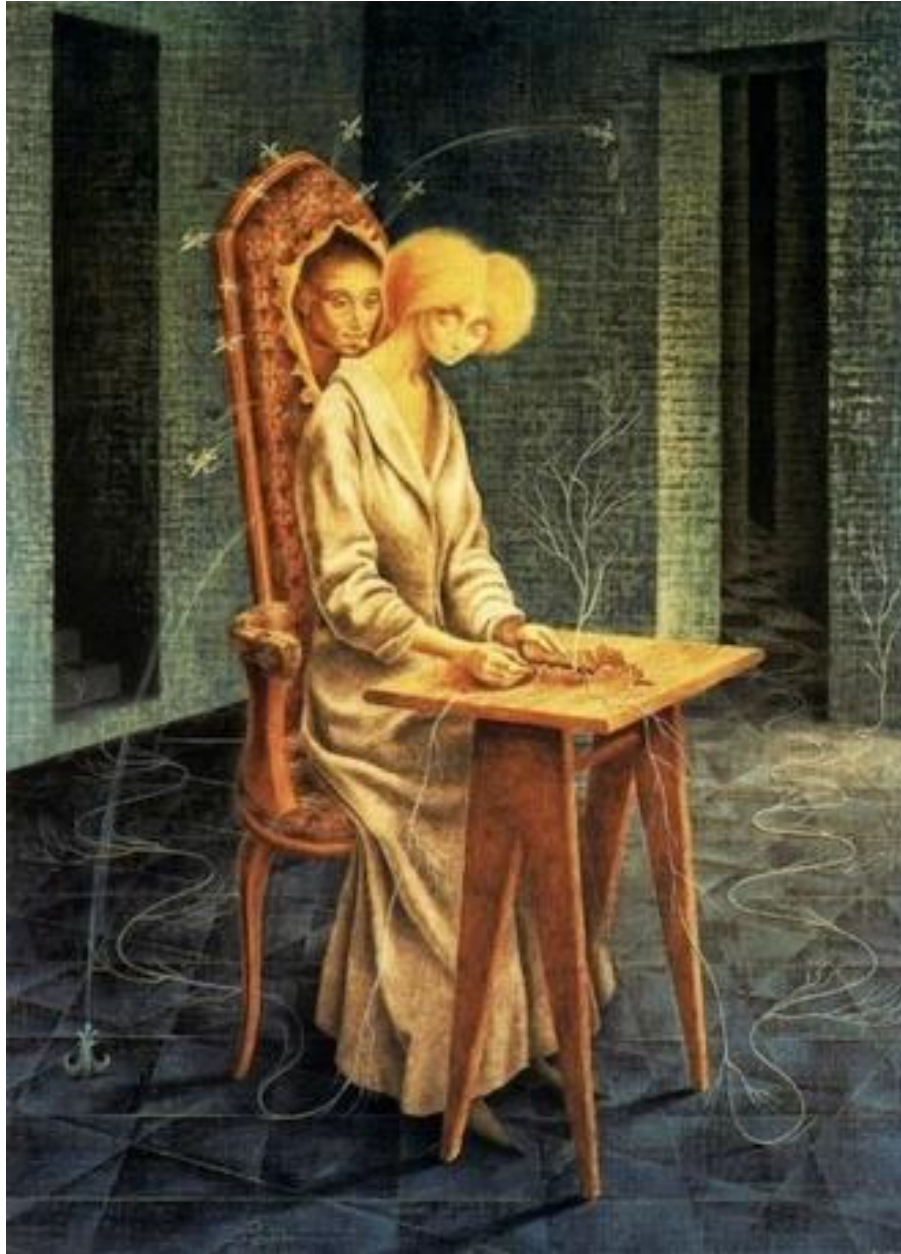
É importante ressaltar a nomenclatura de cisgênero, ou simplesmente cis, que, segundo Bonassi (2017) é uma nomenclatura para contestar a normalidade socialmente construída de pessoas que se identificam com o gênero que lhes é atribuído ao nascerem, diferente de pessoas transgênero, por exemplo.

Como nos afirma Hall (1996),

as velhas identidades, que por tanto tempo **estabilizaram** o mundo social, estão em declínio fazendo **surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno**, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise da identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de **mudança**, que está **deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência** que davam aos indivíduos uma **ancoragem estável** no mundo social. (HALL, 1996, p. 6, grifos meus)

Pensando no contexto de gênero e sexualidade, as identidades que antes eram unicamente “homem” ou “mulher”, “heterossexual” ou “homossexual”, passaram e

ainda passam por esses processos de mudança, abalo e deslocamento. Não que as velhas identidades tenham deixado de existir, elas simplesmente não são por si só suficientes para contemplar todo o espectro que existe.



Obra 5 – VARO, Remedios. **Presencia Inquietante**. 1959. Óleo sobre tela. 53cm X 74cm.

Como reflexão sobre a obra acima, o que está por trás das nossas identidades?

Como nos afirma Orlandi (2005),

a condição da linguagem é a incompletude. Nem os sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2005, p. 52).

Sendo assim, apesar de a necessidade de se nomear ser inerente aos sujeitos, essa nomenclatura não acarreta numa completude do ser. É por meio das interações que os sujeitos vão se completando e formulando suas identidades e, como dito acima, a falta, a inconclusão são parte dessa construção.

4. Pesquisa sobre sexualidade? Gênero? *Queer*? Transviada?

A proposta inicial era fazer uma pesquisa envolvendo ensino de línguas e, exclusivamente, sexualidade. Entretanto, ao desenhar a pesquisa e fazer as leituras, me pareceu cada vez mais difícil separar gênero e sexualidade. Tendo eu mesmo sofrido pelas imposições de gênero ao longo da vida, como, para dar exemplos simples, ‘meninos têm que gostar de carro’ ou ‘meninos têm que gostar de futebol’, percebo que questionar essas imposições faz parte do meu trabalho também e um se torna cada vez mais intrínseco ao outro. Reconheço que, sendo homem cisgênero e com todos os privilégios que carrego com essa identidade, ao falar sobre gênero tenho que saber até onde minha fala é válida e a partir de onde tenho que buscar vivências e autoras mulheres ou autoras/es transgênero para me orientar.

O termo *queer*, como nos afirma Jagose (1997), nasceu na língua inglesa como, no melhor dos casos, uma gíria para ‘homossexual’ e, no pior dos casos, um termo de uso homofóbico:

Recentemente, ‘queer’ chegou a ser usado de maneira diferente, às vezes como um termo guarda-chuva para uma coalizão de auto-identificações sexuais culturalmente marginalizadas e, por outras vezes, para descrever um modelo teórico nascente que se desenvolveu de estudos gays e lésbicos mais tradicionais. O que está claro [...] é que *queer* é uma categoria no processo de formação. Não é simples que *queer* ainda tenha que se solidificar e tomar um perfil mais consistente, mas ao invés de sua indeterminação na definição, sua elasticidade é uma de suas características constituintes. (JAGOSE, 1997, p. 1)

Entretanto, Bento (2017) nos questiona se o *queer* é suficiente para o contexto brasileiro. Como é um termo nascido num contexto euro-eua-cêntrico, talvez não contemple a nossa realidade. Por exemplo, se você perguntar para alguma/algum brasileira/o se ela/e é *queer*, muitas/os não vão sequer entender a pergunta, a não ser que a pessoa seja uma acadêmica ou tenha interesse de estudo pelo tema. É um termo que já tem seu espaço no ambiente acadêmico, mas se distancia do social. A autora propõe, em contraste com a questão *queer*, “estudos transviados” (BENTO, 2017, p. 249), pois “ser um transviado no Brasil pode ser “uma bicha louca”, “um viado”, “um travesti”, “um traveco”, “um sapatão”” (p. 249).

Obviamente não descartarei a bibliografia que nasceu como teoria *queer*. Como nos aponta Kleiman (2018), adotar uma perspectiva suleada não requer que sejam excluídas as ideias vindas do eixo euro-eua-cêntricos, afinal muitas ideias são positivas e aplicáveis ao contexto brasileiro. A minha proposta é olhar para essas ideias com um olhar do sul, para que entendamos que há especificidades dos contextos latino-americanos a serem aplicadas na prática. Não posso, tampouco, generalizar o ‘olhar do sul’ como algo totalmente positivo, afinal, o contexto latino-americano está em um embate ‘conservadorismo *versus* progressismo’ enorme, se considerarmos as eleições presidenciais do Brasil, por exemplo, e as grandes diferenças de classes sociais que temos aqui.

Comento até agora principalmente sobre questões sociológicas envolvendo o tema, mas a partir de que ponto podemos envolvê-lo com questões linguísticas?

5. Mas o que isso tem a ver com linguística aplicada?

Kumaravadivelu (2009 [2006]) nos afirma que há três concepções de língua:

- Considerando-a como sistema, o autor afirma, em síntese, que a língua seria uma mera percepção de que cada unidade da língua (desde um único som a uma palavra complexa ou um largo texto) “tem seu próprio caráter e cada uma é delimitada por e dependente de suas unidades coocorrentes” (KUMARAVADIVELU, 2009, p.4). Essa ideia é baseada principalmente nas ideias de Chomsky (1959, 1965, entre outros), mas Kumaravadivelu reitera que, no geral, a perspectiva chomskyana é sobre uma pessoa artificialmente construída e idealizada, não “um usuário real da língua” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 6).

- Considerá-la como discurso aparece em contraste com a ideia anterior: rejeitando a proposição chomskyana, Halliday (1973) define língua como uma série de opções de significado que estão disponíveis para falantes e ouvintes em contextos sociais. Para Kumaravadivelu, a palavra-chave para este contraste é a palavra **contexto**. “Na linguística, discurso foi inicialmente definido como uma unidade de língua coerente que consiste em mais de uma sentença, à qual foi adicionada uma referência à língua usada em contexto” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 11).

- Por fim, o autor nos traz um “conceito contestado” (2009, p.11) de língua: como ideologia. Um conceito que perpassa as áreas de sociologia, ciências políticas, estudos culturais, entre outras. O linguista afirma que na citação a seguir, Thompson (1995) faz de maneira sucinta e clara a conexão entre língua e ideologia (não havia na citação original a primeira frase, mas me pareceu pertinente adicioná-la aqui):

Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. Consequentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e aos textos complexos. Ele exige que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos se – e, se este for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 1995, p. 16)

Como ressalta Paiva (2007), “[o] conceito de língua predominante no contexto escolar ainda é, na maioria de nossas escolas, o de estrutura linguística, congelada em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos” (PAIVA, 2007, p. 303). A autora nos chama para a necessidade de uma mudança dessa perspectiva no contexto de sala de aula. Parece-me válido que se pense, para essa mudança, nas percepções de língua como discurso ou como ideologia. Entretanto, aproximando-nos do trabalho de desenvolvimento de um pensamento mais crítico para as/os alunas/os na aula de LE, é necessário que tomemos como principal referência a terceira concepção apresentada. Em um contexto de contestação da ideologia dominante,

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante.

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? Do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. (SHOR E FREIRE, 1987, p. 29)

A perspectiva dos autores nos traz, então, a ideia de que não é necessário que uma/um professora/or seja LGBTTI+ para que aborde temas de sexualidade e gênero em sua aula: é necessário que esta/e tenha um desejo de mudança da sociedade, de quebra desses preconceitos que prejudicam várias pessoas todo o tempo. Meu papel aqui, a partir da perspectiva dos autores, é fazer a proposta que não parte da classe dominante, mas sim com o olhar de quem está à margem (desde o ponto de vista da sexualidade) para romper essa reprodução da ideologia dominante e começar a estabelecer novas relações históricas. Trago isso para a aula de LE, pois, segundo Norton (2000):

“língua não é somente uma forma neutra de comunicação, mas uma prática que é socialmente construída em eventos, atividades e processos hegemônicos que constituem a vida diária – as práticas que são consideradas normais pela sociedade dominante” (NORTON, 2000, p. 130)

Sendo a língua uma prática social, construída em eventos, não podemos tomá-la como uma estrutura solidificada e imutável. A principal pergunta que nos faço ao me deparar com a fala de Norton é: como contestar esses processos hegemônicos chamados normais pela sociedade dominante? Através da própria língua seria um dos caminhos, tendo a/o professora/or um papel importante nesse trabalho, como afirmam Shor e Freire (1987).

Butler (2018) nos traz como um dos aspectos sociais, uma questão discursiva na construção do sexo. A autora afirma que é equivocado se pensamos que há diferenças sexuais evocadas unicamente por características materiais, físicas:

o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos



Obra 6 – VARO, Remedios. **Ascención al monte análogo**. 1960. Óleo sobre tela. 70cm X 31cm

que ela controla. Assim, o ‘sexo’ é um ideal regulatório [...] forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através da reiteração forçada dessas normas. (BUTLER, 2018, p. 194 e 195)

A autora afirma que através do discurso se constrói a ideia de sexo e também através desse se constroem as identidades de gênero. Ora, se através do discurso se constroem identidades (todas, de gênero inclusive), como excluir as aulas de LE para um espaço desta construção?

É, então, nosso destino chegar à sala de aula de LE numa abordagem crítica. Mas o que seria essa abordagem crítica? Para Menezes de Souza (2011), é pensar em um texto e observar que “a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos” (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n, grifos do autor). Ou seja, desde a perspectiva crítica, nenhum texto é recebido por todos os sujeitos da mesma forma: é intrínseco à leitura do texto interação desse com o contexto sócio-histórico de quem o está lendo, e as/os professoras/es têm que levar isso em conta ao planejar suas aulas.

Então, como fazer essa abordagem crítica? Com uma mudança de livro didático? Ou a escolha de outra metodologia de ensino? Não consigo oferecer uma resposta exata à primeira pergunta e tampouco é esse o objetivo deste trabalho. Entretanto, os estudos sobre letramento crítico (doravante, LC) vêm nos dando um sul sobre como a/o professora/or que queira, pode levar essa perspectiva para a sala de aula.

6. Então, o que é letramento?

Os estudos sobre letramento trazem diferentes perspectivas sobre o termo. Aqui, trabalho com a perspectiva crítica do letramento usando-o como uma ferramenta de mudança social.

Kress (1990) discorre sobre o fato de um texto ser estruturado por sua/seu autora/or com determinadas escolhas para influenciar a/o leitora/or a determinada ideologia. Entretanto, o próprio autor afirma que a/o leitora/or pode aceitar ou rejeitar as

posições propostas. É nessa linha de raciocínio que o LC é definido por Menezes de Souza (2011) refletindo sobre as ideias de Paulo Freire (2005): a/o leitora/or (que aqui reinterpreto como um dos sujeitos no processo de interação no espaço de sala de aula, não me restringindo a interações com textos escritos) não é um receptor de informações cru, sem um histórico e sem capacidade de filtrar e ressignificar informações: a interpretação de determinado texto varia de acordo com o contexto sócio-histórico de quem com ele interage.

Griffin e Forwood (1991) contextualizam que na década de 1970, Alvin Toffler⁷ previu que as pessoas “iletradas” dos anos 2000 não seriam necessariamente aquelas que não soubessem ler ou escrever, mas sim aquelas que não conseguissem “aprender, desaprender ou reaprender” (1991, p.3). A autora e o autor também afirmam que

a literatura provê várias diferentes definições de letramento e muitos contextos nos quais a palavra letramento é usada. Entretanto, duas coisas estão claras. Primeiro, letramento não é um termo neutro e, segundo, não há definições operacionais precisas para o termo. Porque provavelmente não haverá concordância de definição de letramento, provavelmente não haverá uma concordância geral do meio de medir letramento. (GRIFFIN E FORWOOD, 1991, p. 13)

Entretanto, apesar dessa dificuldade de definição, precisamos pensar em possíveis embasamentos para estudar o termo. Acompanho a perspectiva de Kleiman (2005) quando a autora define que letramento (ou letramentos) é considerado um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Desde essa perspectiva crítica, Baynham (1995) aponta algumas premissas básicas que devemos observar sobre letramentos:

- letramento desenvolveu e é moldado para servir objetivos sociais na criação e trocas de significados;
- letramento é mais bem entendido nos seus contextos de uso;

⁷ Escritor estadunidense, conhecido por seus livros sobre a revolução digital.

- letramento é ideológico: como todos os usos da língua, não é neutro, mas molda e é moldado por posições ideológicas profundamente mantidas, que podem ser tanto implícitas como explícitas;
- letramento precisa ser entendido nos termos de poder social;
- letramento pode ser crítico. (BAYNHAM, 1995, p. 1)

O autor afirma que podemos olhar para o letramento por duas lentes: pensando-o como funcional ou como crítico. O funcional é aquele no qual se ensina aos participantes a atingir propósitos sociais do uso da língua, mas não o fazendo de forma crítica. Ou seja, formando pessoas para que elas saibam ler e entender um texto, por exemplo, mas não as incentivando a questionar esse texto.

Segundo Hammond e Macken-Horarik, letramento é “a habilidade de se engajar criticamente e analiticamente com modos nos quais o conhecimento e maneiras de se pensar sobre e avaliar esse conhecimento, são construídas em e através de textos escritos” (HAMMOND e MACKEN-HORARIK, 1999, p. 529). As autoras restringem a definição de letramento à relação com textos escritos, mas, como dito anteriormente, não me atarei a essa perspectiva, pois outras possibilidades de texto, não somente o escrito, são válidas de contestação, criticidade.

Para Street (1988), o uso do termo ideológico para descrever letramento é preferível ao invés de termos “carregados” (p. 60) como ‘cultural’ ou ‘sociológico’, porque “sinaliza explicitamente que práticas de letramento são aspectos não somente de ‘cultura’, mas também de estruturas de poder. A mera ênfase sobre ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ de letramento por muitos autores é ideológica no sentido de disfarçar essa dimensão de poder” (p. 60). Então, pensar nos estudos de letramento nos remete à visão de língua como ideologia.

7. E o que isso tem a ver com o ensino de línguas?

Brown (2007), ao discorrer sobre as teorias de aquisição de segunda língua, faz alguns apontamentos sobre o modelo socioconstrutivista, como as negociações que ocorrem entre os falantes de determinada língua e como a fala pode ocorrer de formas

variadas entre sujeitos de contextos distintos. O autor ressalta que a hipótese da interação de Long (1996 [1985])

empurrou a pesquisa pedagógica em aquisição de L2 para uma nova fronteira. Ela nos centra na sala de aula de língua não somente como um lugar onde aprendentes de variadas habilidades e estilos e históricos se misturam, mas como um lugar onde os contextos para interação são cuidadosamente desenhados. Ela foca materiais e desenvolvedores de currículos na criação de ambientes apropriados e tarefas para *input* e interação como nos quais o aluno vai ser estimulado a criar sua própria língua de aprendente num processo socialmente construído. (BROWN, 2007, p. 265)

Chego então ao ponto de início desta pesquisa: a sala de aula de língua estrangeira. Se tenho a concepção de que língua não é simplesmente um sistema, mas é construída e, no caso mais específico de línguas estrangeiras em maiores proporções, aprendida em interações sociais, surge a dúvida sobre essa ótica estar correta e, se sim, como pô-la em prática de fato em sala de aula.

Pennycook (1990) propõe algumas provocações para repensarmos as aulas de LE de uma forma crítica (as numerações foram incluídas por mim).

- (1) Sob quais condições pode a indução em uma nova língua e cultura ser empoderante⁸?
- (2) Que tipos de currículo permitirão aos estudantes explorar criticamente tanto a segunda língua como a segunda cultura?
- (3) Como os sujeitos podem validar e explorar as experiências e culturas próprias dos estudantes através da segunda língua?
- (4) Como podem os estudantes expressar seus próprios problemas através da segunda língua?
- (5) Como pode um sujeito validar as vozes dos estudantes quando os meios de expressão daquela voz podem ser limitados?

⁸ Segundo Baquero, empoderamento “se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da ‘ação social’, presentes nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX. [...] No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais para agirem na direção da melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade dos indivíduos de se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas.” (BAQUERO, 2013, p. 126 e 127)

(6) Como alguém pode trabalhar com língua limitada e ainda assim evitar banalizar o conteúdo e os estudantes?

(7) Como alguém pode balancear a necessidade de explorar criticamente as formas e implicações da língua na variedade padrão e a necessidade de empoderar estudantes ensinando a própria língua standard? [...]

(8) Quais são os efeitos da preponderância da teoria de segunda língua sendo produzida no contexto particular da América do Norte? (PENNYCOOK, 1990, p. 311-312)

Não ousou responder nenhuma das perguntas, mas dialogou com elas tentando aqui acompanhar as provocações feitas pelo autor que entrecruzam alguns dos pressupostos teóricos aportados até agora neste trabalho.

- 1) Partindo da questão do empoderamento, Pennycook já sugere tratar o ensino de segunda língua desde a perspectiva ideológica e que podemos trazer para o âmbito de gênero e sexualidade. Conseguimos empoderar as/os alunas/os através do ensino de uma língua estrangeira?
- 2) É inegável que se deve pensar em LC em sala de aula de LE não se esquecendo de que se está em uma aula de LE. A proposta desta pesquisa é a de que haja momentos de LC nessas aulas, não que seja um curso de sexualidade e gênero em uma LE. Para entender uma língua é necessário entender as culturas do(s) país(es) e esse fato não anula a abordagem transviada na aula, pelo contrário. São caminhos possíveis, por exemplo, questionar o machismo presente em telenovelas colombianas, ou mostrar os avanços nas leis que Argentina e Uruguai têm para pessoas transexuais.
- 3) Por não ser a língua própria do sujeito, não implica não poder contestar determinadas estruturas dessa. Partindo da pergunta 7, podemos pensar que uma/um estudante escute o dito popular “La mujer y la sardina en la cocina”⁹ e o questione não somente é válido como deve ser incentivado pois, talvez,

⁹ Expressão usada na língua espanhola para dizer que é papel da mulher saber cozinhar.

observando de longe a cultura refletida na língua, perceba-se e questione-se a própria língua e o uso sexista dessa.

- 4) Como a abordagem de LC propõe, as/os estudantes têm suas histórias, experiências e culturas. Ignorar isso seria ignorar todo seu conhecimento. Partir do ponto de que estudantes têm conhecimento válido já mostraria um caminho para as questões 3 e 5.
- 5) A questão 6 nos traz um dos maiores desafios que eu enfrentei enquanto professor de centros de idiomas quando trabalhava com turmas de básico. Como levar conteúdos mais significativos e como esperar das/os alunas/os problematizações mais profundas se elas/es não têm estruturas da língua para fazê-lo?
- 6) A questão 8 é uma das suleadoras de pontos dessa pesquisa: até que ponto são aplicáveis estudos e conceitos aplicados e trazidos desde uma perspectiva euro-eua-cêntrica para a realidade (ou realidades?) brasileira?

8. Letramento transviado? Práticas de letramento?

Griffin e Forwood (1991) afirmam que se dizemos que há um letramento marginal, há uma margem em que os sujeitos podem viver fora do letramento padrão da sociedade e que deve ser possível para os sujeitos fazerem a transição de um letramento para o outro. Se há um letramento funcional, haveria, em contraste, um letramento “não-funcional”. Sendo o letramento funcional a habilidade de “ler, escrever falar e ouvir bem o suficiente para realizar tarefas de letramento diárias na nossa sociedade para diferentes contextos, como o ambiente de trabalho ou a sala de aula” (GRIFFIN E FORWOOD, 1991, p. 12) Então se houver a proposição de um letramento transviado, haveria um letramento não transviado? E um sujeito pode fazer a movimentação da posição de não-transviado para transviado?

Muitas das práticas de letramento que temos hoje em dia, se não a maioria, são heteronormativas, transfóbicas e sexistas, ou simplesmente silenciadoras nessas questões (silêncio que representa, na verdade, uma decisão de se por a favor do ‘lado’ mais forte). Há, então, a possibilidade de transviadar os letramentos já existentes e a de se pensar no letramento transviado, ou seja, como fazer negociações, desaprender e

reaprender questões de gênero e sexualidade em sala de aula através de textos, quer sejam eles escritos, visuais ou orais.

Street (2014) afirma que atualmente o termo letramento, por sua dificuldade de definição, acaba tendo várias ramificações e acaba-se criando vários letramentos, o que poderia, segundo o autor, acabar por banalizar o termo. Desde minha perspectiva, de fato pode haver uma abertura muito grande do tema e acabamos fugindo do projeto inicial do termo, que visava a questão da leitura.

Entretanto, numa sociedade hipermoderna, é possível que, pela necessidade, surjam novos letramentos variados. Faz-se necessário o letramento transviado para que no futuro, talvez, não o seja, como nos afirma Baumann (2001):

A volatilidade das identidades, por assim dizer, encara os habitantes da modernidade líquida. E assim também faz a escolha que se segue logicamente: aprender a difícil arte de viver com a diferença ou produzir condições tais que façam desnecessário esse aprendizado. (BAUMANN, 2001, p. 204)

É importante delimitar a diferença entre ‘letramento transviado’ e ‘transviadar atividades’ em práticas de letramento. O estudo de letramento transviado demanda necessariamente um trabalho de longo prazo, envolvendo formação de professores, elaboração curricular, planejamento, preparação e aplicação de atividades, e de fato entrar em uma escola para aplicar os conhecimentos.

Práticas de letramento seriam, então, segundo Baynham (1995), o letramento como uma “prática humana concreta”, não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também o que é feito sobre o que elas fazem: os valores que elas depositam nessas ações e as ideologias que as circundam” (BAYNHAM, 1995, p. 1). Como dito anteriormente neste capítulo, a proposta não é a de que as aulas se tornem cursos sobre sexualidade e gênero em LE, mas que haja abertura em sala de aula para atividades ou momentos em que os temas possam ser debatidos.

Preferi, então, fazer o trabalho de transviadar tanto a sala de aula, como as atividades e o próprio livro didático. Usando o verbo, dou a entender que o objetivo é tornar transviado algo que não o era. Ou seja, se o livro didático somente aporta textos que reforcem padrões impostos de gênero ou se ele não sugere algum termo diferente de

‘homem’ ou ‘mulher’ para designar gênero e isso possa causar um incômodo ou uma não-identificação em uma/um aluna/o ou na/o professora/or, pode partir da/o própria/o professora/or o debate ou a desconstrução da proposta do livro didático.

Após as reflexões sobre o nosso atual contexto como sociedade e como isso reflete nos sujeitos que a compõem, abordei neste capítulo as perspectivas de construção das identidades dos sujeitos com relação à sexualidade e gênero, trazendo aspectos acadêmicos, desde uma perspectiva transviada, de questionamento de hegemonias. Para encerrar o capítulo, trouxe essa perspectiva de contestação para os estudos de língua e, mais especificamente, para o ensino de línguas estrangeiras, pensando numa abordagem crítica de letramento através do ensino da própria LE, em momentos de LC com temas de sexualidade e gênero.

A obra *As Folhas Mortas* (VARO, 1956) nos ajuda a refletir que usar determinados instrumentos são necessários para não nos perdermos no labirinto do corpo.



Obra 7 – VARO, Remedios. **Les feuilles mortes**. 1956. Óleo sobre tela. 74cm X 60cm.

LEONORA CARRINGTON - METODOLOGIA



Obra 8 – CARRINGTON, Leonora. **Ulu's pants**. 1952. Óleo sobre tela. 54,5cm X 91,5cm

1. Panorama da pesquisa

Neste capítulo, discorro sobre caminhos que percorri para a realização da pesquisa. Faço, primeiro, a enumeração dos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Para responder às perguntas de pesquisa, mostro os caminhos que tracei ao longo da pesquisa: cito os instrumentos de coleta de registros que uso para responder as perguntas propostas. Por fim, trago como foi o processo de categorização e organização das informações que eu havia coletado. A obra de abertura do capítulo representa o labirinto de possibilidades encontradas para a realização da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar a abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula de LE a partir de três olhares:

- 1) o ideal, de acordo com o que a bibliografia acadêmica sugere que seja feito;
- 2) o proposto, de acordo com o que propõem os documentos oficiais nacionais e internacionais, e;
- 3) o real, de acordo com o que as/os professoras/es estão aplicando em sala de aula.

Tenho, então, as seguintes perguntas como principais norteadoras da pesquisa:

- Quais orientações a respeito da abordagem de gênero e sexualidade em salas de aula podem ser identificadas em artigos, livros, teses e dissertações?
- O que os documentos oficiais nacionais e internacionais analisados afirmam a respeito da abordagem de gênero e sexualidade na educação?
- De que modo a perspectiva das/os professoras/es de línguas estrangeiras sobre questões de sexualidade e gênero influencia na abordagem dos temas em suas aulas?
- Estão em harmonia as perspectivas das/os professoras/es com as orientações acadêmicas sobre o tema e as propostas de documentos oficiais?

Para mim, dentre as/os artistas que tecem este trabalho, Leonora Carrington é a que expressa em seu trabalho de melhor maneira formas disformes. Carrington, representa, aqui, a tentativa de fazer, para mim, a parte mais regulada da pesquisa, a

parte que, de fato, eu mais tenho que colocar as informações em caixas específicas, mas, assim como as imagens de Carrington, ainda faço a tentativa de dar novas formas a elas.

2. Objetivo

Esta pesquisa tem como objetivo propor orientações para o trabalho com questões de gênero e sexualidade na sala de aula de LE, oferecer às/aos professoras/es de LE, subsídios para a abordagem de problemáticas transviadas em suas salas de aula.

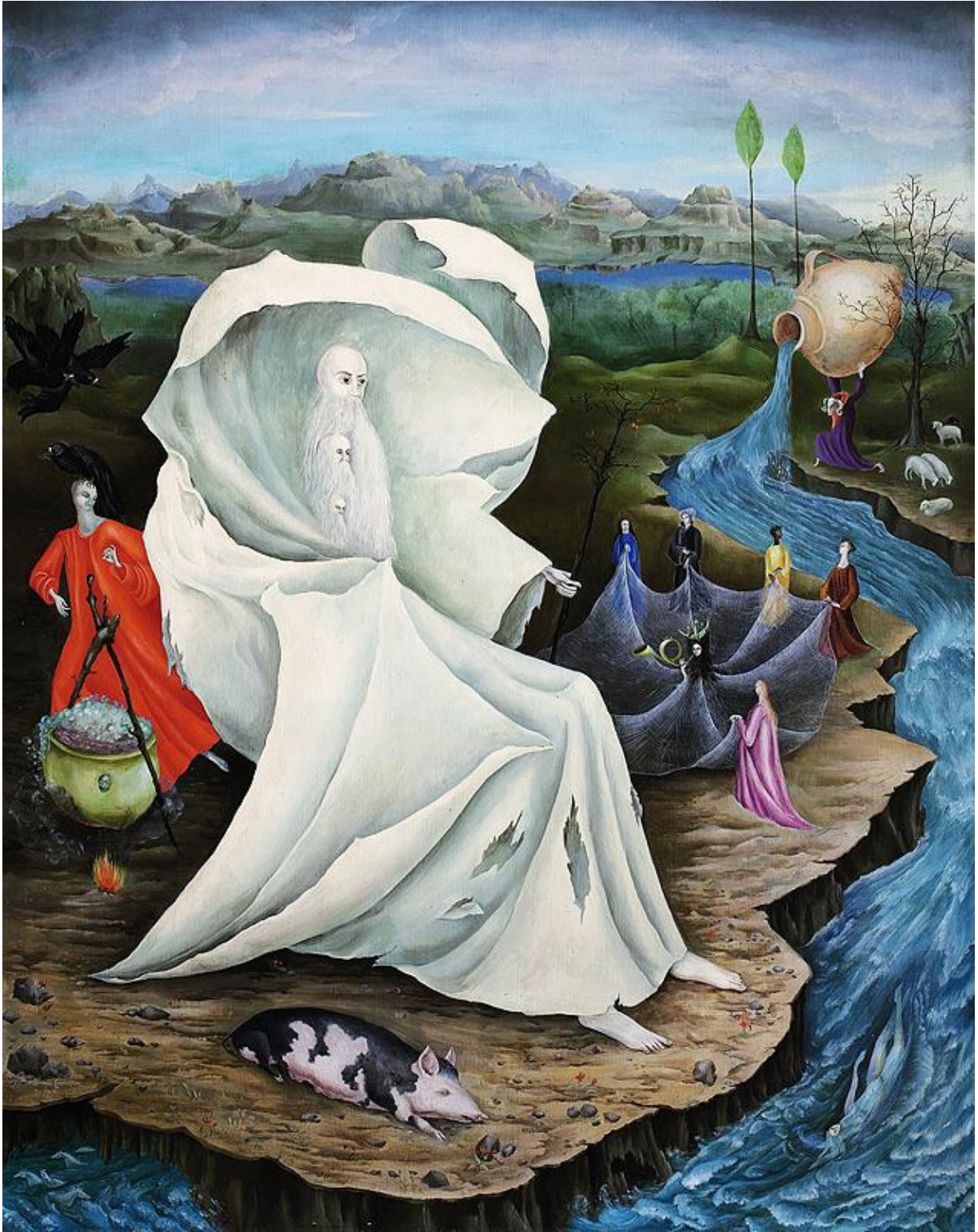
Como faço um estudo em um âmbito transviado e da LA, a pesquisa qualitativa me parece a melhor alternativa, já que, como indica Mason (2002), ela nasce já em um contexto de contestação aos modos quantitativos e que

seu extraordinário conjunto de forças é, às vezes, esquecido em face às críticas de que a pesquisa qualitativa seja ‘meramente’ anedotal, ou, na sua melhor forma, ilustrativa, e que é praticada em modos não sistematizados e casuais. [...] a ideia de que a pesquisa qualitativa necessariamente tem essas fraquezas inerentes a si é baseada em um mau entendimento de sua lógica. Há uma falha em ver o significado estratégico do contexto e do particular para o desenvolvimento do nosso entendimento e explicações do mundo social. (MASON, 2002, p. 1)

Dessa forma, mais uma vez, a pesquisa qualitativa aqui é afim aos estudos transviados, pois, a lógica desses estudos geralmente é mal interpretada por aqueles que não os conhecem e, através de experiências particulares, há uma abertura de ideias e possibilidades do entendimento dessas identidades que vão surgindo na hipermodernidade.

Parto do princípio de que a pesquisa qualitativa “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19) e é

uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (idem)



Obra 9 – CARRINGTON, Leonora. **The temptation of St. Anthony**. 1945. Óleo sobre tela. 122 cm X 91 cm.

Percebi, então, que eu, sendo professor de língua espanhola e sendo gay, estaria me afastando do meu papel social e do meu papel de educador se continuasse invisibilizando o tema da sexualidade nas minhas aulas. Como pôs o autor, buscar sistematicamente as informações aplicando o saber acumulado na minha própria história aprofundando-me para descobrir a lógica presente no apagamento de determinadas identidades sexuais em sala de aula.

3. Instrumento de coleta de informações

Para a realização da pesquisa, fiz uso de três instrumentos de coleta de informações: bibliografia específica, documentos nacionais e internacionais orientadores e um questionário elaborado por mim.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é inerente ao desenvolvimento da dissertação, entretanto, faz-se necessário também olhar para as pesquisas acadêmicas sobre o tema e trazê-las explicitamente, pois buscarei discussões nelas para estas abordagens. Considero os estudos transviados/*queer* um campo de estudo novo (se compararmos com estudos de linguagem, política ou ciências biológicas, por exemplo) e com poucos aspectos práticos de aplicação em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda sua bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 166)

As autoras citam como possibilidades de tipos e fontes de pesquisas bibliográficas a imprensa escrita, os meios audiovisuais, material cartográfico e publicações. Aqui utilizarei bibliografias que se encaixam na quarta categoria, as publicações, já que me dedico a buscar textos acadêmicos que abordam a teoria transviada e os letramentos críticos aplicados juntos na prática em sala de aula.

Análise Documental

Marconi e Lakatos (2010) afirmam que o primeiro passo para qualquer pesquisa científica é feito através de pesquisa documental e bibliográfica.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 157)

As autoras citam algumas características que podem se aplicar aos documentos: eles podem ser primários (os compilados pelo autor, como documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares ou administrativas, estatísticas, contratos) ou secundários (relatórios de pesquisas, estudo histórico recorrendo a documentos originais, pesquisa usando correspondência entre pessoas, todos transcritos de fontes primárias). De acordo com outra classificação das autoras, esta é uma pesquisa contemporânea, não retrospectiva. Os documentos analisados serão atuais e não será feita uma análise histórica das alterações que ocorreram ao longo destes documentos, inclusive pelo fato de documentos oficiais que abordem gênero e sexualidade no ensino no Brasil serem bastante recentes (o mais antigo que analisarei são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que somente abordam essas questões, não são um documento exclusivamente sobre elas), mas que ainda não foram substituídos por nenhum documento.

De acordo com a fonte dos documentos, há três possíveis: arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas. Todos os que aqui serão analisados têm origem pública, quer seja ele nacional (p.e.: “Brasil Contra a Homofobia”), estadual (documento do estado do Paraná) ou distrital (“regimento CIL”).

Os documentos analisados serão:

- Quadro comum europeu de referência para línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que é um documento internacionalmente reconhecido para classificação de proficiência em uma língua estrangeira, mas que tem como referência o contexto europeu de ensino e aprendizagem de línguas.

- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que são documentos que contêm diretrizes para orientar professoras e professores por meio da enumeração de normas de aspectos fundamentais relativos ao ensino de línguas estrangeiras.

- Programa Nacional do Livro e Material Didático (BRASIL, 2019), que é um documento que serve de ferramenta de regulação do Estado para a seleção e distribuição de livros didáticos

- Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná (PARANÁ, 2013), que é um documento mais recente, do ano de 2013, que cita ações específicas para promoção e defesa de direitos de pessoas LGBTQTTI+ em diversos âmbitos (observarei a parte específica de educação). O documento se refere ao estado do Paraná, mas pode ser uma referência para que cada estado elabore seu próprio documento.

- Projeto político pedagógico – Centro Interescolar de Línguas nº 2 de Brasília (SEE-DF, 2018), que é o PPP de uma instituição pública de ensino de línguas que funciona em Brasília.



Obra 10 – CARRINGTON, Leonora. The Lovers. 1987. Acrílico sobre tela.

Questionário

Um dos pontos mais importante de coleta dos registros para esta pesquisa é a aplicação de um questionário (apêndice 1) com o qual colete informações sobre como as/os professoras/es de línguas estrangeiras lidam com questões transviadas em sala de aula. Pergunto se são abordados alguns temas que cito no questionário (como homofobia, transfobia, heterossexualidade compulsória, identidades travestis, entre outros). Se não forem, busco saber qual o motivo pelo qual isso não acontece para ter um ponto de partida para a reflexão para uma possível mudança de perspectiva. Para essa classificação, uso a escala Likert, baseada na proposta de Rensis Likert na década de 30.

Essas escalas se referem a um grupo de alguns itens classificados diferentemente que focam no mesmo alvo (por exemplo: cinco itens apontando para posturas sobre laboratórios de línguas). A classificação dos itens para as questões similares são resumidas, resultando numa escala total [...]. Por exemplo, a questão: “Você aprende vocabulário facilmente?” tem uma tendência de ser interpretada de maneiras diferentes por pessoas diferentes, dependendo do quão fácil elas consideram “facilmente”, mas se nós incluirmos alguns itens a mais perguntando sobre quão boa é a capacidade de memorização das/os respondentes, o resultado tende a refletir o nível real de desenvolvimento dessa habilidade. (DÖRNYEI, 2003, p. 33-34)

O questionário foi elaborado na plataforma Google Forms e divulgado em grupos das plataformas Facebook e WhatsApp. Acessei grupos de Facebook voltados para o público LGBTQ+, sendo os dois principais “LGBTQI+ - Resistência pela democracia”, grupo nascido na época das eleições de 2018 com o intuito principal de unir as pessoas e propor maneiras de intervenção política para evitar a eleição do então deputado Jair Bolsonaro, candidato assumidamente homofóbico. Após o resultado da eleição, decidiu-se manter o grupo como uma rede de apoio e de difusão de notícias. No grupo há muitas/os professoras/es e o grupo é nacional, então pude ter uma visão mais ampla da realidade do Brasil sobre o tema. Outro grupo importante para a divulgação foi o “LDRV – Resistência Era”, um grupo específico de Brasília que não tem tema central específico, de maioria LGBTTI+ e também uma rede de apoio. Como preciso de respostas diversas e não somente de pessoas que sejam LGBTTI+ ou apoiadoras da causa, o questionário foi postado nos grupos “BrELT” (Brazilian English

Language Teachers) e “Professores de espanhol no Brasil”. Preciso saber o que pessoas que talvez não tenham tanta proximidade com as temáticas têm a dizer sobre esse tipo de abordagem. Também divulguei em grupos de trabalho pelo WhatsApp e para as/os companheiras/os de mestrado para que respondessem e divulgassem entre suas/seus colegas de trabalho para que tivesse um alcance maior desse questionário.

Decidi usar o questionário para não usar apenas as minhas conclusões que vêm além da minha vivência como aprendente e professor de LE, mas para ouvir o que outras pessoas têm a falar sobre o tema. Afinal, estaria me contradizendo se estivesse fazendo uma pesquisa dizendo que se deve ouvir a voz dos sujeitos em sala de aula se eu não fizesse o mesmo, ouvisse o que elas/es têm a falar sobre o tema e trazer para o âmbito acadêmico.

Com as primeiras questões, pretendo observar a quantidade de professoras/es que indicam abordar as questões transviadas em sala de aula e quais fatores a/o motivam e quais fatores dificultam essa abordagem. Sempre que me senti restringido a levar essas questões para minha aula foi principalmente para evitar represálias da direção, por exemplo, ou até o medo de ser demitido. Quando trabalhei como professor temporário em escolas públicas, não tinha esse problema, pois o emprego era mais estável, ainda que fosse de professor substituto. Ou então pela facilidade de levar temas extras em cursinhos de línguas em comparação com escolas regulares, nas quais a carga horária é bem reduzida. Ponho também no questionário perguntas que me permitem analisar essas questões, como a origem da escola onde as/os professores trabalham e o tipo de ensino.

Outro ponto do questionário é olhar para os livros didáticos a partir dos olhos das/os professoras/es. Na minha carreira como professor, lembro-me de ter encontrado somente um texto em um livro didático que abordava, texto esse que falava da ‘inversão de papéis em casa’, maridos falando que faziam as tarefas de casa enquanto suas esposas trabalhavam. Ainda assim, o texto abordava a questão reafirmando a normatividade dos papéis desempenhados em um lar, como se fosse de fato dever das mulheres cuidar de uma casa.

Por último, tendo como referência as respostas dessas/es colaboradoras/es, uma das propostas é elencar de forma gradual, quais temas apresentados no questionário podem ser abordados primeiramente para que o desenvolvimento de discussões ocorra

de maneira mais fluida. Se as/os colaboradoras/es responderem em sua maioria que sentem mais tranquilidade em trabalhar o tema ‘homossexualidade’ que o tema ‘drag queens’, por exemplo, seria uma possibilidade de caminho para as/os professoras/es que nunca trabalharam nenhum dos temas começar pelo primeiro. Não afirmo, entretanto, que um tema seja menos complexo ou importante que outro. Dentro de cada um deles se abre um leque de possibilidades e complexidades a serem discutidas e ressignificadas.

Quevedo-Camargo (2014) nos aponta alguns itens que devem ser observados ao se pensar em um questionário. Um deles é a questão de problemas com a motivação dos participantes: se o questionário for muito longo, muitas/os colaboradoras/es desistem no meio das respostas, por exemplo, ou se não tiver muito conhecimento ou relação com o tema. Desse modo, eu não tinha uma perspectiva do número de pessoas que responderiam o questionário, mas em reunião com minha orientadora, pensamos que se tivéssemos em torno de 15 a 20 respostas já haveria material o suficiente para a análise dos dados. Entretanto, ao encerramento do questionário, obtive 102 respostas, sendo 99 delas válidas: uma resposta foi invalidada porque a própria plataforma do Google duplicou as respostas de um colaborador, os outros dois, foram invalidados por as respostas não condizerem em nada com as perguntas feitas, creio eu, em um ato de tentativa de sabotagem da pesquisa. Foi feito, por exemplo, uma simples cópia de parágrafos aleatórios de um livro de administração nas respostas, que nada condiziam com o tema

Acredito que o grande número de respostas se deve ao grande envolvimento das pessoas com as questões de gênero e sexualidade, quer seja em prol, quer seja contra o tema; e ao grande alcance que a internet pode nos oferecer.

As perguntas do questionário foram abertas para não direcionar as respostas do questionário, como dito anteriormente. Então, apesar de ter o embasamento teórico, além da minha experiência, para pensar nos principais empecilhos para abordar atividades transviadas em sala de aula, preferi partir da fala das/os professoras/es para este trabalho. No final do questionário, fiz sugestões de temas possíveis para se abordar, partindo a sugestão de mim, mas também pedi sugestão de temas para as/os respondentes.

Para me organizar e passar às/aos futuras/os respondentes o questionário, pedi a companheiras do mestrado que o respondessem previamente à divulgação geral. O

questionário, pela média feita, levou de 6 a 10 minutos para ser respondido, mas uma colega relatou que levou 22 minutos respondendo-o, por ser muito minuciosa com questionário e ter parado para pesquisar o que eram alguns termos. Seria um empecilho no meio do questionário? Talvez. Mas não impediu que houvesse uma grande quantidade de respostas, creio que a semente do incômodo foi plantada e, talvez, já tenha criado um movimento de pensar em ressignificar as aulas de algumas/alguns participantes.

Outra inquietação era a validade das respostas. Estariam as pessoas realmente falando a verdade ou, por exemplo, dizendo algo que parecesse bonito na pesquisa ou para a autopromoção? A não-identificação no questionário talvez tenha ajudado com a questão da autopromoção, ou precisar mostrar determinada militância. Flick (2009) nos afirma que, fazendo uma pesquisa online, é preciso confiar nas informações que as/os informantes fornecerem. Não haverá um encontro pessoal com cada uma das pessoas que respondeu, então não posso explorar mais cada uma das perguntas ou preencher inconsistências que tenham aparecido nas respostas.

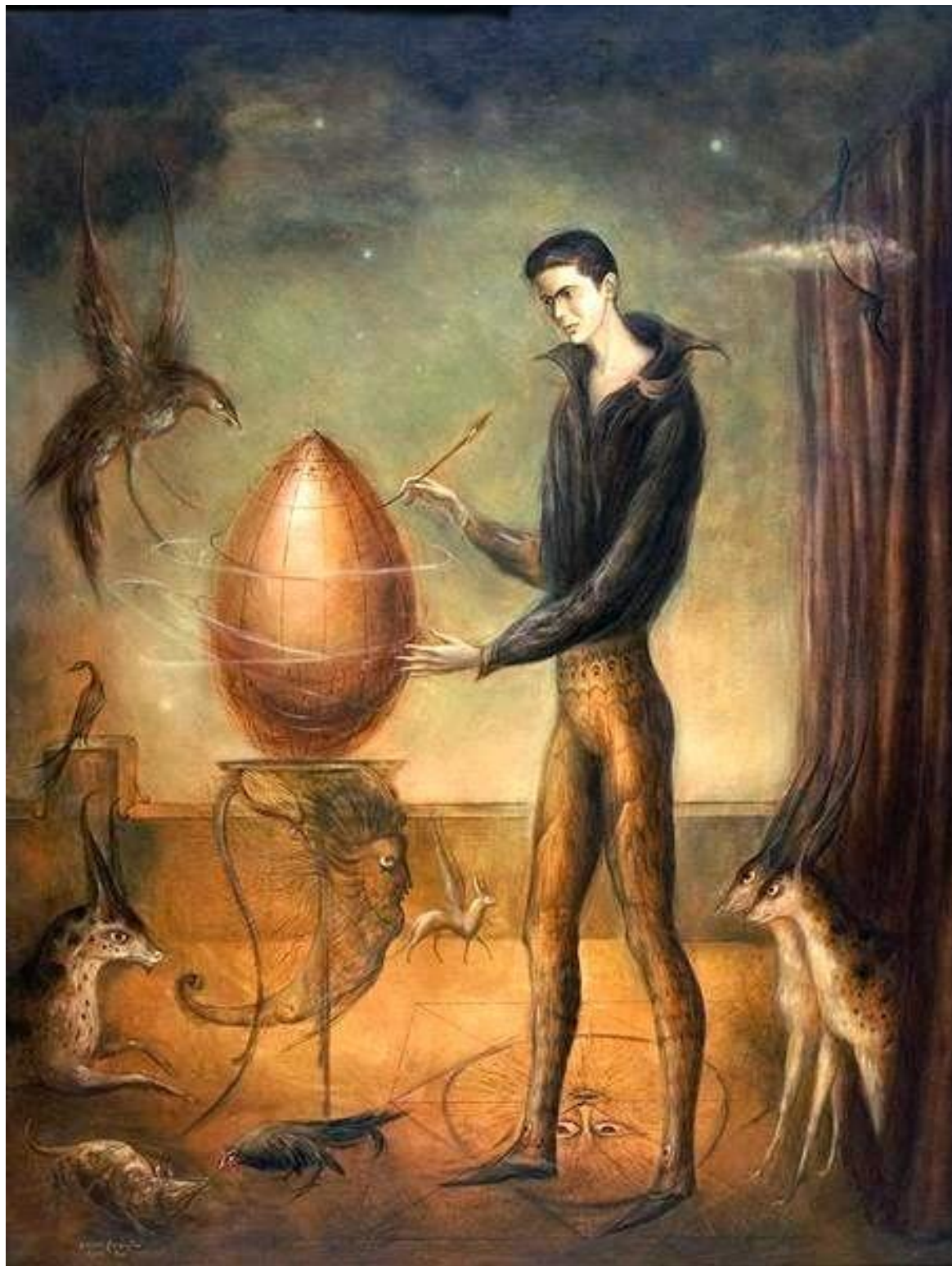
Além disso, desde uma perspectiva pós-estruturalista, “não há verdades absolutas e únicas, as verdades são sempre produzidas nas relações de poder entre as pessoas. As verdades, nesse sentido, são sempre circunscritas e históricas” (Félix, 2012, pp. 137 e 138). A interpretação, então, parte do ponto de tratar as afirmações como verdadeiras e tomá-las como construídas sócio-histórico-culturalmente.

Amaro, Póvoa e Macedo (2004) nos apontam que há dois tipos de questões:

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto. (AMARO, PÓVOA E MACEDO, 2004, p. 4)

Neste questionário, há os dois tipos de questão. As fechadas são, as que as/os colaboradoras/es selecionam seu gênero, sua sexualidade, ou as que tem como resposta somente a possibilidade de “sim” ou “não”. Para Quevedo-Camargo (2014), na pesquisa, questões fechadas são mais fáceis de analisar, entretanto, senti que perderia

muito do que as/os respondentes tinham para compartilhar, então precisei colocar questões abertas para, mais uma vez, ouvir a voz das/os professoras/es.



Obra 11 – CARRINGTON, Leonora. **I wanted to be a bird.** 1960. Óleo sobre tela. 119cm X 91cm

Na obra acima, de Carrington, me vejo representado buscando fazer o desenho da pesquisa, pensando em como ‘Queria ser um pássaro’ representa o desejo de ver a pesquisa do alto, como um pássaro vê o desenho do solo com uma amplitude maior que nós conseguimos. A partir das informações apresentadas neste capítulo, apresento esses quadros-resumo para uma visão geral da metodologia deste trabalho.

Objetivo específico	Perguntas de pesquisa	Fontes de informação	Instrumentos
Fazer um levantamento sobre orientações a respeito do trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula.	Quais orientações a respeito da abordagem de sexualidade e gênero em salas de aula podem ser identificadas em artigos, livros, teses e dissertações?	Artigos, livros, teses e dissertações.	Análise bibliográfica
Fazer um levantamento sobre orientações a respeito do trabalho com gênero e sexualidade na educação em documentos oficiais.	Quais orientações a respeito do trabalho com gênero e sexualidade na educação podem ser identificadas nos documentos analisados?	Documentos oficiais nacionais (Brasil Contra a Homofobia; PNE, Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná)	Análise documental
Investigar a perspectiva de professores de	Qual a perspectiva de professoras/es de LE a respeito da	Respostas de colaboradores de vários grupos virtuais	Questionário <i>online</i>

línguas estrangeiras a respeito da abordagem de questões de gênero e sexualidade na sala de aula de LE e nos livros didáticos	abordagem de questões sobre gênero e sexualidade na sala de aula e nos livros didáticos?		
---	--	--	--

Quadro resumo da metodologia

Objetivo geral da pesquisa	Pergunta geral da pesquisa	Fontes de informação
Analisar se há harmonia entre o que é proposta pelos estudos acadêmicos, os documentos oficiais e o que é feito em sala de aula.	Estão em harmonia as perspectivas das/os professoras/es com as orientações acadêmicas sobre o tema e as propostas de documentos oficiais?	Respostas obtidas por meio das perguntas de pesquisa dos objetivos específicos

Quadro resumo-geral da metodologia

Codificação e categorização

Para Neuman (2006), codificação são duas atividades simultâneas: “redução mecânica de dados e categorização analítica de dados” (p. 460). Segundo o mesmo, uma/um pesquisadora/or qualitativo organiza os dados crus coletados em categorias conceituais e, então, cria temas ou conceitos. Para o autor, a codificação é uma parte importante da análise de dados, além de ser guiada pelas perguntas de pesquisa, levando também a novas questões, não restringindo a/ pesquisadora/or a detalhes de dados crus, mas sim levando podendo levar a um pensamento mais elevado sobre eles.

Faz-se necessário, então, após falar sobre a codificação, discorrer sobre a categorização. Houve dois processos para a categorização neste trabalho:

a) Para a categorização dos dados do questionário, o processo foi o feito pelo que Gibbs (2008) chama de teoria fundamentada. As categorias não foram pré-concebidas para a análise das respostas do questionário, pelo contrário, surgiram a partir da leitura e análise delas e são sustentadas pelas mesmas. Segundo Patton (1990) não é que a/o pesquisadora/or não tenha alguma noção sobre as possibilidades de categorias, mas elas nascem a partir da investigação de informações obtidas.

A partir dessas categorias retiradas do questionário, busco a bibliografia específica que fala sobre os temas.

b) Para a análise dos documentos, o processo foi o contrário: as categorias **sexualidade e gênero** já foram pré-estabelecidas e foi feita a busca de como os textos traziam os temas.

As categorias que surgiram são as seguintes:

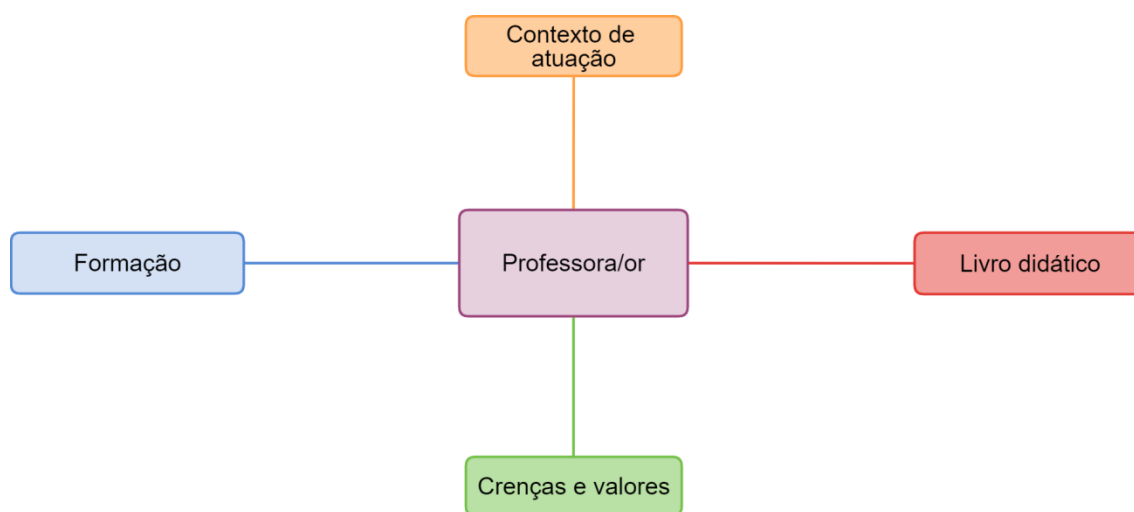


Figura 1 – Categorias gerais

Autoria própria

Tendo a/o professora/or como elemento central, as categorias **contexto de atuação, livro didático, crenças e valores e formação**, surgem com subcategorias, sobre as quais discorro a seguir.

a) Contexto de atuação

A primeira categoria analisada será a do contexto de atuação, ou seja, como o contexto em que a/o professora/or atua influencia na possibilidade de uma abordagem de temáticas transviadas em aulas de LE. Esta categoria é a maior quando olho para o número de subcategorias e desdobramentos dessas. Contudo, não há um nível hierárquico de importância entre as categorias encontradas.

Esta categoria está dividida da seguinte maneira:

1. Contexto de atuação
 - 1.1. Alunado
 - 1.1.1. Idade
 - 1.1.2. Nível
 - 1.1.3. Contexto familiar
 - 1.1.4. Presença de pessoas LGBTTI+
 - 1.2. Instituição
 - 1.2.1. Currículo
 - 1.2.2. Coordenação / Direção
 - 1.2.3. Pública / Privada

A categoria está dividida em duas subcategorias pela minha percepção de que há dois fatores mais gerais quando se fala de atuação de maneira mais concreta: o contexto das/os alunas/os que compõem as turmas e todas as questões envolvendo a instituição escolar: desde leis, currículo, supervisão e se a instituição é pública ou privada.

A1) Alunado

Características do alunado são importantes para que a/o professora/or decida abordar ou não S&G. Os fatores apontados como influenciadores são: idade, nível, contexto familiar e presença de pessoas LGBTTI+ na sala de aula.

A1.1) Idade

A idade é um dos fatores apontados como decisivo para a abordagem. Se deve falar sobre questões de gênero com crianças a partir de que idade? E sobre sexualidade? Abordar essas questões com pessoas de sessenta anos ou mais, por exemplo, facilita ou dificulta a abordagem por questões geracionais?

A1.2) Nível

Para a questão de nível apontada nas respostas do questionário, tomo como referência o nivelamento proposto no Quadro Comum Europeu de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), onde se propõem habilidades que as/os falantes da língua estrangeira devem ter para serem classificadas/os em determinado nível.

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

<p>C1 Proficiência operativa eficaz</p>	<p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p>
<p>C2 Domínio Pleno</p>	<p>É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.</p>

A1.3) Cultura familiar

Considerar a cultura familiar de suas/seus alunas/os é um fator ao qual devemos estar atentas/os: a religião adotada pelas famílias ou suas nacionalidades são pontos que podem causar repercussão ao serem abordados os temas.

A1.4) Presença de alunas/os LGBTTI+

Foi sugerido em respostas ao questionário que a presença ou ausência de alunas/os que fossem lésbicas, gays, travestis, transtêneros, intersexo ou de qualquer outra divergência heterocisnormativa seria fator decisivo na abordagem ou não do tema em sala de aula.

A2) Instituição escolar

O contexto da instituição escolar também é de suma importância para a condução das aulas. Fatores como currículo, coordenação e direção e se a instituição é pública ou privada são decisivos.

A2.1) Currículo

A escola é um espaço que produz e reproduz preconceitos, desigualdades e diferenças, nos afirma Louro (2011), inicialmente separando meninos de meninas, mas hoje em dia com mecanismos de classificação, hierarquização e, obviamente, é diferente para ricos e pobres.

A2.2) Coordenação / Direção

Um dos fatores que influencia a decisão de abordagem de S&G é a necessidade do apoio de toda a comunidade escolar. Caso as famílias ou mesmo as/os alunas/os se sintam incomodadas/os, que a direção e coordenação saibam lidar com as famílias e dialogar sobre a necessidade do trabalho sobre G&S.

A2.3) Pública / Privada

Todas/os as/os professoras/es que puseram essa questão em pauta afirmaram que em escolas públicas se sentiam mais confortáveis de fazer a abordagem. O que foi indicado como decisivo para esse posicionamento é a liberdade que o currículo oferece e a diminuição do medo de ser demitido.

b) Livro didático

Muitas/os das/os respondentes afirmaram que a ausência do tema nos livros didáticos era um empecilho para o desenvolvimento de atividades sobre sexualidade e gênero.

Reitero aqui a importância da formação continuada mais uma vez para que as/os professoras/es de LE percebam cada vez mais o LD como um adicional à aula, não como a base, o ponto principal desta.

c) Crenças e valores

Trotsky (1969) nos afirma que a classe dominante (no caso do autor, referindo-se especificamente à dominação política/econômica, mas aqui entendo uma possibilidade de interpretação para a dominação heterocisnormativa masculina) impõe sua moral sobre a classe explorada. Afirma também que “os mais sinceros e também os mais tacanhos moralistas pequeno-burgueses vivem hoje ainda da memória do passado idealizado e de esperança de um regresso a esse passado” (TROTSKY, 1969, p. 27).

Sendo a moral uma perspectiva coletiva, os valores um olhar individual e as crenças, segundo Coelho (2006), “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências.” (COELHO, 2006, p. 128), os valores e crenças influenciam como as aulas são preparadas e conduzidas. A autora afirma que “[a]s crenças podem causar impactos nas crenças. Porém, esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente” (idem, p. 128).

C1) Aula de língua

Os argumentos a seguir são os que mais contrastam com a ideia de língua apresentada no capítulo Remedios Varo sobre debate proposto por Kumaravadivelu (2009), quando o autor contrasta as definições de língua aplicadas ao ensino delas: língua como sistema, língua como discurso e língua como ideologia.

É importante ressaltar mais uma vez que a proposta de abordagem de sexualidade e gênero em aulas de línguas estrangeiras é um recorte, um tema transversal, assim como as/os professoras/es estão acostumadas/os a levar, por exemplo, debates sobre músicas típicas, festas tradicionais, questões culturais diversas, meio ambiente. As questões de G&S também são parte da formação cultural de um povo, não devendo ser excluídas, assim, de aulas de LE.

C2) Necessidade social

A abordagem de S&G sendo considerada uma necessidade social remete à urgência de se falar sobre essas questões para evitar situações de bullying (em um contexto escolar, por exemplo) e evitar violências físicas e psicológicas à população LGBTTI+.

C3) Propriedade

Algumas/uns participantes afirmaram que fariam ou não a abordagem do tema por ter ou não propriedade no tema, ou seja, como se coubesse à pessoas LGBTTI+ somente fazer essa abordagem. Outras/os afirmam que pela troca de experiência e diálogo com pessoas de diversas sexualidades e gêneros facilita a abordagem em sala.

d) Formação

A formação é uma questão que, pensando no currículo cursado por mim à época da graduação, representa uma lacuna muito grande para a possibilidade de abordagem de S&G.

Apresento, então, a figura 2 abaixo, que consiste na organização das categorias e de suas subcategorias:

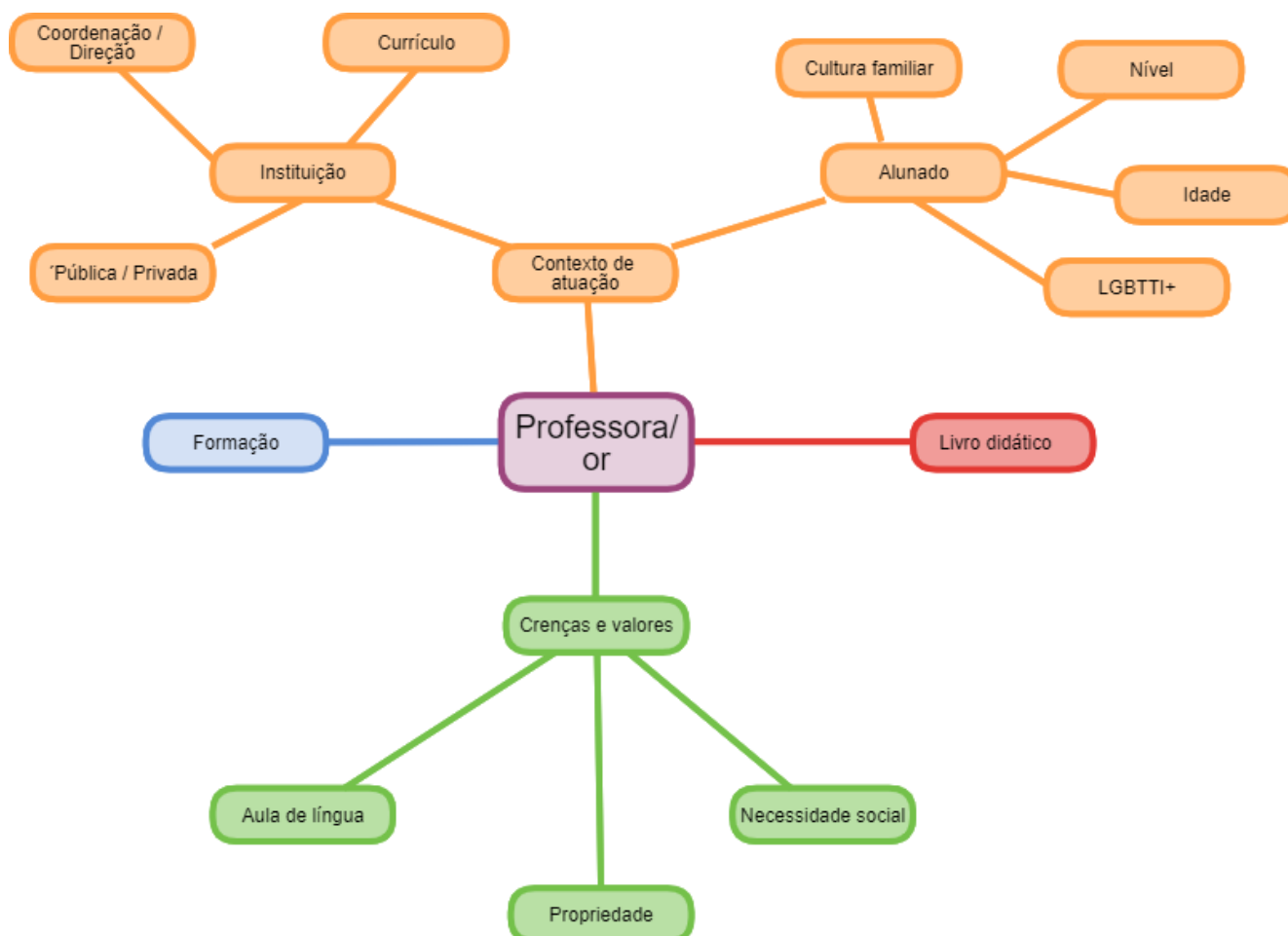


Figura 2 – Categorias e subcategorias

Figura do autor

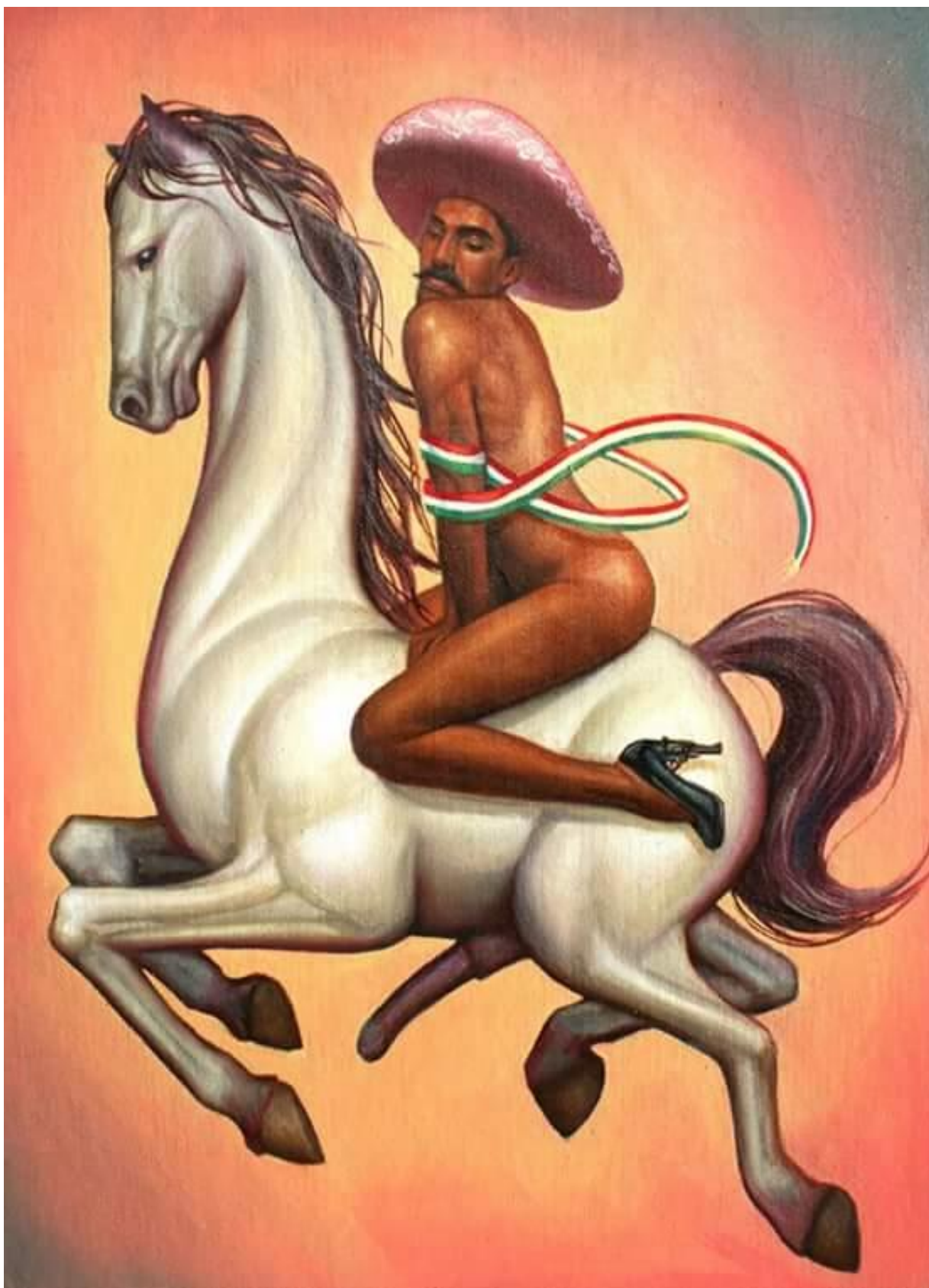
Ética na pesquisa

Sobre os princípios éticos presentes na elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, há dois pontos a serem abordados.

Primeiramente, como explicitado anteriormente, não houve identificação das/os colaboradoras/es no questionário. Não há, então, comprometimento da identidade de nenhum/nenhuma deles/as. Como não houve identificação das/os respondentes, a pesquisa está isenta da inscrição na Plataforma Brasil.

Como consequência do primeiro ponto, temos o fato de eu não ter como devolver os resultados para quem colaborou com a pesquisa respondendo o questionário. Entretanto, na postagem de divulgação do questionário nos grupos de Facebook foi explicitado que, assim que disponível no repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília, o arquivo da dissertação seria divulgado nos mesmos grupos para que as pessoas que responderam pudessem ter acesso ao trabalho com o qual colaboraram.

Neste capítulo discorri sobre a metodologia de coleta de informações para a realização deste trabalho, partindo da organização da pesquisa, passando pelos instrumentos de coleta de informações e finalizando com as categorias obtidas. No próximo capítulo, começo a analisar essas informações obtidas.



Obra 12 – CHÁIREZ, Fabián. **La revolución**. 2014.

Para este capítulo trago a figura de Fabián Cháirez, o único artista aqui citado dos tempos hipermodernos e o único ainda vivo. Cháirez é um artista mexicano que propõe em suas obras uma releitura das masculinidades de seu país. Elementos característicos da cultura mexicana, como a luta livre, a figura do revolucionário Emiliano Zapata ou a questão armamentista são mesclados com flores, corpos afeminados entre outros elementos, contrastando o que é construído socialmente como masculino ao que é feminino. Sobre as obras de Cháirez, não foram achadas muitas informações além dos nomes pela divulgação do próprio artista em suas redes sociais.

Faço aqui a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. O capítulo está dividido em três partes, sendo a primeira a análise bibliográfica, a segunda a análise de documentos oficiais e a terceira a análise do questionário aplicado *online* nos grupos de facebook mencionados no capítulo anterior.

Na primeira e terceira partes, a análise é feita a partir de categorias obtidas através da leitura e análise do questionário respondido *online*, na segunda parte faço uma análise dos documentos especificando se esses legislam ou orientam sobre questões de gênero, sexualidade ou diversidade relativas à educação ou ao ensino de LEs. As categorias foram a lente para que eu pesquisasse a bibliografia específica e olhasse para ela. Como dito anteriormente, as categorias foram obtidas após análise do questionário, mas a análise bibliográfica vem antes neste trabalho para que seja mantida uma linha de raciocínio: apresento primeiramente neste capítulo a análise de como estão sendo pensadas, academicamente, as questões de gênero e sexualidade para, então, olhar para a legislação e documentos que embasam a possibilidade de abordagem de S&G em sala de aula e a orientam, depois para, na última parte, analisar como/se está sendo aplicada essa abordagem em sala de aula e o porquê de se dar essa aplicação ou não.

Análise bibliográfica

Nesta parte do capítulo me dedico a trazer a bibliografia específica sobre as categorias obtidas através da análise do questionário. Apresento, então, a figura 3, que é baseada na figura 2, mas contendo somente as categorias encontradas na bibliografia:



Figura 3 – Categorias e subcategorias encontradas na bibliografia

Fonte: autoria própria.

1. Contexto de atuação

Sobre o contexto de atuação, mantêm-se as duas subcategorias principais, entretanto cada subcategoria primária tem somente duas subcategorias secundárias.

1.1 Instituição

Sobre as questões envolvendo instituição, a bibliografia encontrada sugere o seguinte:

1.1.1. Currículo

A importância da inserção da temática de G&S nos currículos escolares é enfatizada por várias/os autoras/es. Furlani (2011) nos fala sobre a necessidade de inserção de identidades marginalizadas nos currículos escolares com o objetivo de se aprender pelas diferenças. Para a autora:

A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. A educação sexual deve considerar a diferença como produtiva para vida social (FURLANI, 2011, p. 52).

Outra obra relevante é o livro *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*, de Paraíso e Caldeira (2018), que traz dezesseis capítulos nos quais pesquisadoras e pesquisadores discorrem sobre questões de currículos envolvendo gênero e sexualidade e da necessidade de se olhar para o currículo com um olhar *queer* para que crianças transviadas não sejam prejudicadas por ele.

1.1.2. Coordenação / Direção

Também parte da influência exercida pela instituição, a coordenação ou direção escolar desempenham papel fundamental ao possibilitar um ambiente propício para a abordagem de S&G.

Valerie Royaltey-Quandt (2016), em *Preparing Educational Leaders For Queer Inclusion In Schools*, baseia-se em Levine (2005) para afirmar que líderes escolares não estariam preparados para lidar com novas/os alunas/os que entram nas escolas por dois motivos: quando se formaram, não havia debate sobre essas questões, consequentemente, hoje em dia podem não estão preparados para enfrentar problemas relacionados a elas, e pode haver conflito geracional, por crerem que essas questões são inerentes a novas gerações e podem tender a não trata-las com o devido cuidado. Royaltey-Quandt faz, então, uma proposta de quatro temas que devem ser observados pelas lideranças escolares para que estejam abertas a se transviadar:

- a) conexão pessoal, que descreve como líderes escolares aprendem formal e informalmente com outras pessoas e através de uma prática reflexiva;
- b) o engajamento interpessoal, sobre a relação de diálogo com estudantes, trabalhadores, pais e a comunidade escolar;
- c) políticas e estruturas desafiadoras, que discute a estrutura física, legal e organizacional das escolas e;

d) engajamento instrucional, que examina o papel do líder na implementação social de pedagogias justas que apoiem, por exemplo, elaboração de currículo e desenvolvimento pessoal.

O contexto de atuação é, então um fator importante para possibilitar o trabalho sobre S&G e sendo essencial o apoio de toda a comunidade escolar nessa abordagem e que a escola se organiza para se respaldar sobre o assunto. Depois de olhar para a instituição, é preciso olhar para o quem está em contato direto com a/o professora/or em sala de aula.



Obra 13 – CHÁIREZ, Fabián. Sem título. 2015.

1.2. Alunado

Como mostra a figura 3, as/os alunas/os têm dois aspectos que influenciam tomadas de decisão de professoras/es: a cultura familiar e a idade. Disserto sobre esses fatores a seguir.

1.2.1. Cultura familiar

Garcia (2003) faz uma análise geral do que a bibliografia sugere como posição da família quanto às questões de S&G na escola. O autor cita Mota (1996, apud GARCIA, 2003) que afirma que, nas relações familiares, não há discussão sobre questões de sexualidade e, geralmente, há a proibição de se falar sobre o tema e, quando há abertura para o diálogo, ele é feito de maneira moralista, relacionada ao pecado, geralmente.

Outro estudo interessante citado por Garcia é o de Bernardi (1985), que afirma que quando esse diálogo ocorre, a família quase sempre reproduz a estrutura social vigente, na qual o autoritarismo, a acriticidade, a fidelidade às tradições, a imposição de comportamentos sexuais e a repressão sexual são as bases sobre as quais essa educação se sustenta. A família, como fruto dessa sociedade, acaba por conservar as normatividades, garantindo assim a sua continuidade.

Os autores são brasileiros e fizeram seus estudos neste contexto nas décadas de 80 e 90. Entretanto, esses resultados são ainda válidos para os dias de hoje e refletem o contexto atual brasileiro, tornando esses resultados contemporâneos e válidos para a pesquisa.

1.2.2. Idade

Sobre a questão da idade, é importante olhar para o texto questionador de Preciado (2013), no qual o autor nos aponta:

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 3 - 4).

O autor, transgênero, nos conta no artigo sobre quando estudava em um colégio de freiras e ao ser pedido para desenhar o seu casamento, fez um desenho seu e de sua melhor amiga, Marta. A direção da escola entrou em contato com os pais para informar o ocorrido. Adultos que passavam e gritavam ‘sapatão’, ou ameaçavam um estupro para “ensinar a trepar como Deus quer” (PRECIADO, 2013, p. 7). Reagindo com essa agressividade, o resultado foi o medo da criança de estar no ambiente escolar. Neste caso, nem a escola nem a comunidade escolar souberam lidar com o caso.

Para Bernardi (1985), a negação da sexualidade das crianças e adolescentes é de modo algum, recente. Ao contrário, é um legado da época vitoriana quando os médicos, a família e as/os educadoras/es tinham uma concepção angelical e assexuada das crianças: elas não pensarão nunca em sexo, elas não têm curiosidades sobre seus órgãos sexuais e elas não podem falar sobre sexo.

Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school de autoria de Allan et all (2008), é um capítulo no qual as autoras discorrem sobre a necessidade de uma abordagem e uma comunicação transviada em escolas primárias em três contextos: na sala de professoras e professores, na sala de aula e em atividades complementares na própria escola.

É importante a leitura do texto ‘Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da educação infantil diante da sexualidade das crianças’, de Motta e Favacho (2018), que fala do problema de professoras/es de educação infantil que não sabem lidar com crianças que fogem de estereótipos de gênero em suas classes e ‘Crianças *queer* no currículo: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero’, de Silva (2018), que fala da necessidade de nós, professoras e professores olharmos para o currículo pensando em como não excluir crianças *queer*.

As autoras e autores aqui citadas/os nos trazem a percepção de que não há idade específica para que se aborde G&S. Para alunas/os das mais diversas idades há diversas possibilidades de temas e abordagens que podem ser feitas, levando em consideração as especificidades de cada idade. A continuação, siga para a segunda categoria apresentada na imagem: o livro didático.

2. Livro Didático

A segunda categoria apresentada na figura 3 nos remete à questão da presença dos temas de S&G nos livros didáticos. Gonçalves, Pinto e Borges (2013) discorrem em seu artigo sobre os silenciamentos e como aparecem as questões de sexualidade nos LDs brasileiros de variadas disciplinas. Apontam que o tratamento de um tema em determinado livro é importante para a discussão desse tema e que o silenciamento, no caso das questões de G&S, significa uma manutenção da norma cisheteronormativa.

Para uma melhor percepção da importância da revisão da visão dos livros didáticos, recomendo a dissertação de Jaqueline da Silva Barros (2013) sobre gênero, classe social e raça/etnia nos livros didáticos de língua espanhola e o livro de Aparecida de Jesus Ferreira (2014) intitulado ‘As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos’, no qual a organizadora reúne artigos que dissertam, entre outros temas, sobre a importância de se questionar os livros didáticos, de usá-los com o um aporte para a aula e de como problematizar o que está ali presente.

Percebendo, então, que o LD não é regulador da aula, a condução dessa remete ao professor e a elaboração de materiais didáticos diversos é positiva para a sala de aula, é importante entender a percepção das/os professoras/es sobre a sala de aula. Sigo, então, para a terceira categoria apresentada na figura.

3. Crenças e valores

Esta terceira categoria compõe-se de: as crenças que as/os professoras/es têm sobre o que é uma aula de língua, sobre quem pode abordar os temas de S&G em sala de aula e sobre essa abordagem ser uma necessidade da sociedade atual.

3.1. Aula de língua

Sobre a resignificação de aula de língua não reduzida somente a ensinar gramática, fazer diálogos que não aconteceriam no mundo real e passar listas de vocabulários totalmente desconectados das vidas das/os alunas/os, mas pensando em uma abordagem de línguas pensada para o agir social, e mais especificamente nas questões de G&S, temos o livro *Sexual Identities in English Language Education* de Cynthia D. Nelson (2009), o livro de Marco Túlio de Urzêda-Freitas, *Ensino de Línguas*

como *Transgressão: Corpo, Discursos de Identidades e Mudança Social* (2013) e a tese de Antón Castro Míguez, *Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: Potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades* (2014), trabalho no qual o autor propõe atividades sobre S&G através do cinema.

3.2. Propriedade

Um ponto que surgiu durante a análise das respostas do questionário foi a questão da propriedade ao se abordar as temáticas em sala de aula. Quem pode abordar o tema: unicamente professoras/es que sejam da comunidade LGBTTI+ e falando sobre gênero e sexualidade e mulheres heterossexuais cisgênero falando sobre gênero?

Washington e Evans (1991) escrevem um artigo sobre o que é/como se tornar uma/um aliada/o (em inglês, *ally*). Aliada/o é "[u]ma pessoa que é membro de um grupo 'dominante' ou 'majoritário' que se esforça para acabar com a opressão em sua vida profissional e pessoal através de apoio a, e advogando com e para, a população oprimida." (WASHINGTON e EVANS, 1991, p.195). No texto, é defendido que seriam as pessoas que não pertencem à comunidade LGBTTI+, mas percebem seus privilégios sendo parte de um grupo, de alguma forma, privilegiado, e lutam para mudar essa realidade.

O texto não traz a visão de pessoas transgênero, somente de lésbicas, gays e bissexuais, mas já incluiu aqui a releitura do texto também com essa ótica. As autoras apontam alguns dos privilégios de ser heterossexual, como casamento legalizado, facilidades ao adotar crianças, suposição de não se tem um problema mental direcionado ao desejo sexual, atividades sociais direcionadas ao público heterossexual, entre outros. Podemos pensar, para pessoas transgênero, as dificuldades com preconceito em atendimentos médicos, em ter o corpo reprovado em locais públicos, como, para citar exemplos seguindo a lógica do texto, clubes ou numa praia, onde há uma chance maior de a pessoa ter o corpo julgado, onde um padrão corporal é mais imposto.

As autoras apresentam também justificativas para se tornar uma/um aliada/o, sendo um ponto importante perceber que se aliar à causa está ligado a uma questão moral. Para isso, analisam a hipótese de Kohlberg (1984), que define que há três níveis para o raciocínio moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

Sendo o primeiro o qual a motivação para a ação é para o bem individual, o segundo, as decisões são tomadas conforme as leis ou normas de um grupo ou sociedade, e o terceiro no qual as decisões são tomadas baseadas em princípios de justiça.

Como orientações para aliadas/os, as autoras propõe quatro níveis pelos quais as pessoas passam para se tornar aliadas, sendo eles:

- 1) consciência, que implica na consciência de si, ou seja, ter consciência de seus privilégios, como citado anteriormente, e consciência do seu papel;
- 2) conhecimento/educação, que é o estudo, não necessariamente acadêmico, mas pode-se contatar associações LGBTTI+ que atuam nas suas localidades ou ouvir experiências de pessoas LGBTTI+, mas também estudar leis, políticas públicas e práticas que influenciam diretamente na vida de pessoas da comunidade;
- 3) habilidade, que consiste, segundo as autoras, na habilidade específica de comunicar o que foi aprendido num nível mais grupal, com troca de ideias com diversas pessoas ou oficinas, e;
- 4) ação, que é a parte mais importante, mas, também, a mais assustadora. É o por em prática o que foi apreendido nos níveis anteriores e intervir em situações necessárias, propor atitudes coletivas, agir socialmente pensando no bem-estar social, agindo contra normatividades em espaços públicos e privados.

Também é interessante a leitura de *Unsuited To Teach: Teacher Professionalism And The Intersection Of Gender And Sexual Identities* (2014), no qual o pesquisador Kerry Price discorre sobre como os discursos homo e transfóbicos afetam a vida escolar de professoras e professores LGBTTI+, julgando-os como não-profissionais o suficiente para exercerem a profissão.

Percebendo, então, que não somente pessoas LGBTTI+ podem e devem fazer essa abordagem, como também é importante o apoio de aliadas/os para diminuir problemas sociais grandes que temos no Brasil, como discorro na próxima seção.

3.3.Necessidade Social

A necessidade social é a terceira e última subcategoria da categoria ‘Crenças e valores’. Como citado no capítulo Frida Kahlo, o Brasil é um dos países que mais mata pessoas LGBTTI+ no mundo, contando com o fato de que, legalmente falando, não é proibido ser LGBTTI+ no país. Como discuti no capítulo Remédios Varo a partir das proposições de Freire e Shor, uma das possibilidades de mudança, se não a maior, é através da educação.

Sobre o tema, o artigo de Toomey, McGuire e Russell (2012) discorrem sobre qual o papel da escola para promover a segurança de pessoas LGBTTI+ naquele ambiente e a grande responsabilidade que isso implica. Olhando para a realidade brasileira, temos o trabalho de Díaz (2011) que faz um estudo sobre homofobia no ambiente escolar de 11 capitais brasileiras.

Para essa compreensão se faz, então, necessária, uma formação de professoras/es adequada. A próxima categoria discorre sobre o tema.

4. Formação

A quarta e última categoria nos remete à questão de como foram formadas/os as/os professoras/es. Melo, Rocha e Silva Júnior (2013) falam em seu artigo sobre a necessidade de um embasamento da teoria *queer* para a formação de professoras e professores nos dias de hoje, inclusive para se tratar de questões de raça, além de gênero e sexualidade. Trazem a importância de uma mudança nos currículos de graduação para a inclusão do tema e de uma implementação de formação continuada para que as/os professoras/es que já concluíram sua formação também saibam fazer essa abordagem.

Na tese de Urzêda-Freitas (2018), ‘Letramento Queer Na Formação De Professorxs De Línguas: Complicando e Subvertendo Identidades No Fazer Docente’, o professor discorre sobre uma formação que realizou com seis professoras e um professor de línguas estrangeiras, no qual se debateu gênero, sexualidade, questões da teoria *queer*. Na proposta do autor, as pessoas que participaram tinham que elaborar uma atividade para aplicar em suas aulas.

A bibliografia discorre muito sobre a necessidade da abordagem de S&G em salas de aula. Na parte seguinte deste capítulo, analiso o que os documentos oficiais discorrem sobre o tema.



Obra 14 - CHÁIREZ, Fabián. Sem título. 2015

Documentos Oficiais

Os documentos que aqui são analisados são os seguintes:

- Quadro comum europeu de referência para línguas (doravante, Quadro) (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos (doravante, PCN – EF) (5ª a 8ª série) (BRASIL, 1998)

-Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (doravante, PCN – EM) (BRASIL, 2000)

- Programa nacional do livro e material didático (PNLD) (BRASIL, 2019)

- Plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Paraná (Plano) (PARANÁ, 2013)

- Projeto político pedagógico – CIL 2 (doravante, PPP – CIL 2) (SEE-DF, 2018).

Há uma grande diversidade de origem desses documentos. O primeiro discorre sobre ensino de LEs e é um documento de cunho internacional, sendo os níveis de referência propostos pelo Quadro orientador da organização da maioria dos livros didáticos usados nos centros de língua pelo Brasil, apesar de ter sua maior referência no contexto europeu. Os documentos seguintes, os PCN e o PNLD, são documentos nacionais que, respectivamente, trazem diretrizes orientando a educação pública (e, eventualmente, a privada, mas sem caráter obrigatório) e discorrendo sobre seleção de livros didáticos para as escolas públicas. O Plano Estadual do Paraná é um documento estadual que discorre sobre diversas questões focadas em políticas públicas para a construção de uma cidadania mais concreta para a população LGBTTI+. Por fim, analiso o projeto político-pedagógico de uma escola pública de línguas do Distrito Federal.

Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

O Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) é um documento internacionalmente reconhecido, para classificação de proficiência em uma língua estrangeira. Tem caráter internacional, mas, como diz o próprio nome, tem como referência um padrão europeu.

No capítulo 2, o documento cita a competência de aprendizagem, que é, segundo o próprio Quadro, “saber como ou estar disposto a descobrir o outro” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 33), quer o outro seja outra língua, cultura ou pessoa. Faz parte

desta competência o conhecimento declarativo, do qual é citado o exemplo de “consciência de que pode haver rituais especiais ou tabus associados a práticas alimentares ou sexuais nalgumas culturas” (p. 33). Cabe aqui, então, à/ao professora/or observar como as práticas de sexualidade são vistas nas culturas que falam a LE e trazer para a sala de aula o possível contraste ou debates sobre o tema.

O Quadro, em seu capítulo 5, descreve as competências da/o aprendente da língua. Nas competências gerais afirma que faz parte dos conhecimentos declarativos, ou seja, o saber da/o aluna/o, o conhecimento sociocultural. Entre os tópicos listados estão: a vida cotidiana, as condições de vida, os valores, as crenças e atitudes, a linguagem corporal e as relações interpessoais, entre outros. Dos citados, no último há uma citação a questões de gênero e sexualidade.

3. As relações interpessoais (incluindo relações de poder e de solidariedade), p. ex. em relação a: [...]

- relações entre sexos (gênero, intimidade);
- estruturas e relações familiares; (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 149)

Ou seja, cabe pensar nas relações de poder estabelecidas entre os gêneros tanto nas culturas que utilizam a LE como na cultura da/o própria/o aprendente. Importante ressaltar que logo após a proposição de questão de gênero vem a questão familiar: novas organizações familiares vêm surgindo ao longo dos anos e temos que entendê-las e respeitá-las.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN são um documento criado pelo governo brasileiro com função de dar a professoras/es orientações específicas para cada disciplina. Há três grandes documentos que compõem os PCN: os que dão orientações para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os que orientam para as séries finais do EF e os que orientam para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Além disso, são trazidos diversos temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

A parte específica de Orientação Sexual nos deixa claro qual a função da abordagem do tema em sala de aula.

No trabalho de Orientação Sexual são muitas as questões às quais se deve estar atento. Em primeiro lugar, trata-se de temática muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores. (BRASIL, 1998b, p. 87)

Ou seja, o trabalho sobre sexualidade não é uma imposição de valores, ou um trabalho de ideologia de gênero, como se espalha por aí por políticos conservadores. Há a necessidade de se discutir a existência das diversas sexualidades existentes e que haja diálogo entre as/os alunas/os e professoras/es, para que estudantes se tornem cidadãos/ãs conscientes e com seus próprios códigos de valores, como expressei acima, não podendo a/o professora/or esquecer que o respeito às diversas sexualidades deve ser sempre um valor essencial.

O documento disserta sobre o tratamento transversal do tema e afirma que, ao fim do ensino fundamental, alunas e alunos sejam capazes de

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para

prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;

- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos. (BRASIL, 1998b, p. 91)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não trazem nenhuma citação de G&S como tema transversal para a aula de LE.

A parte para Ensino Fundamental – Anos Finais sobre LE, por outro lado, dá bastante abertura para o tema, citando a necessidade do contra-discurso em relação às questões de gênero na nossa sociedade:

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação. (BRASIL, 1998a, p. 40)

Aqui, temos, além da questão de gênero sendo trabalhada como contestação da hegemonia, a proposta de que a abordagem pode ser feita através do uso do letramento crítico. Apesar de não usar essa nomenclatura, aponta a parte negativa de uma abordagem não-crítica, além da LE ser um instrumento de ação no mundo, não somente um objeto de conhecimento.

O documento também reforça a ideia da importância do tratamento de questões de sexualidade nas aulas de LE como tema transversal, inclusive incluindo a possibilidade de organização política dos movimentos que, à época da criação do documento, se chamavam movimentos dos homossexuais.

Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas por exemplo, os maoris na Nova Zelândia, os quechuas no Peru, os argelinos na França, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela e não-étnicas por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica. (BRASIL, 1998, p. 44)

O documento traz, além do citado acima, a percepção do corpo como fonte de prazer, quebrando a visão da proibição do sexo como proposto pela já citada ministra Damares Alves¹⁰, que lança em 2020 uma campanha de abstinência de sexual para evitar a gravidez na adolescência e a contração de infecções sexualmente transmissíveis ao invés de pensar em um programa de educação sexual de qualidade e para todas as classes sociais. Um dos indícios de que o governo Bolsonaro propõe regresso ao invés de progresso é a percepção de que um documento do ano de 1998 traz proposições sobre sexualidade mais concretas que propostas do governo em 2020.

O documento também aborda nivelamento para tratamento dos temas, informando que para conhecimentos diferentes há abordagens diferentes.

É claro que está implícita aqui a necessidade de que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno. Isso não quer dizer, contudo, que esses temas só podem ser trazidos para a sala de aula quando o aluno tiver avançado nesses conhecimentos. Pode-se, por exemplo, tratar da questão da posição da mulher na sociedade ou da preservação do meio ambiente em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico ou até que envolvam mais conhecimento desse tipo do que o aluno disponha. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive. (BRASIL, 1998a, p. 44)

¹⁰ <https://oglobo.globo.com/sociedade/campanha-do-governo-federal-pela-abstinencia-sexual-comeca-em-fevereiro-24205628>

O documento ainda reforça a ideia bakhtiniana de que a língua não é uma instituição rígida, mas sim construída pelas interações e construtora do mundo social. Sendo assim, se desenvolve, se adapta e se modifica dependendo do contexto sócio-histórico-cultural.

Colocar o foco nas escolhas sistêmicas feitas por participantes discursivos específicos em línguas estrangeiras particulares pode ajudar a chamar a atenção para a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita em línguas diferentes. Por exemplo, a análise de textos acadêmicos em inglês, nos quais os usuários excluem cada vez mais o item lexical man/homem em seu uso genérico tanto na língua escrita quanto na língua oral (por exemplo: O homem do final do século XX deverá ter um alto nível de letramento em sua língua materna e, pelo menos, em uma língua estrangeira), preferindo itens como o human-being/ser humano, person/pessoa etc. Da mesma forma, pode-se analisar textos em inglês em que a referência pronominal de uma palavra, não claramente marcada pelo gênero, como teacher/professor, tende a ser cada vez mais feita por pronomes que marcam tanto o gênero masculino quanto feminino (por exemplo, he/she (ele/ela) ou até formas do tipo (s)he (ele(a))). Esses dois exemplos ilustram como a luta da mulher por sua emancipação tem afetado a representação discursiva. (BRASIL, 1998a, p. 46)

Quando contrasta as produções escritas e orais, o documento afirma que uma das diferenças entre as duas

diz respeito ao maior ou menor nível de envolvimento com o interlocutor. A produção oral, em virtude da presença do interlocutor, tende a acarretar maior envolvimento com ele. À luz do olhar do interlocutor, dos seus gestos e de traços de sua identidade social (classe social, etnia, opção sexual etc.), pode-se moldar o que se fala de modo a envolvê-lo mais diretamente na construção do significado. (BRASIL, 1998^a, p. 97)

Interpreto que o texto afirma que pode-se tentar uma aproximação dos interlocutores por questões identitárias, para facilitar a interação e a construção de um diálogo.

Os PCN são, então, o documento mais completo com relação a orientações e legislação sobre a abordagem de S&G. Apesar do silenciamento na parte específica do EM, o fato de o documento para EF ser tão completo e bem elaborado para essas questões e o fato de haver um documento específico para questão de orientação sexual, endossa quem faz essa abordagem em sala de aula.

PNLD

O Programa Nacional do Livro e Material Didático

é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.¹¹

Ou seja, o Programa é uma ferramenta de regulação do Estado para a seleção e distribuição de livros didáticos. O edital do PNLD de 2019 não discorre especificamente sobre línguas estrangeiras, entretanto há questões importantes a serem observadas no âmbito de G&S especificamente.

No documento, a nomenclatura utilizada é “orientação sexual” para se falar sobre o tema de sexualidade. Na seção 3.1.2 – Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano, é informado que será excluída do PNLD 2019 a obra didática que

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; (BRASIL, 2019, p. 29)

Essa posição de exclusão de materiais que propaguem estereótipos de gênero ou sexualidade é essencial para que professoras/es que tenham uma visão preconceituosa propaguem essas ideias com a justificativa de que a informação estivesse no LD. Obviamente, esse fator proporciona que os livros sejam elaborados com mais atenção a questões de S&G.

Na seção 3.1.6 - Observância de temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra, o texto informa que os LD devem assegurar a abordagem de temáticas contemporâneas relativas à vida humana em escala global, regional ou local. Pensando no ensino de LE, que a/o aluna/o reconheça e entenda sua cultura em

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

contraste com as culturas das/os falantes da LE, essa perspectiva é importante. Além disso, o documento afirma que a abordagem deve ser feita, preferencialmente, “de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2019, p. 32). Nesta seção se informa que possibilidades de temas são

“direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018).” (BRASIL, 2019, p. 32; negritos no próprio documento, sublinhados meus)

Também na seção Na seção 3.1.2 – Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano, é disposto que será excluído do Programa o LD que “e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;” (BRASIL, 2019, p. 30)

O documento é, então, muito importante para que autoras/es de livros e materiais didáticos estejam muito atentas/os à elaboração desses. Apesar de não ser uma questão obrigatória para as escolas particulares, autoras e autores buscam alcançar o maior público possível ao elaborar livros didáticos. Se há, então, essas restrições para o ensino público, essas restrições e orientações acabam tocando as escolas particulares também, trazendo os benefícios desse documento para todos os âmbitos educacionais.

Projeto político pedagógico – CIL 2

O Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Brasília é uma escola de idiomas pública voltada para a comunidade. A oferta nos CILs ocorre preferencialmente para alunas/os de escolas públicas, sendo as vagas que sobram destinadas à comunidade em geral, que se candidata pela internet.

A instituição não restringe vaga para idades específicas. Há dois currículos, um chamado de Pleno, que contempla alunas/os a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. O currículo Específico contempla alunas/os provenientes do Ensino Médio. Os alunos provenientes da comunidade, ou seja, os que fazem o pleito de vagas

remanescentes, se encaixam no ciclo pleno. Sendo assim, considerando o fator idade, os CILs atendem no ciclo Pleno jovens a partir dos onze anos de idade e, no ciclo Específico, a partir de quinze anos, podendo fazer parte desse grupo, no entanto, pessoas de qualquer idade. Um fenômeno que observei acontecer quando ali dei aula era uma variedade muito grande de idades no Específico pela noite: desde jovens de quinze anos a pessoas acima de sessenta anos.

A sexta seção do seu Projeto Político Pedagógico é intitulada Concepções Teóricas e o segundo subitem é *Eixos Transversais*. Neste, aborda-se a questão de diversidade que é subdividida em três: a) Questões de gênero; b) Questões étnico-raciais e outras segregações e; c) Inclusão: uma vida sem limites. Na seção ‘a’ se afirma que

O CIL 2 oportuniza um espaço democrático adequado para a desconstrução de paradigmas estigmatizados e negativos. Assim, a escola cria oportunidades para que os estudantes reflitam e critiquem aquilo que escutam sobre as questões de gênero e aprendam a conviver de maneira saudável e equilibrada com as diferenças que existem.

A escola contribui de diversas maneiras, promovendo encontros de reflexão para que pais, alunos e professores ponderem sobre os possíveis papéis do homem e da mulher, traz à escola pessoas que conseguiram quebrar os estereótipos de gênero, propiciando aos alunos a oportunidade de perceber o diferente como parte do grupo, além de colaborar e intervir, sempre que necessário, na conscientização da comunidade escolar, principalmente dos docentes, a fim de que não sejam permitidas piadas de conteúdo sexista no ambiente escolar. E caso aconteçam, mostrar, de imediato, os problemas que o preconceito de gênero pode acarretar. (SEEDF, 2018, p. 42)

Essa abertura de debate e, inclusive, a necessidade de intervenção caso sejam presenciadas pelas/os professoras/es situações preconceituosas já no PPP da instituição é essencial para que as/os educadores se sintam confortáveis ao fazer alguma intervenção, tendo o apoio de um documento validado pelo Distrito Federal.



Obra 15 - CHÁIREZ, Fabián. Sem título.

Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná

Esse documento foi criado pelo entendimento de que

É fundamental que o Estado, em consonância com seu papel de diagnosticar situações de vulnerabilidade, planejar, financiar e executar políticas públicas, atue como mediador social na defesa e

promoção de direitos, realizando ações que reconheçam a existência de novos arranjos sociais e sujeitos geralmente invisibilizados, bem como a efetivação de seus direitos políticos, civis, econômicos e sociais. (PARANÁ, 2013, p. 11)

E em um Estado que está em um contexto, segundo o próprio documento, sexista, machista, lesbofóbico, homofóbico, bifóbico e transfóbico, há uma tendência de haver desequilíbrio e exclusão social de pessoas LGBTTI+ (que o documento nomeia como LGBT).

A construção do Plano tem, então, como finalidade “estabelecer, afirmar e garantir os direitos LGBT, demonstrando assim o compromisso do poder público paranaense em adotar como eixo fundamental a consolidação plena da democracia em nosso estado.” (PARANÁ, 2013, p. 11)

O documento planeja ações em diversos âmbitos para a promoção da cidadania de pessoas LGBTTI+. No que tange à educação, as ações citadas são

1. Incluir as questões de direitos humanos, gênero e sexualidades no currículo da Educação Básica e Superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade e orientação sexual e identidade de gênero.
2. Sensibilizar e formar gestoras, gestores e profissionais da Educação Básica e Superior, através de parcerias governamentais e com a sociedade civil, em relação às questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, composição familiar e direitos humanos relacionados à comunidade LGBT.
3. Elaborar material didático e paradidático em diversos formatos, de modo permanente e abrangente, que trabalhe a temática da diversidade sexual e de gênero para distribuição na comunidade escolar, com posterior formação das professoras, professores, estudantes e acompanhamento da sua utilização.
4. Promover o acesso e permanência das/os travestis e transexuais na Educação Básica e Superior, com respeito a sua identidade de gênero, garantindo o ensino e aprendizagem, bem como o acesso seguro aos banheiros e ao uso do nome social, evitando situações vexatórias e diminuindo seu contexto de vulnerabilidade..
5. Promover estudos e pesquisas que analisem concepções, pedagógicas, currículos, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, com vistas a promover a produção, construção e difusão de banco de dados para conhecimento sobre a temática LGBT.
[...]
7. Promover e divulgar as políticas públicas e os direitos da comunidade LGBT, com vistas à superação do preconceito, estigma, discriminação e violência, através de materiais e campanhas que sensibilizem toda a comunidade, especialmente as/os profissionais da educação, pais, mães e/ou responsáveis e estudantes.

8. Analisar e indicar material bibliográfico e audiovisual para os públicos infanto-juvenil e adultos, que trate das questões de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos Direitos Humanos, incluindo obras científicas e literárias que contribuam para o respeito e reconhecimento da cidadania LGBT.” (PARANÁ, 2013, p. 33 - 35)

Trazer este documento que é de outro estado para esta dissertação me parece plausível a partir do momento em que temos um estado que se propõe a praticar essas ações ou, pelo menos, validá-las por lei para que seja um exemplo para os outros estados e o Distrito Federal de que essas ações são necessárias e possíveis de serem aplicadas.

Questionário

Nesta seção do capítulo, apresento a análise das respostas das/os colaboradoras/es ao questionário *online*. Seguirei o seguinte formato para citar uma resposta específica:

CX/PY

Representando C a palavra ‘colaboradora’ ou ‘colaborador’ e ‘X’ o número da/o colaboradora/or. Os números foram distribuídos de acordo com a ordem das respostas dadas pelo próprio Google Docs, que as organiza de forma cronológica, de quem respondeu primeiro até a última pessoa que respondeu. ‘P’ representa a palavra ‘pergunta’ ou ‘proposição’ e ‘Y’ o número da pergunta no questionário. Sendo assim, se eu for apresentar a resposta da colaboradora de número 29 à pergunta 10, o código será ‘C29/P10’.

Apresento abaixo as perguntas e proposições do questionário que contêm as respostas que serão analisadas. As primeiras perguntas do questionário me deram um perfil de quem estava respondendo. Eram questões sobre atuação, ou o perfil da/o professora/or. Estas são as perguntas que geraram respostas discursivas:

- 9) Você aborda gênero e sexualidade como temas transversais em sala de aula? Por quê?

- 10) Se você aborda os temas de gênero e sexualidade, o que deixa você confortável de levar esse tema para suas/seus alunas(os)? Se não aborda, o que deixaria você mais confortável de fazê-lo?
- 11) Há fatores que dificultam/impedem a abordagem desses temas ou que deixam você insegura/o de leva-los para suas aulas?
- 12) Caso você se sinta à vontade, utilize este espaço para discorrer um pouco mais sobre sua atuação com os temas de sexualidade e gênero em suas salas de aula.
- 13) Você identifica nos livros didáticos textos que facilitam / incentivam o debate sobre sexualidade e gênero?
- 14) Você se sente confortável em questionar com suas/seus alunas(os) normatividades presentes em textos nos livros didáticos? (Por exemplo: um livro que só fale de famílias heteronormativas, ou que naturalize discursos como “profissões de mulheres e homens na sociedade”). Comente.
- 15) Se quiser, adicione suas percepções sobre a relação do livro didático com as questões de sexualidade e gênero.
- 17) Utilize este espaço para sugestão de temas relativos a gênero e sexualidade que você acredita que devem ser abordados em sala de aula.
- 18) Se quiser, utilize este espaço para comentários e sugestões.

Retomadas as perguntas, analiso a seguir as respostas que se aplicam a cada categoria.

1. Contexto de atuação

A primeira categoria nos remete a duas subcategorias primárias que são, como dito anteriormente, o alunado e a instituição escolar.

1.1. Alunado

A subcategoria primária aqui analisada se subdivide em quatro categorias secundárias: idade, nível, cultura familiar e presença de alunas/os LGBTTI+.

1.1.1. Idade

Considerando o contexto do alunado, a idade foi um fator apontado nas respostas. C9 afirma que não aborda os temas: “Por serem crianças pequenas, não entramos nessa temática” (C9 / P9). A professora justifica ao responder que trabalha em suas aulas “respeito ao próximo” (C9 / P10), não abordando gênero ou sexualidade diretamente. Temos aqui, mais uma vez, a ideia de que a neutralidade é uma opção de fato intermediária, não uma negação das formas de expressão de sexualidade ou desvios de normas de gênero.

O colaborador C99 afirma que não o faz por seu alunado estar na faixa de 4 a 6 anos e afirma que nessa idade, as crianças “ainda estão se descobrindo, formando suas personalidades” (C99 / P9). Não seria, então, exatamente este o momento de se fazer a abordagem transviada para que todas/os entendam que as mais diversas sexualidades existem, como nos afirma Preciado (2013)?

Para demonstrar como a questão etária é controversa, a colaboradora C11 afirma que “a maioria dos meus alunos são (sic) mais velhos e/ou de direita, o que impede que esse tipo de assunto flua bem” (C11 / P11). Ou seja, em contraste com a resposta anterior, a visão da professora é a de que alunas/os mais velhas/os são menos abertas/os a quebrar seus paradigmas, dificultando essa abordagem.

Já C32, que se considera não-binária, afirma que sempre considerou as temáticas importantes, “principalmente para promover igualdade e respeito. Meu público é em grande maioria adolescente e jovens adultos e creio que ter esta abordagem em sala os tornará cidadãos melhores” (C32/P9). A percepção aqui é a de que quanto mais cedo a abordagem de G&S é feita, a formação cidadã dessas/es alunas/os é mais concreta, trazendo consequências mais positivas para o futuro, sendo também, essa faixa etária, mais aberta a essas discussões.

1.1.2. Nível

Para que a abordagem fosse feita, C17 e C81 afirmam que o nível é um fator importante. Considero aqui nível como nível de conhecimento da língua alvo que a/o aluna/o tem. Considerarei como referência para se falar de nível, como dito anteriormente, as definições apresentadas pelo Quadro Comum Europeu rerepresentadas abaixo:

Quadro 2 – Quadro comum europeu de referência para línguas

<p>A1 Iniciante</p>	<p>É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.</p>
<p>A2 Básico</p>	<p>É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.</p>
<p>B1 Intermediário</p>	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>
<p>B2 Usuário Independente</p>	<p>É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.</p>
<p>C1 Proficiência operativa eficaz</p>	<p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode expressar-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p>

C2
Domínio Pleno

É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, **sendo capaz de distinguir finas variações de significado** em situações complexas.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, grifos meus)

Sendo assim, de acordo com o Quadro, a partir do primeiro nível já se pode fazer uma abordagem transviada, minimamente, se se fala em termos de sexualidades heterodivergentes, por exemplo. Se a pessoa quiser se apresentar como tal ou deixar claro seu gênero, faz parte do nível A1, como marcado acima, pois é parte de sua identidade. Já também nos níveis básicos fala-se de família. Podemos perceber que, nos níveis iniciais, é mais clara a aplicação de questões de identidade.

Já a partir do nível intermediário (B), o documento fala sobre a habilidade de discorrer sobre assuntos familiares e falar sobre desejos, sonhos, ambições. Obviamente, todos esses assuntos variam de sujeito para sujeito. Exatamente por essa pluralidade, é válida a abordagem.

Nos níveis avançados, há a afirmação de que uma/um falante daquele nível consiga se expressar sobre temas sociais, discorrer sobre temas complexos e distinguir variações de significado, já podendo abordar questões transviadas mais complexas.

1.1.1. Cultura familiar

Apontado pelas participantes C1 e C57, por exemplo, o fator familiar também é importante na decisão sobre abordagem: a possibilidade de que “famílias religiosas” (C39/P10) sintam como se sua doutrina fosse atingida por esse tipo de abordagem, como se coubesse única e exclusivamente à família falar sobre G&S, não podendo haver outra perspectiva.

A colaboradora C39 afirma que “[n]em todos os pais aceitam falar sobre esse tema abertamente” (C39/P11), assim como a colaboradora C1 que afirma que tem “receio de sofrer algum tipo de retaliação dos familiares dos meus alunos e ser demitida por causa disso” (C1/P9).



Obra 16 - CHÁIREZ, Fabián. Sem título.

A colaboradora C86 afirma que a equipe com a qual ela trabalhava e ela “[nós] mudamos uma lição inteira com o eixo temático “Família” porque trazíamos a Cássia Eller como uma das personagens principais e uma professora ficou com medo de ter que explicar a situação para alunos iraquianos e muçulmanos” (C86 / P11). Cássia Eller, uma cantora lésbica brasileira, que teve sua carreira no auge durante os anos 90, era casada com uma mulher e elas tinham um filho. Neste caso, o LD era um fator positivo, promovendo o debate, incluindo uma pessoa famosa que quebra o paradigma de família heteronormativa, mas faltou à professora o saber fazer, ou a disposição de tentar fazer uma abordagem para quebrar paradigmas pela origem de suas/seus alunas/os.

Vemos aqui a pressão social que sofrem as/os professoras/es ao pensar no tema com relação à origem das/os estudantes. Quer seja explícita a proibição ou velada, inclusive se questionando a qualidade da aula dessas pessoas, podendo por em risco o emprego delas.

1.1.2. Presença de alunas/os LGBTTI+

C50 e C62 afirmaram que levariam / levam questões de G&S para suas salas de aula caso houvesse / haja a presença de alunas/os LGBTTI+. As professoras afirmaram que: “Eu trabalho de acordo com o perfil da sala, se tenho membros da comunidade LGBT trago a temática em texto ou vídeo” (C50/P11) e a colaboradora C62 aborda quando “há um homossexual ou lésbicas sofrendo preconceito, quando colegas fazem piadinhas” (C62 / P9).

Para a colaboradora C23, “há muito preconceito e expor um aluno pode trazer consequências nefastas” (C23/P 11).

Há três fatores para os quais temos que olhar quando surgem repostas como essas: a) como eu sei se minha/meu aluna/o é LGBTTI+?; b) eu preciso saber sobre a sexualidade das/os minhas/meus alunas/os? E; c) a abordagem deve ser feita somente se eu tenho alunas/os que são da comunidade?

Sabendo que a presunção de sexualidade ou gênero de uma pessoa baseada em estereótipos somente reforça esses estereótipos e as violências sofridas por pessoas LGBTTI+, trago dois posicionamentos sobre o tema:

- a) Não é preciso esperar uma situação de transfobia, homofobia ou alguma outra violência para que seja feita a abordagem de sexualidade e gênero em sala de aula. O trabalho pode ser feito como prevenção.
- b) Não é necessário que se saiba a sexualidade ou gênero das/os alunas/os ao abordar essas questões.

O trabalho sobre G&S deve ser feito, segundo Louro (2011), exatamente para evitar que situações de bullying e perpetuações de preconceitos cheguem a afetar as pessoas. A pesquisadora também nos lembra de que homens cisgênero, por exemplo, também sofrem com questões de machismo por terem ‘obrigações’ perante a sociedade, que não necessariamente se encaixariam nas suas ações.

1.2. Instituição escolar

A segunda subcategoria aqui analisada é a da instituição escolar, envolvendo currículo, coordenação e direção e se a escola é pública ou privada.

1.2.1. Currículo

A colaboradora C8 afirma que não faz abordagem de S&G “porque não está no currículo da minha escola” (C8/ P9), mas faria “[s]e fosse respaldada pela escola” (C8/P10). E, como visto anteriormente, caso haja reação da comunidade escolar contra a abordagem, o currículo é respaldo o suficiente.

1.2.2. Coordenação / Direção

Sobre a importância do respaldo de chefia, a colaboradora C12 afirma que “quando o local que eu trabalho me faz sentir confortável. Já dei aula no Ministério da Defesa e em instituições particulares que sentia que a minha coordenação não me apoiaria caso os pais de alunos viessem a reclamar a respeito (C12/P9). Assim como a colaboradora C26 que afirma que se “sentiria mais confortável se a coordenação do curso permitisse e incentivasse tais assuntos” (C26/P10).

A colaboradora C49 afirma que a proibição é explícita onde trabalha, então a abordagem não pode ser feita. Sendo assim, o respaldo das pessoas que ocupam posições de chefia e que respondem diretamente à comunidade escolar é essencial nesse trabalho.

1.2.3. Pública / Privada

A pessoa colaboradora C41 afirma que já trabalhou em instituições públicas e privadas, entretanto só fez a abordagem no ensino público e afirma “[n]a escola privada é quase sempre risco demais” (C41/P9).

A colaboradora C74 afirma que na rede privada cada vez é mais difícil fazer essa abordagem, pois as críticas vêm crescendo cada vez mais, pela propagação falsa do que é abordagem de sexualidade em sala de aula e da dita ‘ideologia de gênero’.

Atesto, então, que a escola pública, dando mais liberdade à/ao professora/or, tende a ser um espaço mais favorável para a abordagem.

Após pensar nas questões específicas de alunado e instituição escolar, passamos para um item importante, no contexto brasileiro, na condução das aulas.

2. Livro didático

C51 afirma que aborda sexualidade ou gênero “Só quando o material aborda” (C51/P9). Entretanto, o colaborador C35, ao dizer que não se sente preparado para abordar as temáticas, afirma que “[...] os livros didáticos, que poderiam ser uma ajuda, não o fazem.” (P9/C35), percebendo a falha que é não haver textos/atividades sobre o tema nos LDs.

Algumas/uns colaboradoras/es também afirmaram que há fatores que influenciam na escolha dos LDs: C69 afirma trabalhar em uma escola que “[...] professa a fé católica e este tema não está presente no material didático adotado pela instituição.” Aqui, mais uma vez, aparece o contexto da instituição de ensino, mas implicando diretamente na adoção dos LDs.

Cinco colaboradoras/es também afirmaram que é possível encontrar questões de gênero em poucos livros, entretanto, sobre sexualidade, em nenhum. Suponho aqui que as questões de gênero encontradas são mais voltadas para os pontos de diferenças salariais entre homens cisgênero e mulheres cisgênero, ou profissões desempenhadas

por homens cisgênero e mulheres cisgênero; não creio entrar se encaixar aqui identidades travestis, por exemplo, ou alguma outra identidade transgênero.

Duas colaboradoras afirmaram que não encontram os temas e se posicionam positivamente sobre ser assim. Como afirma C27 ao responder se ela identificava nos LDs textos que facilitassem ou incentivassem o debate sobre sexualidade ou gênero: “Não e nem deveriam!” (C27/P11).

C12, que lecionou LE no Canadá, afirma que no país há LDs já inseridos nos currículos escolares, nos quais já se fala sobre “pronomes neutros e diversidade na composição familiar” (C36/P11). Infelizmente, um dos problemas do questionário online é que não consegui me aprofundar mais com as/os colaboradoras quando deram respostas não tão detalhadas. Se fosse uma entrevista, por exemplo, poderia perguntar o nome do livro que a colaboradora conhecia para investigar e exemplificar aqui.

Apesar de não ser base, é importante lembrar do papel do LD e que esse pode endossar determinadas abordagens em sala de aula. Por exemplo, a colaboradora C34 afirma que não tem muito conhecimento e que se o LD trouxesse o tema, seria uma ajuda. Mas afirma que nunca trabalhou com nenhum que abordasse os temas.

Percebendo que, atualmente, no contexto brasileiro, cabe às/aos professoras/es não depender do LD, mas aportar por si matérias didáticas que abordem os temas, passamos a um âmbito mais relativo às ideias de professoras/es.

3. Crenças e valores

Relativo a crenças e valores, temos três subcategorias: aula de língua, necessidade social e propriedade.

3.1. Aula de língua

Algumas/uns professoras/es assumem a posição de “Meu objetivo é ensinar inglês. Apenas.” (C66/P9), se abstendo de uma abordagem social para a língua. Já a colaboradora C27 afirma que não faz a abordagem “[p]orque sou professora de língua e não tem porque falar sobre sexualidade e gênero. Nos demais ensinamentos de línguas estes temas não são abordados! Que mania essas federais têm de encher o saco com essas

questões!” (C27/P9), afirmando, erroneamente, que seria uma exclusividade do ensino do português a proposta de abordagem de S&G como um tema transversal numa aula de línguas. Afirma também que a “aula é sobre a língua portuguesa e não sobre sexualidade” (C27/P11).

A colaboradora C27 segue discorrendo sobre sua discordância e afirma que “[e]nsino de língua NADA tem a ver com sexualidade e gênero! Igualmente nada a ver com política!” (C27/P15) e afirma que “não devemos misturar o ensino de língua com sexualidade, política, religião e afins! Língua não é isso! Jamais será! Por isso que o Português do Brasil segue sem prestígio, porque ao invés de nos preocuparmos em difundir a língua alguns querem promover suas ideologias.” (C27/P16), assumindo um papel de isenção num contexto em que, claramente, ser isento é estar do lado de quem domina. Reforçando, inclusive, estereótipos de que somente as universidades brasileiras se dedicam a esse estudo, diminuindo este esforço.

E, para concluir, a colaboradora escreve: “Depois falam que as federais não são lugar de balbúrdia. Gastar dinheiro público com uma pesquisa dessas? É sério esse bilhete? O que isso promove a língua? O que é relevante para a sociedade? É para determinado público apenas. E só para aqueles que promovem sua sexualidade e não sai profissão/competência” (C27/P17), reforçando sua posição política em apoio ao governo Bolsonaro, cujo ministro da educação expressa claramente seu rechaço pelas universidades públicas brasileiras, afirmando que nelas se faz tão somente ‘balbúrdia’¹². Demonstra, também, desinteresse pelos estudos mais modernos sobre o que é língua além de descartar todos os problemas causados por machismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e todos os desdobramentos da heterocisnormatividade.

Por outro lado, a maioria das/os respondentes vê como algo positivo a abordagem em suas aulas. A colaboradora C7 diz que não vê sua profissão apenas como ensino de língua, “mas uma oportunidade para tratar de temas que tangem a vida cotidiana e ensinar valores como respeito, empatia e solidariedade” (C7/P9).

A colaboradora C17 entende que a abordagem do tema é uma abordagem transversal, como propõem os PCN, por exemplo: “Da minha perspectiva de ensino, o

¹² Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>

tema transversal deve sempre ser abordado, principalmente no ensino de língua, pois apresenta valores sociais, o que entra dentro das competências necessárias.” (C17/P10)

O colaborador C98 afirma que é importante ressaltar as questões culturais quando se ensina uma língua estrangeira, inclusive percebe que G&S são questões culturais: “pela importância de trazer a tona as várias expressões culturais e linguísticas em relação à diversidade sexual e de gênero nos países nos quais a língua que ensino se inserem.” (C98/P9)

Ao discorrer sobre possibilidades de ações, também há divergências: “Eu traria como um texto para trabalhar aspectos de interpretação e gramática” (C50/P11), esse colaborador reduzindo o texto a questões gramaticais, sem pensar no contexto possível. Entretanto, o colaborador 64 acredita que “tais temáticas devem perpassar a formação crítica e reflexiva do aluno” (C64/P9). Afirma levar contos, propagandas e memes, para, além de aproximar o tema das/os alunas/os, inclusive usar mais sua linguagem.

Considerando mais uma vez a noção de língua que cada professora/or tem, é perceptível uma aproximação da tendência a se abordar G&S se se tem uma noção de língua mais aproximada à de ideologia ou de discurso. A partir desse ponto, observo qual a percepção de professoras/es de como a língua (ou o ensino dela) atinge o mundo.

3.2.Necessidade social

Algumas/ns apontaram que abordam G&S por ser um tema contemporâneo ou para a promoção de respeito, outras/os se houver necessidade: “Quando necessário sim. É de extrema importância para que haja o respeito ao próximo no espaço de convívio diário da sala de aula, e na sociedade” (C55/ P9).

“O assunto está na mídia, geralmente com versões distorcidas, então, é uma boa hora para esclarecer os alunos sobre algumas questões” (P9/C58), afirma a colaboradora C9, refletindo sobre o fato de ser algo atual, logo, deve ser debatido em sala.

Como já dito em outros comentários acima, a necessidade dessa abordagem é exatamente a de, como afirma a colaboradora C15: “A possibilidade de desconstruir preconceitos enraizados” (C15/P10). Reforça essa posição a afirmação de P9 que afirma ser necessário fazer a abordagem “principalmente para promover igualdade e respeito. Meu público é em grande maioria adolescente e jovens adultos e creio que ter esta

abordagem em sala os tornará cidadãos melhores” (P9/C32), reforçando também como G&S faz parte da formação cidadã.



Obra 17 - CHÁIREZ, Fabián. Sem título.

3.3. Propriedade

A colaboradora 66 afirma que tem medo de fazer a abordagem exatamente por ser lésbica, “[p]or medo de abordar e inviabilizar meu trabalho” (P9/C66). Ou seja, que

o fato de, por ser lésbica, a instituição invalide a abordagem, por dedicar-se aos temas por motivos pessoais. A professora ainda afirma que há “a necessidade de cumprir com um código implícito, onde minha identidade e minhas ideologias não podem ser externalizadas” (P11/C66). Incluindo aqui o ambiente escolar como fator opressor.

Na mesma linha de pensamento, a colaboradora C13 afirma que vivemos em uma sociedade muito patriarcal “onde tudo que difere da norma padrão de sexualidade (heterossexual) é visto com desdém ou até mesmo motivo de piada.” (C13/P10) e traz a seguinte reflexão: “Imagina o filho chegar em casa e falar que está tendo aula com uma sapatão, se os pais não vão até a direção da escola tirar satisfação? Já tive alunos que ridicularizavam a existência de homossexuais, e por essa e outras que não leciono mais” (C13/P10). Aqui temos o exemplo de como a sociedade ainda reage, em alguns casos, com extrema rejeição a pessoas LGBTTI+ que performam gênero ou sexualidade de maneira não-normativa. Mais uma vez, pelo questionário ter sido respondido anonimamente, não tive a oportunidade de perguntar mais informações sobre o ocorrido à professora. Pelo dito, interpreto que a ofensa não foi direta à professora, mas a ridicularização de sua sexualidade, ainda que não tivesse o objetivo direto de ofender a pessoa dela, já que o insulto foi uma generalização, terminou por atingi-la. Por se sentir desconfortável e agredida verbalmente, a professora se desmotiva e acaba por desistir de sua profissão.

A travesti C93 diz que faz a abordagem por sua vivência e “por acreditar que devemos desmistificar a naturalidade em que a categoria produz sujeitos reconhecidos e lidos como naturais e outros são vistos como desviantes da natureza humana” (C93/P9).

Retomo a questão das/os aliadas/os citada na análise bibliográfica, que afirmam que a convivência e o diálogo com pessoas LGBTTI+ é importante para poder dialogar com as/os alunas/os. A colaboradora C19 afirma ter dificuldade na abordagem por não fazer parte da comunidade LGBTTI+. Já a colaboradora C7, mulher cisgênero heterossexual, afirma: “Eu me sinto confortável porque leio muito sobre o assunto, convivo com pessoas de diferentes gêneros e orientações sexuais e sinto que tenho um papel importante ao falar com meus alunos sobre questões de gênero que aparecem em seu dia-a-dia” (C7/P10). A colaboradora, pela troca de vivências e não por experiência de vida, se sente confortável para fazer tal abordagem.

Não sendo obrigatória o pertencimento à sigla LGBTTI+ para se abordar os temas, percebemos que, inclusive, pode ser um problema para a pessoa LGBTTI+ essa abordagem, sendo cada vez mais necessária a aliança e o diálogo com aliadas/os.

4. Formação

Uma resposta simples, mas que diz muito é da colaboradora 37, que afirma que não aborda “porque não sei fazer isso!” (P9/C37) e afirma que se sentiria mais confortável “ser capacitada para tal” (P10/C37). Aqui, percebemos uma lacuna na formação da professora que motivaria uma mudança na sua abordagem, já que ela se mostra disposta a tal atuação, mas sente não ter as ferramentas necessárias.

A colaboradora C97, que se identifica como uma mulher transgênero, afirma que apesar de sua identidade de gênero não se sente confortável “[p]orque ainda não me sinto segura para tratar abertamente este tema com outras pessoas que não são do meio, LGBTQI” (P9/C97). Sendo assim, a vivência da professora, na sua opinião, não é suficiente para uma abordagem apropriada, e uma formação na área se torna necessária.

A colaboradora C67, uma mulher cisgênero heterossexual, afirma que aborda gênero ainda que superficialmente e afirma: “Abordo em razão das características linguísticas e estruturais, mas não aprofundo porque não sou especialista em estudos de gênero e não me sinto segura de avançar em áreas que não domino.” (P9/C67).

A colaboradora C63, uma mulher cisgênero bissexual, afirma não saber exatamente como fazer a abordagem. “Receio que os adultos preconceituosos possam se manifestar e não saber lidar com a situação” (P9/C63), para complementar, na pergunta 10, afirma que se participasse de alguma formação continuada se sentiria mais confortável de fazê-la.

Já a pessoa C99, que se identifica como não-binária, afirma que “Ter pós em gênero, sexualidade e dh’s (sic) contribuiu muito para desnaturalizar, desconstruir e pensar sobre determinadas práticas atravessadas por uma cultura sexista e como isso se reflete na linguagem e em como nos expressamos.” (P9/C99) Aqui há a afirmação de que a formação em gênero, sexualidade e direitos humanos ajuda a modificar as práticas na vida social, incluindo práticas em sala de aula. Entretanto, é uma formação muito específica, abarcando somente quem realmente se interessa pelo assunto e tem

disposição e condições de buscar esse aperfeiçoamento, mas sabemos que o alcance não será muito grande.

Pessoas que procuram uma pós-graduação no tema de G&S ou em direitos humanos acabam tendo uma facilidade de abordar o tema. Entretanto, essa busca não é uma opção viável para todas/os. Fazendo-se necessário um trabalho de formação nas escolas com as/os próprias/os professoras/es e de uma revisão de currículo na formação de professores

Temas

No questionário foram propostos alguns temas transviados para que as/os colaboradoras/es elencassem o nível de dificuldade que elas/es classificariam aqueles temas. O meu objetivo com essa proposta era o de elencar, em um nível facilidade de abordagem os temas sugeridos, para que, quem estivesse disposto a abordá-los, mas não soubesse por onde começar ou qual seria mais ‘fácil’ de se levar para a sala de aula.

Retomo aqui a afirmação que fiz anteriormente de que não há tema menos complexo ou menos importante dentre os sugeridos.

Para essa organização, retomo aqui a pontuação atribuída no questionário:

Dos temas propostos abaixo, classifique de 1 a 5 cada um deles segundo o nível de dificuldade em abordá-los em sala de aula, sendo:

- 1) Abordo com tranquilidade, pois tenho domínio do tema;
- 2) Tenho domínio do tema, mas tenho receio da repercussão ao abordá-lo;
- 3) Tenho conhecimento básico sobre o tema, teria que ler mais antes de abordá-lo em classe;
- 4) Não tenho conhecimento sobre o tema, mas leria mais para abordá-lo nas minhas aulas;
- 5) Não tenho conhecimento sobre o tema e não o abordaria em minhas aulas. (Anexo 1)

Sendo assim, para elencar os temas, observei quantas/os respondentes tinham classificado, por exemplo, o tema ‘transfobia’ como nível 1 e multipliquei esse valor pelo número 1. Quantas/os tinham-no classificado como nível 2 e multipliquei esse valor por 2, e assim sucessivamente. Com esse cálculo, os temas que as/os colaboradoras/es afirmavam ter menos chances de serem abordados em sala de aula, teriam mais pontos.

Os resultados geram o quadro a seguir:

Posição	Tema
1º	Machismo
2º	Papéis de gênero
3º	Novas configurações familiares
4º	Estereótipos
5º	Homofobia
6º	Homossexualidade
7º	Representatividade
8º	Expressões machistas ou homotransfóbicas na LE
9º	Bissexualidade
10º	Transexualidade
11º	Heterossexualidade compulsória
12º	Transfobia
13º	Assexualidade
14º	Drag queens e Drag kings
15º	Gírias e expressões de pessoas LGBTTI+ na LE
16º	Cirurgia de redesignação sexual
17º	Identidades travestis

Quadro 3 – Temas geradores

Fonte: Autoria própria

TARSILA DO AMARAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS



Obra 18 – AMARAL, Tarsila do. **Antropofagia**. 1929. Óleo sobre tela. 85cm X 72cm

O maior nome de uma artista mulher no modernismo brasileiro é o de Tarsila do Amaral, que nos aporta na pintura o que Oswald de Andrade propôs através do Manifesto Antropofágico de ter como referência movimentos europeus, mas fazer uma arte brasileira propriamente dita. Tarsila representa aqui, então, o digerir de todas essas informações para a conclusão de um produto transviado brasileiro.

Como dito anteriormente, este trabalho nasce da vontade de mudar a minha aula de língua espanhola e que essa mudança trouxesse algo para o mundo. Trago, então, palavras de Paulo Freire para encaminhar este encerramento:

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 2008, p. 10)

Como muitas vezes, Freire consegue expressar com palavras o que sentimos. Ser professor é uma profissão difícil e, como aponte algumas vezes aqui, os empecilhos colocados pelo governo e pela sociedade pesam cada vez mais nossa profissão. Quando se é LGBTTI+, e sabendo que a sociedade, por vezes, não aceita essas identidades, as pedras no caminho são ainda maiores. Se eu não tivesse esperança de uma possibilidade de mudança das perspectivas da nossa sociedade, este trabalho não teria começado. Entretanto, como bem afirma Freire, somente a esperança não basta. Precisava de dados concretos, materiais. E é nisso que consiste esse trabalho. Uma recompilação e uma análise de informações para dar embasamento a uma esperança de mudança.

Percebe-se na leitura do texto que a bibliografia imagina um cenário ideal, no qual as/os professoras/es estão dispostas/os a abordar questões transviadas em sala de aula, em que as/os alunas/os estão abertas/os à discussão. Os documentos oficiais brasileiros propõem a abordagem, entretanto, não dão condições para as/os

professoras/es a façam, por não terem tido formação no tema e pela grande maioria dos sistemas escolares não oferecerem uma formação continuada para o tema, cabendo também à direção escolar e às Secretarias de Educação promoverem essas formações. Observemos que os PCN são um documento de 1998 (o do ensino fundamental – anos finais). Se as/os professores os tivessem estudado, estariam a par da concepção de língua ali apresentada, por exemplo. E da necessidade de se entender a importância e necessidade das questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Como se dá, por parte do governo, a observação do cumprimento dos parâmetros?



Obra 19 – AMARAI, Tarsila do. **Os operários**. Óleo sobre tela. 150cm X 205 cm

Por outro lado, veio sendo criada nas duas últimas décadas, pelo menos, uma imagem totalmente distorcida do que é a conscientização e o trabalho sobre gênero e sexualidade nas escolas, intitulada ‘ideologia de gênero’.

Este trabalho começou a ser pensado em um contexto em que os direitos e identidades LGBTTI+ não eram tão atacados. É importante ressaltar que o governo Temer (2017 – 2018) não pensou, por exemplo, nas/os trabalhadoras/es ao aprovar a Reforma Trabalhista (lei nº 13.467/2017), através da qual vários direitos foram

roubados das/os trabalhadoras/es, pensando-se nos benefícios dos empresários. Este recorte que fiz é exclusivamente para as questões identitárias LGBTTI+.

A cada notícia que saía, a cada fala do presidente Jair Bolsonaro, da ministra Damares Alves e do ministro Abraham Weintraub, que, apesar de ter sido nomeado ministro da educação, ataca as instituições educacionais a todo momento, a esperança que eu tinha se desestabilizava. Cada vez era maior o medo sobre como este trabalho seria recebido pela sociedade. Nunca duvidei de estar fazendo o certo, mas tinha a consciência de que essa não era a visão de toda a sociedade.

Mas a esperança não se esvaiu. O desejo de lutar por minhas alunas e meus alunos que sofrem diariamente por atitudes e falas machistas que estão ainda tão impregnadas na nossa sociedade, de lutar pelas/os LGBTTI+ poderem ter esperança em um futuro em que o simples ato de ser quem elas/es são não seja visto como algo errado.

Sei que o caminho para esse cenário ideal é longo, mas precisamos parar de somente ter esperança e começar a agir. E este trabalho é o começo da minha ação. Não que seja uma ação só minha. Também espero que desperte a esperança de mudança nas pessoas que lerem esta dissertação.

Em questões práticas, o Quadro 2, apresentado no capítulo Fabián Cháirez, é um pequeno exemplo de possibilidade para aquelas/es que queiram fazer alguma abordagem transviada possam pensar em como começar esse caminho.

Observados os empecilhos colocados pelas/os colaboradoras/es, é necessário que as/os professoras/es observem e percebam seu contexto e busquem, nas dadas condições, caminhos para a abordagem dos temas. Também é importante que seja feito o trabalho de conscientização das lideranças escolares sobre questões legais e da importância desse trabalho com suas/seus estudantes.

Às/aos acadêmicas/os, e, obviamente, me incluo nesse grupo, cabe fazer o trabalho não só teórico, mas entrar nas escolas e oferecer à comunidade escolar informação, formação e subsídios para a correta abordagem de gênero e sexualidade nas salas de aula. Obviamente, esse trabalho deve ter apoio das instituições públicas.

Cabe também a nós não deixar de fazer essas pesquisas e, inclusive, investigar os campos dos quais não foram achadas bibliografias específicas, como, por exemplo, a abordagem transviada somente em salas em que uma ou mais pessoas sejam assumidamente LGBTTI+.

Por último, pensando nos documentos oficiais, é importante perceber o quanto os PCN seguem atuais e o quão importante é que esses documentos respaldem essas questões legalmente. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), por exemplo, já é um documento relacionado à educação que exclui totalmente qualquer questão de gênero ou sexualidade como temas transversais, e discuti aqui o que a invisibilização representa. Cabe a mulheres e homens na política e à academia e à militância, neste momento, não perder a esperança e não deixar de lutar pelo que já foi conquistado.



Obra 20 – AMARAL, Tarsila do. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela. 85cm X 82cm

Trago de volta para uma reflexão final, as perguntas propostas inicialmente no capítulo Leonora Carrington:

- Quais orientações a respeito da abordagem de gênero e sexualidade em salas de aula podem ser identificadas em artigos, livros, teses e dissertações?
- O que os documentos oficiais nacionais e internacionais analisados afirmam a respeito da abordagem de gênero e sexualidade na educação?

- De que modo a perspectiva das/os professoras/es de línguas estrangeiras sobre questões de sexualidade e gênero influencia na abordagem dos temas em suas aulas?
- Estão em harmonia as perspectivas das/os professoras/es com as orientações acadêmicas sobre o tema e as propostas de documentos oficiais?

As três primeiras perguntas, referentes aos objetivos específicos da pesquisa, foram respondidas no capítulo Fabián Cháirez ao longo da análise da bibliografia, dos documentos e do questionário. Entretanto, cabe dissertar sobre a quarta pergunta, referente ao objetivo geral da pesquisa.

Ao observar o conjunto de respostas que obtive, o que é colocado pela bibliografia específica e o que propõem os documentos oficiais, podemos perceber que não há harmonia.

Obviamente, como dito anteriormente, o cenário imaginado pela bibliografia e pelos documentos é um cenário ideal. Mas a distância entre o proposto e a prática é enorme, causando uma lacuna grande nas questões de sexualidade e gênero, talvez, reflexo de como o tema é visto no contexto brasileiro atual.

Algumas/uns professoras/es que se negam a fazer a abordagem por discordância e outras/os que não a fazem por medo de represálias ou por falta de formação demonstram o quanto são necessárias políticas públicas de formação de professoras/es, e ações de regulamentação e acompanhamento dessas propostas são necessárias para um bom andamento dessas políticas públicas.

Para uma pesquisa qualitativa, não é comum o uso de uma pergunta de pesquisa onde a resposta pode ser ‘sim’ ou ‘não’ como esta última. Entretanto, ela se encaixa aqui neste trabalho pois eu o proponho como um trabalho inicial de percepção do panorama de questões transviadas no ensino de línguas e um trabalho inicial como porta para outros trabalhos a serem realizados na área.

A partir disso, o ‘não’ não é uma resposta simples. É uma conclusão da análise da falta de consonância entre o proposto e a prática e uma percepção da necessidade de mudança. Representa toda uma desarmonia que implica em consequências sérias para

pessoas LGBTTI+ e para mulheres heterossexuais cisgênero. Urge, então, pesquisas e ações para o alinhamento dessas três perspectivas.

Mas nem tudo são lindas obras de arte ao longo do caminho. Ao longo do trabalho, percebi que dois grandes desafios para este tipo de pesquisa são: o silenciamento que ocorre em vários dos documentos, que por si só é um posicionamento ideológico, mas que dificultam a pesquisa das mais variadas formas; e a falta de bibliografia sobre alguns temas específicos, mostrando, entretanto, que o campo está aberto a novas possibilidades de pesquisa.

Uma questão própria da minha pesquisa é que, para ter um alcance maior, decidi aplicar o questionário *online* e para preservar as/os colaboradoras/es não pedi qualquer identificação delas/es. Como consequência disso, algumas perguntas que tiveram respostas mais simples me deixaram curioso sobre alguns pontos, problema que poderia ser resolvido se fosse uma entrevista feita diretamente com a pessoa. Entretanto, se assim tivesse sido feito, entrevistas diretas tomariam mais tempo e conseguiria falar com menos pessoas, como dito anteriormente. Consequentemente, com um número de respostas menos expressivo, algum dos fatores apresentados poderia não ter aparecido nas respostas.

Um último ponto que é importante ressaltar é a questão do tempo para a realização da pesquisa no nível de mestrado. Paiva (2019) nos afirma que o tempo para a pesquisa de mestrado (dois anos) é limitado, não permitindo que a pesquisa aborde tudo que seria possível em um tempo maior. O PGLA conseguia oferecer cinco bolsas-auxílio, à época, às/aos candidatas/os ao programa. Para me sustentar, mantive meu emprego dando aula e toda a carga de elaboração e correção de provas, preparação de aula e de materiais didáticos tomou ainda mais do meu tempo. Reforço, aqui, a necessidade de apoio do governo à ciência brasileira e urge mostrar à sociedade que a bolsa-auxílio é, de fato, a fonte de renda de muitas e muitos pesquisadoras e pesquisadores que constroem a ciência brasileira.

Pesquisas-ação, por exemplo, se mostram cada vez mais importante dentro de escolas para a mudança do cenário escolar heterocisnormativo. Formação de professoras/es, direção escolar e inclusive de secretárias e secretários de educação. Atuando diretamente com quem tem mais contato com alunos, cumprimos um pouco a

palavra de Freire, agindo e movimentando a esperança nas ações de sala de aula, endossadas por todo o aporte bibliográfico e documental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAN, A., ATKINSON, E., BRACE, E., DePALMA, R. & HEMINGWAY, J. *Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school*. Sex Education: Sexuality, Society and Learning., 8:3. 2008
- AMARO, A., PÓVOA, A., MACEDO, L. *A arte de fazer questionários*. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; 2004.
- BAQUERO, M. *Qual democracia para a América Latina?: capital social e empoderamento são a resposta?* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.
- BARROS, J. *Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BAUER, M. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (editores) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- BAUER, M. W., GASKELL, G., & ALLUM, N. C. i. In: BAUER, M. W., & GASKELL, G. (eds.) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- BENTO, B. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BERNARDI, M. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

- BONASSI, B. *Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina .2017
- BORTOLOZZI, M. A arte transformista brasileira: rotas para uma genealogia decolonial. In: *Quaderns de Psicologia*, vol. 17, número 3. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: orientação sexual*. Brasília: 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série*. Brasília: 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira*. Brasília, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD* . Brasília: MEC. 2019
- BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. 5ª edição. White Plains: Pearson Longman. 2007.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. 1965
- CHOMSKY, N. Review of B. F. Skinner, Verbal Behaviour. In: *Language*, número 35, 1959.

COELHO, S. Abordagens psicossociais da família. In: AUN, J. G.; VASCONCELLOS, M. J.; COELHO, S. V. *Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos*. 2ª edição. Belo Horizonte: Oficina de Arte e Prosa, 2006.

CONSELHO da EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 2001

DÍAZ, M. *Estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras: relatório técnico*. Projeto Escola sem Homofobia.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.

FABRICIO, B. Língua aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

FÉLIX, J. *Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde*. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições. 2014

FERREIRA, A. J. (Org.) *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS : Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade do saber*. São Paulo, SP: Paz e Terra. 2014

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* São Paulo, SP : Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GARCIA, A. *A orientação sexual na escola: como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual*. 2003. 135 f. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, 2003.
- FURLANI, J. *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GIBBS, G.. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONÇALVES, E., PINTO, J., BORGES, L. *Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros*. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./Abr. 2013
- GRIFFIN, P.; FORWOOD, A. *Adult Literacy and Numeracy Competency Scales*. Phillip Inst. of Technology: Coburg, Australia. 1991.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALLIDAY, M. *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold, 1973.
- HAMMOND, J. MACKEN-HORARIK, M. *Critical Literacy: Challenges and questions for ESL classrooms*. TESOL Quarterly, Volume 33, número 3, 1999.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to languages and literacy research*. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- JAGOSE, A. *Queer Theory: an introduction*. New York: New York University, 2004.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- KOHLBERG, H. (1984). *Essays on moral development*. (Vol. 2). The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.

- KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Hong Kong: Oxford University Press. 1990.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New York: Routledge, 2009
- LEVINE, A. (2005). *Educating school leaders*. The Education Schools Project. Washington D.C.: CommunicationWorks, LLC.
- LONG, M. *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In RITCHIE, W; BHATIA, T. (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 1996
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 2011.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2010
- MARX, K. ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MASON, J. *Researching your own practice: The discipline of noticing*. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2002
- MELO, R.; SILVA, J. *Raça, gênero e sexualidade interrogando professores(as): perspectivas queer sobre a formação docente*. *Unisul, Tubarão*, v. 7, n. 12, Jun./Dez. 2013.
- MENEZES DE SOUZA, L. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. In: MACIEL, R., ARAUJO, V. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MÍGUEZ, A. C. *Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades*. 2014. 134 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. 2017

- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, SP: Parábola. 2018.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola. 2014.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1996.
- MOTA, M. V. S. *A sexualidade silenciada na escola: implicações da orientação sexual subjacente no cotidiano escolar*. Rev. Bras. Sex. Hum., São Paulo, v. 7, n. 2, p. 187, 1996.
- MOTTA, D.; FAVACHO, A. *Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras as Educação Infantil diante da sexualidade das crianças*. In: PARAÍSO, M, CALDEIRA, M. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018.
- NELSON, C. *Sexual identities in English language education: classroom conversations*. New York : Routledge, 2009
- NEUMAN, W. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto: Pearson. 2006
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- PAIVA, V. *Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa*. In: ALVAREZ, M.
- SILVA, K. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, Sp: Pontes Editora. 2007.
- PAIVA, V. *Manual de pesquisa estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PARAÍSO, M, CALDEIRA, M. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018.
- PARANÁ. *Plano Estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Paraná*. 2013. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_estadual_direitos_lgbt.pdf

PATTON, M.Q. *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis*. Health Sciences Research. 1999.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001

PENNYCOOK, A. *Introduction: critical approaches to TESOL*. TESOL Quarterly, 1999.

PRECIADO, P. B. *Qui defend l'enfant queer?* Libération. 2013.

PRICE, K. *Unsuited To Teach: Teacher Professionalism And The Intersection Of Gender And Sexual Identities*. Tese. Faculty of Education and Arts. University of New Castle. 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J.; TONELLI, J. (orgs). *Perspectivas educacionais e ensino de línguas*. Londrina: Eduel, 2014.

ROYALTEY-QUANDT, V. *Preparing educational leaders for queer inclusion in schools*. Tese. San Francisco State University. 2016.

SEE-DF. Secretaria do Estado de Educação. *Projeto político-pedagógico do Centro Interescolar de Línguas nº 2 de Brasília*. Triênio 2018 - 2020

SHOR, I. e FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SILVA, J. Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, M, CALDEIRA, M. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2018.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola. 2014.

STREET, B. V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. (p. 33-53) In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) *Cultura Escrita e Letramento*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cadernos CEDES, vol.33, n.89, Campinas, 2013.

TOOMEY, R. B., MCGUIRE, J. K., & RUSSEL, S. T. *Heteronormativity, School Climates, and Perceived Safety for Gender Non Conforming Peers*. *Journal of Adolescence*, 2012.

TOURINHO, F., TRAGTENBERG, M., SOUZA, B., GARCIA, O., SENA, S. Glossário da diversidade. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2017.

TROTSKY, L. *Moral e revolução: A nossa moral e a deles*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1969.

URZÊDA FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: Corpo, discurso de identidades e mudança social*. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

URZÊDA FREITAS, M. T. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. Tese. Programa de pós-graduação em letras e linguística. 2018.

WASHINGTON, J, EVANS, N. *Becoming an ally*. In: EVANS, N., WALL, V. (Eds) *Beyond Tolerance: Gays, Lesbians and Bisexuals on Campus*. American Coll. Personnel Association, Alexandria, VA. 1999.

APÊNDICE

Gênero e Sexualidade na aula de Línguas Estrangeiras

Você está sendo convidada(o) para participar de uma pesquisa que realizo no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB).

Este questionário que você está prestes a responder tem como objetivo coletar informações sobre como as(os) professoras(es) de línguas estrangeiras lidam com questões de gênero e sexualidade em suas aulas.

Sua participação é isenta de qualquer ônus financeiro e nenhuma informação aqui coletada será relacionada a você. Sua identidade será resguardada mesmo após o relatório final da pesquisa.

O resultado da pesquisa será divulgado no meu trabalho final de dissertação, podendo também ser divulgado em eventos e publicações. Ainda nesses casos, sua identidade será preservada, tendo por base princípios científicos éticos e idôneos.

A divulgação do resultado final será feita nos grupos onde este questionário foi divulgado e na dissertação que tem o título provisório de "A língua fora do armário: queerizando as aulas de línguas estrangeiras", disponível a partir da aprovação no site do Biblioteca Central da UnB (BCE/UnB).

Gustavo Tozetti Martins de Souza - Mestrando em Linguística Aplicada pelo PGLA/UnB

*** Required**

1. Você está de acordo com os termos acima? *

Mark only one oval.

Sim, li, declaro estar de acordo com o que está descrito no termo e concordo em participar da pesquisa.

Identificação

Nessa sessão, te perguntarei algumas informações pessoais e sobre sua atuação em geral como professora(or).

Observação: Todas as listas foram elaboradas em ordem alfabética reversa.

2. Como você se identifica com relação ao seu gênero? *

Mark only one oval.

- Travesti
- Não-binário
- Mulher trans
- Mulher cis
- Intersexo
- Homem trans
- Homem cis
- Other: _____

3. Sobre sua sexualidade, como você se identifica? *

Mark only one oval.

- Pansexual
- Lésbica
- Heterossexual
- Gay
- Bissexual
- Other: _____

4. Você é professora/professor de qual(is) língua(s)? *

Check all that apply.

- Português para estrangeiros
- Japonês
- Italiano
- Inglês
- Francês
- Espanhol
- Alemão
- Other: _____

5. Qual a sua nacionalidade? *

Mark only one oval.

Brasileira

Other: _____

6. Em qual estado você atua/atuou? *

7. Você atua ou atuou em qual(is) nível(is) de ensino?

Check all that apply.

Pré-vestibulares

Preparatório para concursos

Ensino Superior

Ensino Médio

Ensino fundamental - anos iniciais

Ensino fundamental - anos finais

Centro de línguas

Other: _____

8. Você atua/atuou

Check all that apply.

Em instituição pública

Em instituição privada

Como professora/professor particular

Gênero e sexualidade em sala de aula

9. Você aborda gênero e sexualidade como temas transversais em sala de aula? Por quê? *

10. Se você aborda os temas de gênero e sexualidade, o que deixa você confortável de levar esse tema para suas/seus alunas(os)? Se não aborda, o que deixaria você mais confortável de fazê-lo? *

11. Há fatores que dificultam/impedem a abordagem desses temas ou que deixam você insegura/o de levá-los para suas aulas? *

12. Caso você se sinta à vontade, utilize este espaço para discorrer um pouco mais sobre sua atuação com os temas de sexualidade e gênero em suas salas de aula

Sobre as questões de gênero e sexualidade nos livros didáticos

13. Você identifica nos livros didáticos textos que facilitam / incentivam o debate sobre sexualidade e gênero? *

14. Você se sente confortável em questionar com suas/seus alunas(os) normatividades presentes em textos nos livros didáticos? (Por exemplo: um livro que só fale de famílias heteronormativas, ou que naturalize discursos como “profissões de mulheres e homens na sociedade”) Comente. *

15. Se quiser, adicione suas percepções sobre a relação do livro didático com as questões de sexualidade e gênero

Temas

Dos temas propostos abaixo, classifique de 1 a 5 cada um deles segundo o nível de dificuldade em abordá-los em sala de aula, sendo:

- 1) Abordo com tranquilidade, pois tenho domínio do tema;
- 2) Tenho domínio do tema, mas tenho receio da repercussão ao abordá-lo;
- 3) Tenho conhecimento básico sobre o tema, teria que ler mais antes de abordá-lo em classe;
- 4) Não tenho conhecimento sobre o tema, mas leria mais para abordá-lo nas minhas aulas;
- 5) Não tenho conhecimento sobre o tema e não o abordaria em minhas aulas.

16. Transfobia *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

17. Transexualidade *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

18. Representatividade (em filmes, livros, séries, política...) *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

19. Papéis de gênero na sociedade de hoje (por exemplo: “lugar de mulher é na cozinha”) *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Novas configurações familiares *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Machismo *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Linguagem / gírias usadas por pessoas LGBTQI+ na língua estrangeira *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Identidades travestis *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Homossexualidade *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Homofobia *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Heterossexualidade compulsória *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Expressões machistas ou homotransfóbicas *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Estereótipos *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Drag queens / Drag kings *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Cirurgia de redesignação sexual *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Bissexualidade *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Assexualidade *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Utilize este espaço para sugestão de temas relativos a gênero e sexualidade que você acredita que devem ser abordados em sala de aula.

Muito obrigado pela sua participação!

34. Se quiser, utilize este espaço para comentários e sugestões.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms