



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**

LUDMILA AMENO RIBEIRO

**A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em Língua Inglesa na escola regular**

**Belo Horizonte (MG)**  
**2015**

**LUDMILA AMENO RIBEIRO**

**A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em Língua Inglesa na escola regular**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Tecnologia e Processos Discursivos

**Linha de Pesquisa:** Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

**Orientador(a):** Profa. Dra. Maria Raquel de A. Bambirra

**Belo Horizonte (MG)  
2015**



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada em 29 de outubro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra - CEFET/MG  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Adelaine LaGuardia Nogueira – UFSJ

---

Profa. Dra. Andréa Soares Santos – CEFET-MG

*DEDICATÓRIA*

Dedico este trabalho a todos e todas que sofrem com a intolerância e preconceitos  
ao exercerem suas identidades e ao tentarem se expressar livremente.

## AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra por ter orientado, mediado e acompanhado com dedicação o meu processo de aprendizagem e por suas palavras acolhedoras.

A Profa. Dra. Adelaine LaGuardia Nogueira e a Dra. Profa. Andréa Soares Santos por terem aceito, tão generosamente, compor a Banca Examinadora dessa Dissertação.

À Diretoria e Equipe Pedagógica do CEFET-MG, que proporcionaram condições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores que concordaram em participar desta pesquisa, e forneceram os principais dados coletados.

À minha família. Meus filhos queridos, Fahad e Nadia, que são minha maior fonte de inspiração para suportar qualquer empecilho. Amo vocês profundamente e por vocês luto por um mundo melhor. Vocês dois são lindos anjos de Deus! São provas de que a vida pode vir a ser boa, podendo sempre ser renovada com inteligência, bondade e amor.

Ao amor da minha vida, amigo e parceiro, Rafael: agradeço pelo apoio, alegria, companheirismo, dedicação e por acreditar tanto em mim. Nossa âncora está fixada a um nó que nunca se desfez. Continuaremos nessa estrada, seguindo você e você a mim, em qualquer direção.

Nesta trajetória desses anos de estudos, várias pessoas contribuíram de alguma forma para este trabalho. A todos com quem dialoguei e troquei informações, o meu muito obrigado.

*Não interessa quem tu amas, onde é que amas, porque  
é que amas, quando é que amas ou como é que amas, o que  
interessa é que amas.*

*John Lennon*

*Querer-se livre é também querer livres os outros.*

*Simone de Beauvoir*

## RESUMO

A orientação sexual constitui um dos temas transversais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012a), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012b) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) e, como tal, deve ser trabalhada por todas as disciplinas, ao longo dos anos de Ensino Fundamental e Médio. Partindo deste pressuposto, realizou-se esta pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso, com os seguintes objetivos: (1) levantar os principais estereótipos e/ou opiniões emergentes no discurso de quinze professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Médio de uma escola regular de Belo Horizonte sobre identidades de gênero e orientação sexual, (2) verificar se e como eles trabalham o tema em sala de aula, (3) tentar perceber o impacto que as representações sociais dos professores acerca do tema identidades de gênero e orientação sexual tem em sua prática pedagógica e (4) divisar as implicações pedagógicas da pesquisa. Os dados foram coletados por meio do registro de suas impressões ao lidarem com vinte e uma imagens que retratam as identidades de gênero e orientação sexual e também da gravação de uma entrevista semiestruturada em que cada um dos professores foi convidado a falar sobre o gerenciamento de sua prática pedagógica no que se refere ao fomento do desenvolvimento de letramento crítico sobre o tema, por parte dos estudantes, bem como a explicar como enfrentam manifestações de *bullying* sala. Além disso, ouvimos a opinião de uma profissional da Psicologia especialista em terapia, sobre o tema identidade de gêneros e orientação sexual, envolvendo os sujeitos que integram o universo da escola. Para analisar os dados, contamos com o suporte da Teoria *Queer* e a contribuição de pensadores como Butler (1990; 2003), Lippmann (2010), Louro (2012; 2013), Micolski (2010; 2013), Fabrício e Moita Lopes (2010) e Moita Lopes (2013), e lançamos mão da técnica análise de conteúdo. Discutimos as impressões dos professores às imagens que lhe foram apresentadas criando categorias, que nos levaram ao levantamento de opiniões e estereótipos presentes em seu discurso. Foi possível constatar que os professores não se sentem preparados para abordarem o tema em suas aulas e que a sua postura e prática pedagógica reproduzem e reforçamos estereótipos acerca das identidades de gêneros e orientação sexual aprendidos socialmente. No que se refere às implicações para a prática pedagógica, acreditamos que, já que o significado é construído no discurso e pela interação

(BAKHTIN, 2000), concordamos com o preceituado pelos documentos legais: DNEDH e DCNEM – parece-nos que esses professores precisam problematizar as questões que envolvem preconceitos e discriminação em sala de aula, para que os estudantes reflitam sobre elas e, conjuntamente, proponham soluções para as mesmas.

**Palavras-chave:** identidades de gênero e orientação sexual, prática pedagógica, desenvolvimento de letramento crítico; Teoria *Queer*.

## ABSTRACT

Sexual orientation is part of the proposal guideline through documents such as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos- National Guidelines for Human Rights Education- DNEDH (BRASIL, 2012a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - National Curriculum Guidelines for Secondary Education- DCNEM (BRASIL, 2012b) and Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Curriculum General National Guidelines for Basic Education- DCNEB (BRASIL, 2013), and according to those instruments all school subjects must work with the topic sexual identity, though Middle School and High School. Based on that this quantitative research was done, following these objectives: (1) raise the main emerging stereotypes and/ or opinions present in the discourse of 15 English teachers who work in High School, (2) verify how they work the subject in class, (3) try to understand the impact that such social representations brought by the topic sexual identity has in the teachers practice, (4) devise the pedagogical impact of this research. The data was collected through registering the impression those teachers had when visualizing twenty one pictures showing gender and sexual identity and also recording a semi structure interview with each teacher, in which they were invited to talk about how they manage their practical pedagogy referring on how to promote the development of students' critical literacy, and explaining how they deal with bullying in classroom as well. Besides, we listened to the opinion of a Psychologist, who is specialist in clinical and counseling, about sexual identity and gender and the educational environment and the people involved with education. Concerning data analysis, we counted on Queer Theory with the input of scholars like; Butler (1990; 2003), Lippmann (2010), Louro (2012; 2013), Miscolki (2010; 2013), Fabrício e Moita Lopes (2010) e Moita Lopes (2013), and adopted the content analysis technique. We discussed the impression teachers had from the images, by creating categories that led us to list the stereotypes present in their discourse. It was possible to verify that the teachers do not feel ready to approach the subject in class and their attitude and pedagogical practice reflect and reinforces gender and sexual identity stereotype that were socially learned. With regard to the practical implications for pedagogical purposes, we believe that, since the meaning is built in discourse and in interaction (BAKHTIN, 2000), we agree with what is expressed in legal documents: DNEDH e DCNEM – it seems to us that those teachers need to

problematize subjects involving prejudice and intolerance in the classroom, so students can reflect about them, and within the group are able to propose solutions to those issues.

**Key-words:** gender identity and sexual identity, pedagogical practice, critical literacy development; Queer Theory.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Início do quadro utilizado para a coleta dos dados do estudo piloto	41
QUADRO 2	- Compilação das impressões dos estudantes às imagens. ....	42
QUADRO 3	- Categoria de imagens 1. ....	48
QUADRO 4	- Categoria de imagens 2. ....	50
QUADRO 5	- Categoria de imagens 3. ....	52
QUADRO 6	- Categoria de imagens 4 . ....	54
QUADRO 7	- Categoria de imagens 5 . ....	56
QUADRO 8	- Trabalho voltado para o desenvolvimento de letramento crítico acerca do tema identidades de gênero e orientação sexual. ....	61
QUADRO 9	- Falas dos professores que não incluem o tema em seu planejamento. ....	63
QUADRO 10	- Fala do professor que aborda o tema diretamente. ....	65
QUADRO 11	- Falas dos professores que abordam o tema indiretamente. ....	65
QUADRO 12	- Falas dos professores que não abordam o tema. ....	69
QUADRO 13	- Existência de <i>bullying</i> na sala de aula de inglês. ....	75
QUADRO 14	- Reação dos professores ao <i>bullying</i> presente em sala de aula. ....	77
QUADRO 15	- Relatos dos professores que alegam não presenciar <i>bullying</i> em sala de aula. ....	78
QUADRO 16	- Estereótipos e/ou opiniões emergentes nos quadros preenchidos pelos professores	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DNEDH	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LGBT	- Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
TGEU	- Organização Européia dos direitos dos Transgêneros

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução.</b> . . . . .	15
1.1	Contextualização e Justificativa da pesquisa. . . . .	15
1.2	Estabelecimento do problema. . . . .	18
1.3	Delimitação da pesquisa . . . . .	19
1.4	Desdobramento dos objetivos em perguntas de pesquisa. . . . .	19
1.5	Organização do trabalho. . . . .	20
<b>2</b>	<b>Fundamentos teóricos.</b> . . . . .	22
2.1	Revisão da Literatura. . . . .	22
2.1.1	Teoria <i>Queer</i> . . . . .	22
2.1.2	Homofobia, estereótipos e <i>bullying</i> . . . . .	28
2.1.3	Documentos legais e o combate à homofobia na escola regular. . . . .	31
2.1.4	Desenvolvimento de letramento crítico pelos estudantes. . . . .	32
2.2	Pesquisas recentes sobre o tratamento dado às identidades de gênero e orientação sexual no universo da escola regular do Brasil. . . . .	35
<b>3</b>	<b>Metodologia.</b> . . . . .	40
3.1	Natureza da pesquisa e formato metodológico. . . . .	40
3.2	Participantes da pesquisa. . . . .	40
3.3	Estudo Piloto. . . . .	40
3.4	Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta dos dados utilizados. . . . .	43
3.5	Critérios para a análise dos dados. . . . .	44
3.6	Cuidados com a qualidade da pesquisa, questões éticas e procedimentos. . . . .	44
<b>4</b>	<b>Apresentação e discussão dos resultados.</b> . . . . .	46
4.1	Impressão dos professores às imagens apresentadas. . . . .	46
4.1.1	Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva . . . . .	47
4.1.2	Imagens que retratam o papel social dos gêneros . . . . .	50

4.1.3	Imagens que refletem a sexualidade dos gêneros. . . . .	52
4.1.4	Imagens que contemplam expressões dos gêneros. . . . .	54
4.1.5	Imagens que contemplam o comportamento social dos gêneros. . . . .	56
4.2	Postura dos professores em sala de aula . . . . .	59
4.2.1	Investimento dos professores no desenvolvimento de letramento crítico por parte dos estudantes. . . . .	59
4.2.1.1	A inclusão da temática no planejamento de aulas dos professores. . . . .	61
4.2.1.2	A abordagem da temática em sala de aula. . . . .	64
4.2.2	Reação ao <i>bullying</i> : silêncio, omissão, negação. . . . .	73
4.3	Ponto de vista de profissional da Psicanálise. . . . .	79
4.4	Opiniões e Estereótipos que emergiram nos discursos dos professores. . . . .	82
<b>5</b>	<b>Conclusão.</b> . . . .	89
5.1	Retomada das perguntas de pesquisa. . . . .	88
5.2	Limitações e contribuições da pesquisa. . . . .	91
5.3	Sugestões para futuras pesquisas. . . . .	93
5.4	Breves considerações finais. . . . .	93
	<b>Referências</b> . . . . .	95
	<b>Anexos</b> . . . . .	101
	<b>Apêndices.</b> . . . .	112

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização e justificativa da pesquisa

Desde quando comecei a dar aulas de inglês no ensino médio, empenhei-me em trabalhar todos os temas transversais, sempre procurando levar os nossos alunos a desenvolverem os seus níveis de letramento crítico. No entanto, não consegui achar caminhos para trabalhar as questões que envolvem identidade de gênero sexual e orientação sexual.

Além do fato de que as políticas educacionais brasileiras prescrevem a necessidade de se trabalhar este conteúdo, concorre para agravar o problema o fato de que grande parte do *bullying* existente dentro das salas de aula gira em torno da questão sexual. Parece que, de modo geral, o professor encontra barreiras supostamente intransponíveis para trabalhar o tema, pelo fato de sexualidade ser um tabu em nossa sociedade. A título de exemplo, ressaltamos a formação religiosa e/ou cultural das famílias, o preconceito, a homofobia.

A família, a religião, o contexto social e a escola são, de modo geral, as instâncias de formação da orientação sexual das pessoas. Nessas instâncias, no mundo ocidental, muitos valores culturais são transmitidos de geração a geração, muitas vezes, ideias preconceituosas acerca das identidades de gêneros e orientação sexual são repetidas acriticamente. Por isso, é essencial que a escola desconstrua valores hegemônicos que afirmam a heterossexualidade como única forma de conduzir a sexualidade, para não perpetuar violência e segregação.

Este estudo, que pretende investigar o contexto educacional, insere-se na área da Linguística Aplicada porque propõe uma investigação acerca do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola regular pública de Belo Horizonte, e lança mão de subsídio teórico das seguintes áreas: Linguística Aplicada, Psicologia Social e Educacional.

Adotamos a perspectiva do desenvolvimento dos multiletramentos dos estudantes (COPE e KALANTZIS, 2008; KALANTZIS e COPE, 2012), por acreditarmos na importância de se mudar o paradigma educacional atual, em face aos novos textos multimodais e encharcados de diversidade com os quais nossos alunos lidam em seu dia a dia. Segundo Kalantzis e Cope (2012), as novas práticas educacionais devem investir no trabalho colaborativo, na pesquisa e na aprendizagem ubíqua, ou seja, aquela que ocorre em qualquer

lugar, o tempo todo, independentemente do professor. Os autores (*op. cit.*) acrescentam que essa abordagem de ensino - a dos multiletramentos - foca na multiplicidade de letramentos que possibilitam maior sucesso dos aprendizes em produzir sentido de acordo com o contexto em que estão inseridos. Ela os prepara melhor para receber, analisar, refletir e produzir textos de acordo com a sua função social, favorecendo assim mais e melhor o exercício de sua cidadania.

O viés dado pelo letramento crítico foi abraçado, por acreditarmos na importância de se utilizar o ensino de uma língua estrangeira como mais uma oportunidade de instigar os estudantes a perceberem o mundo tornando-se capazes de modificar a realidade à sua volta (MOITA LOPES, 2003). O desenvolvimento do letramento crítico envolve tornar-se cada vez mais apto a refletir sobre questões que vão desde sua própria formação às questões que envolvem a melhoria de seu meio (NORTON e TOOHEY, 2004; MATTOS e VALÉRIO, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011).

A parte empírica desta pesquisa foi realizada em uma instituição que se adota uma abordagem via gêneros textuais para o ensino de inglês no nível Médio, baseada nos seguintes pilares: integração curricular e interdisciplinaridade, integração de habilidades comunicativas, ensino voltado para a produção textual - oral e escrita - de gêneros comuns ao universo dos estudantes, foco na língua em uso e avaliação processual e formativa, com ênfase na recepção e produção de *feedback* por parte dos estudantes (BAMBIRRA, RACILAN e AVELAR, 2013).

Acreditamos que os insumos da Teoria *Queer* podem dar uma contribuição especial a este trabalho. Tal teorização visa a desconstruir as relações de gêneros construídas pelo senso comum, que tendem a compreender a realidade e a expressá-la com base na crença de que somente a heteronormatividade é e deve ser entendida como “normal”. O que foge a essa norma é percebido como excêntrico, ridículo ou patológico, como apontou Gamson (2006).

Butler (1990) foi uma das pioneiras a rejeitar a forma como a sociedade separa e define as relações e papéis sociais baseados no gênero biológico. Neste trabalho, lançamos mão das contribuições de pesquisadores que seguem essa linha. Trabalhos como os de Butler (2003, 2004), Moita Lopes (2006, 2009), Miskolci (2010, 2013), Bastos e Moita Lopes (2011) e Louro (2000, 2012, 2013) são parte do embasamento teórico desta pesquisa.

De acordo com teóricos da Psicologia Social, como Moscovici (2007), o senso comum cria representações sociais e estereótipos que modelam o sistema comportamental. Usaremos também a visão dos estereótipos proposta por Lippmann (2010) que explica que estes são rótulos imputados com base em um aspecto da natureza ou comportamento de uma pessoa. Tratam-se de manifestações parciais, carregadas de julgamento, que precedem à evidência e ignoram a razão. Geralmente são herdados de uma geração à outra, sem qualquer questionamento. Por terem um forte lastro em conteúdos emocionais, os estereótipos são utilizados para controlar as pessoas, preservando os valores de determinado grupo, conservando as suas tradições e assegurando a sua posição social. Tal mecanismo foi estudado por Lippmann (2010) aproximadamente no término do século XIX, início do século XX, mas é atual o suficiente para explicar em parte o tratamento discriminatório que a sociedade atual impõe às pessoas com identidades de gênero e orientação sexual desviantes da heteronormatividade.

O objeto e tema deste trabalho foram escolhidos por acreditarmos na relevância de combater o *bullying*, de fomentar o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes do Ensino Médio e de tentar contribuir para a constituição de uma sociedade melhor, mais justa e menos hipócrita, em que todos tenham direitos iguais, independentemente da identidade de gênero e orientação sexual, como defende a Constituição Federal. Há uma tendência nas aulas de língua inglesa de se trabalhar os aspectos linguísticos e contribuir para que os aprendizes tenham o Inglês como segunda língua, mas nem sempre há espaço para se instigar suas percepções críticas, investindo assim em sua formação cidadã.

Este trabalho observará ainda, os princípios pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+ (2012), nas Orientações curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2008) e na Proposta Curricular para as línguas estrangeiras para o estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005). Tais documentos preocupam-se com o papel da escola e do ensino no desenvolvimento pleno do aluno, que além de desenvolver os aspectos léxico-gramaticais, os discursivos e os retóricos do idioma estudado, devem também tornarem-se cidadãos ativos que refletem e agem na sociedade em que estão inseridos. Ainda, eles devem saber lidar com - compreender e produzir - os vários gêneros textuais que encontram diariamente, para assim, estarem aptos a atuar profissional e socialmente. Em outras palavras, o ensino de um idioma deve auxiliar na aquisição da proficiência e também no desenvolvimento do letramento crítico do aprendiz.

A linguagem é o que permite ao aprendiz transformar a sua realidade. Por meio dela, ele negocia e coonstrói sentido (BAKHTIN, 1999; 2000). Sendo assim, é função do professor de língua inglesa do Ensino Médio auxiliar o estudante a desenvolver as habilidades comunicativas necessárias para que esteja apto a usar a língua criticamente, rejeitando imposições, preconceitos e visões estereotipadas (MOITA LOPES, 2003).

Percebe-se que, há ainda uma tendência da escola em negligenciar temas que abordam a multiplicidade de identidades de gênero sexual e orientação sexual. Nota-se também em relação a essa questão que é social e recorrentemente reforçada uma visão pré-concebida de como devem ser as atuações/performances de um ser humano baseado em seu gênero biológico, situação que cria expectativas sobre como homens e mulheres devem agir e influenciam profundamente as relações entre as pessoas (MOITA LOPES, 2006, 2009, 2014; BASTOS e MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2010; LOURO, 2012).

Esta pesquisa investiga a forma como os professores de língua inglesa do Ensino Médio enfrentam o problema de trabalhar durante as aulas opiniões e estereótipos relacionados às identidades de gêneros sexuais e orientação sexual. Indo ao encontro das diretrizes educacionais nacionais, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade que encerra de se descobrir formas de se trabalhar tais questões. Desse modo, por meio de suas implicações pedagógicas, a pesquisa pode vir a contribuir para a prática de professores de Língua Inglesa do Ensino Médio. Entendemos que estimular o aprendiz a lidar bem com as diferenças, tornando-o apto a ler e a entender o mundo criticamente rejeitando uma visão ingênua e rasa dos fatos deve ser o principal objetivo pedagógico atual (MENEZES DE SOUZA, 2011, entre outros).

## 1.2 Estabelecimento do problema

Com este projeto de pesquisa propõe-se investigar, se e como os professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma escola regular em Minas Gérias, investem no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, no que se refere às questões relativas aos estereótipos de identidades de gêneros e orientação sexual. O intuito é o de divisar implicações pedagógicas para a prática docente comprometida com o desenvolvimento do letramento crítico. Ressaltamos que as diretrizes legais educacionais norteiam sobre a

importância de se fomentar o pensamento crítico do aprendiz, mas não sugerem formas de como fazê-lo na prática docente.

### 1.3 Delimitação dos objetivos da pesquisa

#### Objetivo geral

Verificar o investimento feito por professores de Língua Inglesa do Ensino Médio regular de uma escola pública de Minas Gerais, no desenvolvimento do letramento crítico pelos estudantes, sobre as questões que envolvem as identidades de gêneros e orientação sexual.

#### Objetivos específicos

- Levantar os principais estereótipos e/ou opiniões emergentes no discurso dos professores participantes da pesquisa sobre orientação sexual e identidade de gênero sexual;
- Verificar se os informantes trabalham o tema em sala de aula. Se sim, procurar conhecer como o fazem; se não, procurar conhecer as razões pelas quais não o fazem;
- Avaliar o impacto que tais representações sociais estereotipadas causam em sua prática pedagógica;
- Divisar as implicações pedagógicas da pesquisa.

### 1.4 Desdobramento dos objetivos em perguntas de pesquisa

Os objetivos específicos podem ser desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são os estereótipos e/ ou opiniões emergentes no discurso dos professores acerca de orientação sexual e identidade de gênero sexual?
- b) Os professores participantes da pesquisa trabalham o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes em sala de aula no que se refere ao tema em questão? Se sim, como o fazem? Se não, por quê não o fazem?

c) Qual impacto tais representações sociais causam na prática pedagógica desses professores no que se refere ao investimento no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes?

d) Quais são as implicações pedagógicas da pesquisa?

### 1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na Introdução estão apresentados a contextualização, a justificativa, o problema, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Em seguida, no segundo capítulo, temos os fundamentos teóricos que orientam a análise dos dados coletados, organizados em torno dos seguintes tópicos: Teoria *Queer*, homofobia, estereótipos e *bullying*; documentos legais; e letramento crítico.

Em relação à Teoria *Queer* trazemos sua definição e fazemos um recorte no sentido de buscar evidenciar como a sociedade constrói e reforça toda uma ideologia que limita a maneira de ser e de agir das pessoas no grupo, no que se refere às questões relacionadas às identidades de gênero e orientação sexual. Usamos insumos de autores como: Butler (2003), Louro (2000, 2012, 2013) Miskolci (2010, 2013) e Moita Lopes (2006), entre outros. Enfatizamos a necessidade de compreender o conceito de gênero para assim desvinculá-lo do sexo biológico, que acaba por determinar o comportamento, vivência e papel social dos seres. Tratamos de conceitos como abjeção, heteronormatividade, performance dos gêneros e da ‘política da vergonha’, para mostrar como a escola tende a inviabilizar, reprimindo e estereotipando, as identidades de gêneros e orientação sexual que fogem do padrão heterossexual compulsório.

Definimos o conceito de homofobia, e procuramos mostrar como algumas opiniões e estereótipos, e a prática de *bullying* no meio escolar favorecem ações discriminatórias, o preconceito e o isolamento.

Ainda na fundamentação teórica, discorreremos sobre o fato de que os documentos legais incluem a orientação sexual como tema transversal, definem gêneros (BRASIL, 1997), advogam a favor do combate à violência e à discriminação contra as várias identidades de gêneros e orientação sexual. Nessa parte também procuramos caracterizar o trabalho do docente em Línguas Estrangeiras, no que se refere ao fomento do letramento crítico do estudante (BRASIL, 2008).

A seguir, apresentamos o estado da arte sobre identidades de gêneros e orientação sexual no meio escolar. Em geral, as pesquisas e trabalhos revelam a nocividade de não se incluir a temática no currículo.

No terceiro capítulo, detalhamos a natureza da pesquisa, seu formato metodológico, o local de realização da coleta dos dados, os participantes do estudo, os momentos, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta dos dados. Por fim, apresentamos os critérios para análise dos dados e os cuidados que tivemos para assegurar as validades interna e externa da pesquisa, para observar as questões éticas e procedimentais.

No quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa e tecemos sua análise, levando em consideração a teorização revista no capítulo teórico.

Concluimos a pesquisa retomando as perguntas propostas no item 1.4, tratamos das contribuições e limitações desse estudo, fazemos sugestões para futuras pesquisas, assim como tecemos as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica adotada para subsidiar a análise dos dados coletados nesta pesquisa (item 2.1) e, a seguir, destacaremos algumas pesquisas recentes sobre o tema (item 2.2).

### 2.1 Revisão da Literatura

#### 2.1.1 Teoria *Queer*

A Teoria *Queer* é resultado entre a fusão de teorias feministas e psicanalíticas voltadas para o rompimento da estabilidade e da fixidez acerca dos gêneros sexuais e identidades generificadas. Conforme Salih (2013), Judith Butler, expoente nas teorizações *queer*, defende que respostas prontas e previamente cunhadas costumam ser meios de impor verdades filosóficas se que, quando tomadas como certas, tendem a oprimir as minorias, geralmente marginalizadas. Segundo a autora, a obra de Butler ocupa-se de mostrar como a identidade do sujeito é um processo fabricado na e mantido pela linguagem (no e pelo discurso), e gira em torno do binarismo macho/fêmea, *gay*/heterossexual, masculino/feminino.

O movimento *queer* surge da necessidade de desvincular a sexualidade de seu intuito reprodutivo, exclusivo a um homem e a uma mulher. Propõe também ressaltar as várias possibilidades de relacionamentos sociais e de prazer entre as pessoas. A Teoria *Queer* propõe a desconstrução das convenções culturais que normalizam a constituição do sujeito, assim como a explicitação da violência aos que não seguem as normas que pautam a vida do homem e da mulher padrão, e que são, por causa disso, considerados abjetos (MISKOLCI, 2013). Sobre abjeção e sexualidade o autor elucida que:

[...] o *queer* é relacionado a tudo que é socialmente chamado de estranho, anormal e, sobretudo, abjeto. A abjeção pode ser de diversas formas: você ser classificado de negro em uma sociedade que já foi escravista é uma maneira de ser subalternizado e te relegar a uma posição com menos direitos ou reconhecimento. Mas, não por acaso, a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade (MISKOLCI, p.42, 2013).

A abjeção funciona de forma a classificar um sujeito como alguém digno de repulsa, por meio de apelidos, injúrias e por expor o mesmo com o intuito de retirar seu

mérito como ser humano, por razões do sujeito fugir às normas da heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2010).

Para Louro (2013), *queer* pode ser entendido como diferente e desestabilizador, assim como é uma forma de subverter a norma dominante. Assim como neste trabalho, preocupada com o universo da escola, a autora reflete sobre a necessidade de repensar os currículos e a prática pedagógica por meio da temática. Ressalta que:

a irreverência e a disposição antinormalizadora da teoria *queer* me incitam a jogar com suas ideias, sugestões, enunciados e a testá-los no campo (usualmente normalizador) da educação. Quero apostar em suas articulações, pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas, e às teorias pedagógicas. [...] *Queer* é tudo isso: é estranho, é raro, esquisito. *Queer* é também o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado” (LOURO, p.7, 2013).

A heteronormatividade começa a direcionar os gêneros no momento em que descobrem o sexo do bebê. A partir deste momento, o contexto sociocultural cuidará de determinar a forma como esse corpo masculino ou feminino deverá pautar sua vida, desejar e viver. O discurso empregado pela família, pela escola, pela mídia, pela religião, etc; fará um trabalho pedagógico ao longo da vida dessa criança para certificar a legitimidade do gênero, em função do seu sexo biológico. Ao mesmo tempo, haverá uma série de eventos que o menino/menina, homem/mulher deverá vivenciar enquanto representante do gênero específico – masculino ou feminino (BUTLER, 2003; LOURO, 2013).

Para Butler (2003) a identidade de gênero decorre de práticas culturais e é regulada por meio dessas mesmas práticas, que permitem e reconhecem alguns tipos de identidades como legítimas e outras não e, por isso, a identidade é entendida como um construto performativo. Salih (2013, p. 65) explica que “[...] o sujeito de Butler é um ator que simplesmente se põe de pé e encena sua identidade num palco metafórico de sua própria escolha.”

Enfatizamos que o gênero sexual não é consequência do sexo biológico, mas sim um conceito concebido culturalmente. Butler (2003) desestabiliza o caráter binário que se atribui ao gênero ao discutir e negar a pressuposição de que alguém que tenha um corpo de

homem somente possa se expressar como masculino, da mesma forma que alguém com um corpo de mulher somente possa se expressar como feminino. À luz de Butler, Salih (2013) considera a binaridade do gênero pernicioso porque impõe um modelo que restringe e impõe como as pessoas devam se expressar.

Os papéis que a sociedade projeta para os gêneros desempenharem são distintos para homens e mulheres. Segundo Eckert (1997), enquanto o homem pode ser reconhecido por suas conquistas, posses e posição social, a mulher é reconhecida por meio de sua moral. Dessa forma, a feminilidade é um meio de ausentar-se do poder. E, por outro lado, a característica predominante da masculinidade é a atestação do poder. De tal modo, a feminilidade está associada com delicadeza, educação e pequenez, e o homem másculo entendido como sendo o oposto disso. Entretanto, o homem que tem maior ascensão social, ou seja, aquele que passa a exercer influência financeira e poder sobre outros, pode deixar de ser másculo e de exercer força bruta, força física, sem ser acusado de efeminado.

Semelhantemente, gêneros são entendidos como papéis construídos e mantidos por meio de atos que regulam os corpos com o intuito de mostrar que existe a aparência de naturalidade em tal comportamento ou conduta. Para que assim, havendo essa referência, os sujeitos sigam e respeitem as normas sociais de uma determinada cultura. Todavia, as referências dos papéis de gêneros são diferentes para homens e mulheres, gerando padrões comportamentais distintos que definem o masculino e feminino. Como efeito, esses modelos afetam até mesmo a forma como homens e mulheres se expressam por meio da fala, gerando o que se pode nomear de discurso engendrado, que define o que é apropriado de ser dito por homens e por mulheres (CAMERON, 1999).

O gênero e o sexo marcam os sujeitos e dão a aparência de serem parte cristalizadas deles. Mas ainda que os gêneros sejam meios de conduzir e policiar a vida, homens e mulheres não são programados para agirem de acordo com o que a sociedade espera deles, apesar de existirem essas medidas reguladoras e determinantes que acaba por dividir os gêneros em dois polos - um binarismo.

Sendo assim, com tal característica e possibilidade, e por serem sujeitos ativos, tanto homens quanto mulheres podem, a qualquer momento, agir de forma subversiva, resistirem e transgredirem conscientemente a essa *performance*. Contudo, por estarmos vivendo em uma sociedade com leis previamente estabelecidas, fatores externos como trabalho, *status* e origem serão determinantes para restringir a subversão do gênero.

Inclusive linguisticamente – a linguagem engendradora classifica alguns estilos de conversa e ações como sendo pertencentes a um determinado gênero. Assim, resulta em limitar a forma como os homens devem, por exemplo, evitar usar termos e conversas que são linguisticamente estereotipadas e consideradas como femininas e vice-versa. A existência da linguagem engendradora pode ser comprovada pela necessidade que alguns homens têm, em determinados momentos, de usar de brincadeiras com teor sexista e homofóbico, com o intuito de tratar *gays* e mulheres como objetos, para provar a sua heterossexualidade (CAMERON, 1999; SALIH, 2013).

A linguagem e o discurso são componentes do gênero, ou seja, a performatividade linguística significa criar, fazer existir o que nomeia. Como aponta Salih (2013), “Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam” (p.91).

Da mesma forma Bastos e Moita Lopes (2011) afirmam que as identidades de gêneros sexuais e orientação sexual são crenças coletivamente compartilhadas. As pessoas são classificadas em grupos em função de traços físicos, etnia, religião, etc; e a sociedade cria expectativas em torno de cada grupo, no que se refere a como as pessoas devem ser e se comportar. Assim, segundo Miskolci (2010), a escola, a mídia e o senso comum tendem a criar imagens preconcebidas sobre como meninas e meninos devem agir e ser a partir de ideias e de valores previamente cultivados desde o seu nascimento.

Para Louro (2012) é fundamental que assimilemos, ao longo de nossa vida, a natureza do gênero a que supostamente pertencemos – assim definido em função de nosso sexo biológico –, pois, por meio dessa compreensão, repetimos o que convém socialmente, em um dado momento, para homens e mulheres.

Na mesma linha de pensamento, Miskolci (2010) afirma que o senso comum enfatiza as diferenças entre os sexos biológicos para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Dessa forma, entende-se que o meio escolar, atrelado aos preceitos da teoria *Queer*, pode proporcionar o esclarecimento a respeito da distinção entre sexo e gênero e impedir que, social e culturalmente, o sexo determine o gênero. Ou seja, propõe-se a formulação de um modelo crítico que contraponha a imobilidade das identidades de gênero. Desse modo, o espaço escolar poderia vir a ser também um ambiente em que as normas socialmente cabíveis aos meninos e meninas fossem discutidas e negociadas. Porém a repetição e a imposição de regras e valores sem questionamento ainda prevalecem, o que

impede que o sujeito vivencie sua sexualidade e dela desfrute livremente, antes mesmo de iniciar sua vida sexual (LOURO, 2012; MISKOLCI, 2010, 2013).

A sociedade vive e educa em torno da norma heteronormativa que define como os gêneros devem comportar e discrimina os que não seguem o padrão. A heteronormatividade hegemônica prescreve a sexualidade de forma que todos sejam criados para serem heterossexuais. Ao mesmo tempo, transmite a ideia de que homens e mulheres em relações homo-orientadas são menos homens e menos mulheres do que os heterossexuais. O caráter heteronormativo presente na sociedade faz com que uma mulher mais masculina seja percebida como lésbica e um homem mais efeminado como gay, desrespeitando assim as diversas formas de expressão das pessoas (MISKOLCI, 2013; MISCOLKI, 2010).

Pelo fato de a heteronormatividade associar o gênero ao sexo, prevalece a dicotomia masculino-feminino. Conforme ressalta Louro (2012), essa dicotomia despreza as diferentes formas de masculinidade e feminilidade, e ignora a pluralidade dos gêneros. Em outras palavras, para explicar esses modelos preconcebidos baseados nos gêneros biológicos, como os definidos pela heteronormatividade, citamos a imagem masculinizada da mulher homoafetiva e a efeminada do homem homoafetivo, que sendo caracterizadas pelo senso comum passam a denegrir a imagem e a conduta do homoafetivo. Nesta pesquisa, adotamos o viés da teoria *queer* para analisar os dados coletados na expectativa de que possamos sensibilizar e talvez até orientar os interessados por este trabalho, principalmente porque tal teorização busca desconstruir concepções socialmente estereotipadas que define os gêneros que, quando atreladas a sentimentos, acabam por gerar manifestações autoritárias, opressivas e constrangedoras como o machismo, o sexismo, a homofobia e a transfobia.

O mundo atual está em processo de reconstrução e muitas das certezas em torno da constituição familiar e da forma como as famílias identificam o gênero sexual e a sexualidade de seus componentes já não é a mesma de outras épocas. Nesse sentido, Moita Lopes (2004) afirma que a sociedade está repensando os discursos em torno da forma como as identidades sexuais e a orientação sexual são percebidas, mas que, no contexto escolar, assuntos que envolvem as identidades *gays* e lésbicas são ainda tabus. Para Louro (2012), o meio escolar nega tratar da sexualidade por acreditar ser um problema exclusivo da família e quando aborda a questão, repercute a naturalidade heterossexual, conseqüentemente tornando invisíveis e classificando como desviantes as demais identidades de gêneros.

A forma como a educação sexual é tratada nas escolas brasileiras é elucidando jovens sobre os perigos das doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce e o funcionamento do corpo. Mas não se percebe empenho em se discutir e defender o direito às multiplicidades de identidade de gênero e de orientação sexual. Apesar de as temáticas: diversidade e inclusão encontrarem-se inseridas no currículo pedagógico, de modo geral, parece haver uma tendência dos profissionais do ensino em ignorar as diferenças de gênero e de orientação sexual, a buscar o que o senso comum entende por normalidade e a reforçar modelos e padrões de ordem heteronormativa. Segundo Miskolci (2013), constata-se que a tendência dominante no meio educacional é a de excluir aqueles e aquelas que se comportam, vivem e pensam diferentemente dos demais, independente de serem eles heterossexuais ou homossexuais. Além de estigmatizar e estereotipar as diferenças negativamente, o meio educacional julga que a sexualidade é assunto para ser tratado individualmente e fora desse espaço. Todavia, não há como retirar a expressão sexual de um indivíduo como se fosse uma vestimenta (MISKOLCI, 2013).

Segundo Moita Lopes (2006), as instituições, as mídias, as famílias, as comunidades e as religiões esforçam-se para garantir a masculinidade hegemônica – conceito que serve de identidade oposta à feminilidade e ao homoerotismo – ou seja, homens e mulheres ocupam-se em preservar uma identidade de gênero cristalizada que reflete o tradicionalismo e opõe-se ao gênero híbrido e múltiplo. Essa visão despreza os avanços e as mudanças sociais e tecnológicas que permitem aos seres viverem e experimentarem a sexualidade de várias formas. Esse processo reforçado pela mídia coloca o homem na posição de “machão”, vitimiza a mulher e estereotipa o *gay* como leviano e efeminado.

A escola insiste em inviabilizar a expressão e a identidade sexual dos gêneros, assumindo que a sala de aula é lugar sexualmente neutro, ideia que reverbera um ato de violência e omissão por parte dos educadores. Ademais, com seu silêncio, o meio escolar perpetua um padrão de estranhamento diante das diferenças, prejudicando assim o reconhecimento da cidadania dos sujeitos que se interessam pelo mesmo sexo ou que se expressam diferentemente do que é esperado de seu sexo biológico. Miskolci (2010) acredita que essa tendência em silenciar diante da sexualidade dos estudantes e dos educadores acontece por haver uma expectativa da sociedade no sentido de que todos deverão se interessar somente pelo sexo oposto, de que suas práticas sexuais serão somente ou

predominantemente de caráter reprodutivo e dentro de um casamento convencional (MISKOLCI, 2010; MISKOLCI, 2013).

As mídias, as instituições sociais e suas práticas reconhecem o heterossexualismo e inviabilizam a manifestação das demais identidades de gênero no espaço público. Segundo Miskolci (2010), tal procedimento engendra a política da vergonha, que busca perseguir, violentar e excluir as identidades que desejam o mesmo sexo. Assim, o isolamento e a culpa fazem com que as pessoas que fogem ao padrão heterossexual tenham assumir suas sexualidades, passando a sofrer pressão para se adequarem às regras sociais. Em outras palavras, o medo de ser estigmatizado gera a política da vergonha, que se manifesta por meio da negação em se relacionar com o mesmo sexo, pressionando indivíduos a assumirem a heterossexualidade.

### 2.1.2 Homofobia, estereótipos e *bullying*

Conforme ensina Louro (2012, p. 32), a homofobia pode ser entendida como um sentimento de medo dirigido aos homossexuais que, “pode se expressar numa espécie de terror em relação à “perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher” (grifos da autora).

Para Gorisch (2014), a violência de natureza homofóbica é altamente cruel. Tem o intuito de aniquilar suas vítimas e costuma ser um tipo de punição que a vítima enfrenta solitariamente, pois alguns indivíduos não encontram apoio em suas famílias ou meio social. Sobre esse cenário a autora diz que:

a violência homofóbica e transfóbica foram apontadas em todas as regiões do planeta. O relatório aponta esse tipo de violência como a “violência de rua” e outros ataques espontâneos (não planejados). Para os ataques planejados, indicam os agressores como pertencentes a grupos extremistas, paramilitares, neonazistas e nacionalistas. Jovens da comunidade LGBT de todas as idades que transgridem as normas sociais estão em risco dentro de casa e na violência da comunidade. Lésbicas e transgêneros estão particularmente em risco pela desigualdade de gênero e relações de poder com suas famílias e sociedade (GORISH, 2014, p. 52-53).

Considerando o contexto escolar, conforme Miskolci (2010), a homofobia tanto pode partir de estudantes quanto de quaisquer profissionais comprometidos com o processo de educar. Sempre que valorizam e/ou promovem atitudes homogeneizadoras, ou seja, atitudes

pré-definidas como sendo próprias de meninas ou de meninos, silenciam-se diante da violência. Ainda segundo o autor, o reconhecimento das diferenças pode e deve começar a ser feito por meio da desconstrução do que se é entendido como normal no meio escolar, já que se percebe que a diversidade ali praticada apregoa que cada um é obrigado a tolerar o outro, mas que ao mesmo tempo ignora reconhecer a sua humanidade e a sua liberdade em ser diferente (MISKOLCI, 2013).

Outra forma de manifestação de violência no ambiente escolar está na prática de rotular as pessoas com base em sua postura e/ou em seu comportamento. Estereótipos são generalizações compartilhadas socialmente que assumem tom de verdade (como é próprio das generalizações, normalmente são formulados no presente do indicativo). Segundo Lippmann (2010), tratam de manifestações parciais, carregadas de julgamento, que precedem à evidência e ignoram a razão. Os estereótipos são aprendidos, passados de uma geração à outra e, por serem carregados de conteúdo emocional, são utilizados como para julgar o outro e controlar as pessoas. Dessa forma, os estereótipos são fundamentais na conservação das tradições e na preservação dos valores e da posição social de determinado grupo.

A concepção de estereótipo adotada por Lippmann (2010) foi cunhada aproximadamente no término do século XIX, início do século XX, mas serve para nomear o tratamento discriminatório que a sociedade atual impõe às pessoas com identidades de gênero e orientação sexual desviantes da heteronormatividade. Conforme Louro (2013), até antes do século XIX, a homossexualidade era entendida como sodomia. Assim, o indivíduo homossexual era condenado a esconder sua condição. Sob essa perspectiva, parece que algumas igrejas e outras instituições sociais empenham-se em difundir tal ideologia preconceituosa para controlar o comportamento das pessoas.

De acordo com Hewstone e Giles (1997), os estereótipos funcionam da seguinte forma: tendo por base os valores que pretendem preservar, são criadas categorias por meio das quais os grupos sociais são julgados e qualificados. Enquanto crenças compartilhadas socialmente, os estereótipos servem para antecipar e controlar o comportamento das pessoas considerando-se os grupos a que elas pertencem. Tais categorizações geram julgamento para os grupos estereotipados, mas há como ponto positivo, situações em que um grupo reforça determinado estereótipo, pois deseja ser visto como diferente de outros grupos e assim o garante por meio daquele rótulo que recebe.

Aquele que acredita em um estereótipo reforça-o sempre que identifica ações individuais que confirmam o comportamento de um grupo. No entanto, ele não desconstrói o mesmo estereótipo caso o comportamento de uma pessoa não esteja em consonância com o grupo ao qual ela pertence. À vista disso, o processo de estereotipar implica em ler a conduta das pessoas e associá-las a um meio estereotipado. Por extensão, todas as demais características desse meio são automaticamente imputadas a essa pessoa. Qualquer atitude considerada típica de um meio estereotipado confirma o estereótipo, mas este não é esvaziado quando uma atitude é considerada atípica. (HEWSTONE; GILES 1997).

Inzicht e Schmader (2012) exploram as ameaças e as consequências trazidas pelos estereótipos. Eles explicam que os estereótipos exercem uma força de atuação grande tanto na sociedade quanto na educação mundial atual. Para eles, apesar do século XXI ter trazido globalmente um alto nível de diversidade para as salas de aula, e com ele a busca pela igualdade e pela liberdade social, vive-se sob os efeitos negativos que os estereótipos representam para determinados grupos. Essa situação promove disparidades no desempenho acadêmico e profissional dos sujeitos que são enquadrados em categorias definidas em função de suas etnias, suas nacionalidades, suas religiões, seus gêneros e outros. Segundo os autores, os estereótipos inferiorizam grupos marginalizados fazendo com que tudo o que o sujeito estereotipado diga ou faça, seja desmerecido, afete negativamente sua performance acadêmica e/ou carreira.

Retomando a discussão acerca de violência no meio escolar, deparamo-nos com a questão do *bullying*. Conforme Koeler (2011), trata-se de um tipo de agressão bastante pernicioso por que pode ser caracterizada por professores e pais como “brincadeiras normais” que fazem parte da vida das crianças e jovens. Assim, atitudes como xingar, zombar, discriminar e outras do tipo, que ocorrem frequentemente na escola, geram como consequências a opressão e a insegurança em quem é delas vítima.

Nascimento (2011, p. 23) define *bullying* como

um comportamento abusivo e agressivo, manifestado através de gestos, palavras, atitudes, comportamentos ou qualquer outro meio, de forma intencional e repetitiva, que atenta contra a dignidade e integridade física de uma pessoa, causando-lhe medo, insegurança, dor, angústia e sofrimento (...)

Conforme a autora, tal comportamento pode causar – e não raro causam – doenças de vários tipos, sejam elas tanto físicas quanto psíquicas, bem como transtorno e desordem pessoal e/ou profissional.

Uma vez estabelecidos os conceitos chave que orientam este trabalho, passamos a apresentar o que sugerem os documentos legais mais recentes que norteiam a educação no Brasil no que se refere ao tratamento que se deve dar às questões relativas às identidades de gênero e orientação sexual no âmbito do ensino.

### 2.1.3 Documentos legais e o combate à homofobia na escola regular

A orientação sexual constitui um dos temas transversais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012a), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012b) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) e, como tal, deve ser trabalhada por todas as disciplinas, ao longo dos anos de Ensino Fundamental e Médio. As DCNEM (BRASIL, 2012b), inclusive, colocam o tema dos Direitos Humanos como "um dos seus princípios norteadores" (p. 520).

Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013),

educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, **orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação** (p. 165). (grifos nossos)

Já as DNEDH (2012a), em seu artigo 6º, prescrevem um investimento amplo na educação em direitos humanos - EDH, estendendo-o a todas as esferas da educação nacional. Temos que:

a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

O papel da escola, e de todos os profissionais que nela atuam, é fundamental para assegurar uma mudança de paradigma educacional no Brasil. Tal mudança deve ser calcada na educação em direitos humanos, como forma de enfrentamento da herança cultural

brasileira, profundamente marcada por desigualdades, preconceitos e discriminações. Isso deve ser feito "com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, **rituais pedagógicos**, modelos de gestão" (BRASIL, 2013, p. 521). (grifos do documento original)

Os documentos são claros no que se refere à prescrição de metodologias de ensino para a Educação Básica com base na EDH. As DCNEB (BRASIL, 2013) explicitam a necessidade de se privilegiar a participação ativa dos estudantes como construtores de seus conhecimentos e sugerem ao professor levar para as salas de aula "exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situações-problema, e discutir formas de resolvê-las (p. 527)."

No entanto, as DCNEB não são ingênuas no que se refere aos desafios a serem enfrentados para a efetivação de tais fundamentos teórico-metodológicos e reconhecem que "um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH".

#### 2.1.4 Desenvolvimento de letramento crítico pelos estudantes

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2012c) o professor de língua estrangeira deve auxiliar o estudante nos processos de atribuição significado e de produção conhecimento em língua estrangeira, por meio da recepção e da produção de textos relevantes ao seu cotidiano, refletindo sobre a própria língua e cultura, envolvendo questões que "permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural" (p. 97).

Assim sendo, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008), o ensino de língua inglesa deve ter como fundamento a preocupação em incluir os estudantes nas questões da atualidade e ampliar o seu exercício de cidadania, levando-os a refletirem sobre as condições de produção dos textos com os quais lidam em seu dia a dia, ou seja, buscarem desvelar as ideologias e relações de poder que permeiam os textos que circulam socialmente e moldam a nossa vida.

Ao promover a Pedagogia Crítica, Freire (1991) afirma que a linguagem empodera o aprendiz. Segundo o autor, por meio da linguagem é possível se transformar a

própria realidade. Na mesma linha, investir no fomento do desenvolvimento de letramento crítico por parte dos estudantes significa mostrar-lhes a importância da pesquisa e ensiná-los a buscar fontes primárias e fidedignas. Significa também levá-los a refletir criticamente e a estabelecer relações que busquem explicar a sua circunstância de vida e as dos outros. Significa ainda incentivá-los a conhecer, além da sua, as realidades de outras culturas, de outros povos e a procurar entender como as sociedades são estruturadas e reguladas mundo afora, para que possam fazer escolhas mais informadas, exercendo mais e melhor a sua cidadania e, principalmente, para que decidam como querem se inserir no mundo (VASCONCELOS, 2014).

Teorizando sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, Mattos e Valério (2010) defendem que a prática escolar do docente engajado em mudanças sociais deve ser reflexiva, analisada e ativamente aplicada. Em outras palavras, é papel do professor auxiliar o estudante no seu processo de aquisição de outro idioma e habilitá-lo para sua atuação como leitor/cidadão, preparando-o assim não só para desenvolver as habilidades comunicativas da língua, mas também para entender e lidar com textos produzidos nos vários gêneros textuais multimodais que circulam em sociedade. Norton e Toohey (2004), na mesma linha, ressaltam que o aprendiz precisa desenvolver capacidade questionadora para tornar-se um leitor crítico, que sabe usar as mídias para seu benefício e que aprende a indagar sobre a veracidade informacional do conteúdo que encontra diariamente.

Cope e Kalantzis (2008) ensinam que a aprendizagem se dá atualmente de maneira ubíqua, ou seja, em qualquer hora e lugar. Isso ocorre em função do acesso democrático às novas tecnologias de informação e comunicação, em especial às novas tecnologias que possibilitam a conexão à internet. Por conseguinte, a aquisição de conhecimento passa a ser então dinamizada pelas mídias digitais, que favorecem o fortalecimento do papel agente do estudante.

Diante do amplo acesso que os estudantes do século XXI têm das tecnologias digitais e também em função das diversidades, Kalantzis e Cope (2012) advogam a favor da promoção dos multiletramentos dos estudantes como o papel do educador da atualidade. Da mesma forma que é essencial que os estudantes aprendam a construir sentido utilizando as mídias digitais em diferentes contextos, é importante também que eles aprendam a trabalhar em equipe, a se envolverem em aprendizagens participativas e colaborativas, a atuarem como autores na nova web segundo perspectiva de Richardson (2009) e a reflitam sobre a própria

aprendizagem, fator tão essencial para o desenvolvimento da autonomia pelo estudante. Por fim, Kalantzis e Cope defendem ainda a importância de os estudantes aprenderem a fazer autoavaliação.

Solomon e Schrum (2007) atestam que os estudantes precisam ser cada vez mais reflexivos, autocríticos, inovadores, criativos, capazes de administrar seu próprio processo de aprendizagem, de pensar coletivamente, de comunicar-se efetivamente, de planejar e gerenciar resultados. Por fim, que eles o conheçam os caminhos para distinguir a veracidade informacional de conteúdo que propague preconceitos. Assim, entendem os autores que o papel e a responsabilidade da escola na formação dos estudantes na atualidade foi muito ampliado.

Para Crookes (2013) há maior resistência em se abordar as diferenças relativas a questões sexuais do que a questões raciais, culturais, sociais ou religiosas. O autor entende que a maioria das pesquisas na área, que focam o desenvolvimento de letramento crítico em língua estrangeira, não se ocupa da temática orientação sexual, e esse é para ele um assunto que oprime as pessoas. Dessa forma, a prática pedagógica fundada no letramento crítico, deve ocupar-se em desencorajar a natureza opressiva de qualquer assunto, inclusive a sexualidade que tende a ser imposta às pessoas, e conseqüentemente, gera preconceito e violência contra as várias identidades de gêneros.

Por sua vez, e preocupado com a temática das identidades de gênero e orientação sexual, Miskolci (2010) acredita que é papel da escola promover ações capazes de desencadear meios para que a ordem hegemônica seja posta em questionamento. Já Moita Lopes (2006), e Fabrício e Moita Lopes (2010), entendem que desestabilizar a forma como a temática em si é retratada é um ponto importante a ser contemplado nos trabalhos que envolvem o desenvolvimento de letramento, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Para os autores, é preciso ajudar os estudantes a criarem sentido da realidade e isso significa que a escola precisa desestabilizar a visão fixa acerca da sexualidade, incluir a questão da sexualidade no currículo em forma de diálogo, desnaturalizar as relações humanas que são entendidas como “normais”, desmistificar que *performance* de gênero é determinada pela anatomia dos seres, mostrar como a mídia mantém o discurso que regula a *performance* dos gêneros e constrói a masculinidade hegemônica.

## 2.2 Pesquisas recentes sobre o tratamento dado às identidades de gêneros e orientação sexual no universo da escola regular do Brasil

Conforme apresentamos na revisão da literatura, os autores que compõem o marco teórico desta pesquisa, em especial, denunciam que a heterossexualidade compulsória, a dificuldade em se compreender e lidar com as diferenças e a desigualdade social entre os gêneros ainda se sustentam por estarem associadas à visão do sexo como algo puramente biológico, que determina a função de homens e mulheres em sociedade.

Conforme Miskolci (2010), Fabrício e Moita Lopes (2010), Louro (2012) e Moita Lopes (2013), no caso do Brasil, essa ideologia se fortalece principalmente pela ação de grupos religiosos que leem o homoerotismo negativamente, a definição dos papéis dos gêneros e sua atuação social como singular e heteronormativa, e a pluralidade das identidades de gêneros e orientação sexual como crime moral, atentado contra a fé religiosa. Destacamos, a seguir, outros trabalhos que foram realizados recentemente e que, a nosso ver, oferecem interface grande com questões relacionadas à nossa pesquisa.

Altman (2003) confirma que a temática orientação sexual é inserida no contexto escolar somente para elucidar adolescentes sobre os perigos das doenças sexualmente transmissíveis e os transtornos da gravidez indesejada. A pesquisadora acompanhou uma turma da 7ª série do Ensino Fundamental I em todas as disciplinas, reuniões e históricos familiares de uma escola regular da região sudeste. 15 alunos foram entrevistados, sendo cinco meninos e 15 meninas. Essa diferença entre o número de meninos e de meninas foi fundamental para que a pesquisadora percebesse que o trabalho de orientação sexual feito no meio escolar é realizado diferentemente para meninos e meninas – pelo fato de elas engravidarem, são automaticamente mais responsabilizadas pelo controle de seus corpos do que os meninos. A abordagem do tema é puramente didática e limitada, apresentando o sexo como algo temível e até mesmo prejudicial, principalmente para as meninas.

Fabrício e Moita Lopes (2010) exploram um evento de letramento escolar centrado em questões relativas às sexualidades. Os autores argumentam que verdades aparentemente estáveis podem ser problematizadas quando os estudantes são encorajados a se engajar em processos de reposicionamento coletivo, possibilitados por uma abordagem dos letramentos como práticas sociais. A pesquisa foi parte de um projeto intervencionista em uma instituição pública de ensino no Rio de Janeiro, em que uma professora de História, os

pesquisadores e estudantes de 5ª série refletiram em conjunto sobre a lógica essencialista<sup>1</sup> presente na nossa cultura, por meio de questionamento dos conceitos de masculinidade hegemônica e homossexualidade.

Os pesquisadores relatam que realizar a coleta dos dados de sua pesquisa foi um desafio devido a alguns fatores, tais como: o uso de abordagens metodológicas tradicionais para a transmissão de conteúdo por parte da escola, o perfil dos estudantes da 5ª série, o fato de muitos estudantes e professores da escola serem evangélicos, já que muitos evangélicos operam com visões essencializadas sobre a multiplicidade de gêneros e entendem o homoerotismo negativamente.

Assim que tiveram permissão para executar a pesquisa, as seguintes ações pedagógicas foram planejadas: reformulação do conteúdo das disciplinas da grade curricular, adotando temas de discussões sobre linguagem, cultura, sexualidade, gênero, raça, etnia, padrões de beleza, etc; historicização desses conceitos; introdução dos temas para discussão a partir de uma variedade de textos, imagens midiáticas; utilização de tipologia textual variada; estímulo à comparação de textos que construíssem os fenômenos sociais e incentivo à pesquisa de textos culturais sobre o tema em debate; desenvolvimento de consciência crítica acerca da linguagem; negociação de novas regras interacionais junto aos alunos visando o olhar para a pluralidade de vozes e perspectivas em jogo; atuação cooperativa de um pesquisador em sala de aula, para interagir com os alunos e colaborar na problematização da visão essencialista ali encontrada.

Esse estudo etnográfico-intervencionista-colaborativo foi desenvolvido ao longo de um ano letivo. Os procedimentos metodológicos utilizados nessas nove aulas, registradas em vídeo e em áudio, podem ser resumidos da seguinte forma: primeiramente os estudantes leram um e-mail intitulado “coisas de bichinha”, tentando identificar as condições de produção e o propósito comunicativo do texto (propondo questões como: Quem é o autor? Quem é o leitor-alvo? Onde foi publicado? Quais são as intenções do autor? etc).

A seguir, os estudantes foram convidados a preencher uma tabela que pedia que eles julgassem algumas maneiras de se viver a vida, representadas por imagens a eles apresentadas, segundo os seguintes critérios: coisas de heterossexual vs. coisas de

---

<sup>1</sup> Em relação aos gêneros e as sexualidades a visão essencialistas visa e promove o discurso de que o biológico determina e limita as práticas sociais como normais/anormais e o desejo de determinada pessoa (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010)

homossexuais. Inicialmente eles se posicionam em acordo com as construções estereotipadas em função da heteronormatividade dominante. Porém, na medida em que foram trocando ideias uns com os outros, estimulados pela intervenção da pesquisa, passaram refletir e a construir posturas diferentes – alguns reposicionaram-se e problematizaram as identidades fixas. Um menor número, no entanto, manteve-se em defesa de uma postura de masculinidade.

Ao participarem de um evento de letramento conversando sobre textos, os estudantes aprenderam sobre sexualidades e identidades de gênero. Interessante que alguns perceberam inclusive a inadequação do uso de rótulos para descrever a sexualidade. Com a experiência, os pesquisadores puderam comprovar que o discurso do grupo de estudantes foi reconstruído naturalmente em sala de aula, simplesmente por eles terem tido a oportunidade de refletir sobre visões estereotipadas e várias formas de se viver a vida, presentes em nosso meio social. Esse tipo de condução pedagógica respeita a formação e os valores dos estudantes, mas questiona visões pré-concebidas e chama a atenção para a importância de se reconhecer e de respeitar as identidades e alteridades.

Daniliauskas (2011) desenvolveu na USP – Universidade de São Paulo, um trabalho que buscou analisar o programa “Brasil sem Homofobia”<sup>2</sup>, do governo federal. Esse pesquisador defende a importância da incorporação do conteúdo do documento no currículo e na conduta escolares, com o intuito de assegurarmos uma educação mais igualitária e inclusiva, em que a homofobia e demais formas de preconceito às várias identidades de gêneros e orientação sexual sejam combatidos no espaço escolar e fora dele. Os subsídios dados por esse documento e também pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos, segundo o autor, servem de amparo à reflexão e desconstrução dos valores da sociedade heteronormativa hegemônica. Já os PCN são por ele criticados pelo fato de silenciarem sobre a questão.

---

<sup>2</sup> O documento Brasil Sem Homofobia (2004) trata de um Programa que foi criado para auxiliar a combater a violência e discriminação contra GLTB e de promover a cidadania das mesmas identidades. Tem como objetivos promover a educação em relação à temática na política pública brasileira e colaborar para a implementação dos direitos humanos e universais às identidades de gêneros e orientação sexual. Surgiu da crescente demanda de valorizar as várias identidades de gêneros e orientação sexual, denunciar os abusos, preconceitos e ações violentas que em seu extremo assassina homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)> Acesso em maio de 2015.

Bordini e Sperb (2012) realizaram um trabalho no Rio Grande do Sul que buscou identificar os conceitos que os jovens têm acerca de sua própria sexualidade. As autoras focaram o processo de construção identitária dos estudantes já que o momento em que vivem, em função da idade, envolve naturalmente a construção de novas referências sobre si mesmos. Foram assim analisadas narrativas escritas realizadas por 41 jovens, entre 14 e 15 anos de idade, estudantes de uma escola pública e de uma privada, após a sua interação em ambientes de bate-papo on-line, de maneira síncrona. Para a coleta, esses 41 jovens foram divididos em seis grupos: dois grupos compostos por adolescentes homens, dois por adolescentes mulheres, e dois mistos.

Foi pedido aos estudantes que contassem, segundo sua experiência, o que é ser homem e mulher nos dias de hoje. Para explorar o conteúdo semântico das narrativas, a análise de conteúdo foi o método escolhido. As categorias propostas pelas pesquisadoras são: (1) atributos físicos característicos, (2) assimetria nas relações de gênero, (3) responsabilidade com a família e sexualidade, sendo que esta categoria foi subdividida nas seguintes subcategorias: (a) hipossexualização da mulher, (b) hiper-sexualização do homem, (c) homossexualidade, (d) a desilusão da primeira vez, (e) pedofilia e (f) amizade versus sexualidade.

Segundo as pesquisadoras, os resultados mostraram que há estereótipos nas narrativas dos adolescentes, que entendem a masculinidade e a feminilidade como fatores predominantes para distinguir homens e mulheres na sociedade. Ainda, prepondera, também entre esses jovens, uma visão tradicionalista heteronormativa que determina como os papéis dos gêneros são percebidos.

Braga e Ribeiro (2013) analisaram narrativas constantes dos livros de ocorrência escolar de escolas públicas do interior de São Paulo, com o objetivo de verificar se poderia flagrar ali a presença de comportamento homofóbico, já que os livros visam registrar atos indisciplinados cometidos pelos estudantes. Os dados foram analisados com base nos subsídios oferecidos pela Teoria *Queer* e o resultado evidenciou que os educadores controlam a sexualidade dos alunos por meio da heteronormatividade e que, apesar de não permitirem manifestações homofóbicas, pouco fazem para problematizar e desconstruir as questões que a geram, ou seja, investem muito pouco em seu enfrentamento e solução.

Júnior e Maio (2014) refletem sobre a criação do Kit de Combate à Homofobia – popular Kit Gay<sup>3</sup> – criado em 2011 pelo Governo Federal, com o objetivo de conscientizar e naturalizar as várias identidades de gênero e orientação sexual e minimizar a homofobia e os efeitos do preconceito no ambiente escolar. Eles argumentam sobre a necessidade de implementação de uma política ampla que vise a combater manifestações violentas contra as diversidades de identidades de gêneros e orientação sexual no ambiente escolar e que, ao mesmo tempo, busque visibilizar e incluir essas diferenças no cotidiano social.

Em suas reflexões, ressaltam que a crítica feita por alguns grupos políticos ao kit – a de que ele seria uma forma de fazer apologia à homossexualidade –, é desmentida por qualquer análise mais cautelosa do material. Os pesquisadores consideram o conteúdo do kit simples e relevante para tratar a temática diversidades de gêneros na escola. Acreditam que a interrupção do programa governamental, e a conseqüente suspensão do uso do kit na escola pública, causou muito alvoroço na comunidade LGBT, contribuindo assim para que o movimento se fortalecesse e mais pesquisas e estudos sejam realizados em relação à temática. Os autores são otimistas em relação à criação e implementação de uma política que vise defender a permanência na escola daqueles estudantes que não se enquadram na heteronormatividade.

---

<sup>3</sup>O Kit Gay era um conjunto de material impresso e de recursos audiovisuais que continham histórias fictícias em que vários jovens homoafetivos, transexuais e bissexuais se descobriam. Devido à resistência e à fúria de bancadas políticas evangélicas contra a presidente Dilma, os kits foram recolhidos das escolas públicas e o programa de conscientização do governo foi suspenso.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Natureza da pesquisa e formato metodológico

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso de cunho qualitativo. Sua natureza é aplicada e o formato de estudo de caso foi escolhido para dar conta da coleta e da análise de dados pensada para responder às perguntas de pesquisa. Além da discussão teórica, fizemos uma pesquisa empírica em uma escola regular de ensino médio de Minas Gerais.

Devido à natureza do objeto investigado, por estarmos examinando as opiniões e os conhecimentos e as experiências de professores a respeito de como promover o letramento crítico de estudantes envolvendo a temática identidades de gênero e orientação sexual, bem como verificando a ocorrência de *bullying* em sala de aula e a forma como os professores atuam frente à questão, classificamos esse estudo também como exploratório.

#### 3.2 Participantes da pesquisa

Na realização deste estudo contamos com a colaboração de 15 professores de Língua Inglesa no ensino médio de uma escola regular de ensino público de Belo Horizonte.

#### 3.3 Estudo piloto

Primeiramente, esta pesquisa havia sido pensada para investigar as opiniões e estereótipos de estudantes do ensino médio acerca das identidades de gênero e orientação sexual. Para isso, foi realizado o seguinte procedimento, que durou uma aula de uma hora e 40 minutos:

- a) foram socializadas entre 18 estudantes 33 imagens de domínio público, retiradas da plataforma de imagens do Google, que retratam várias identidades de gênero, bem como mulheres e homens exercendo papéis sociais rotineiros. As imagens são coloridas e foram impressas em folha A4, ocupando toda a página, e plastificadas para o trabalho. Sem a intervenção da pesquisadora, os estudantes tiveram alguns minutos para manusear cada imagem;
- b) ao mesmo tempo em que analisavam as imagens e, eventualmente, até trocavam opiniões com os colegas, esses estudantes foram preenchendo

individualmente um quadro com suas impressões sobre o conteúdo das 33 imagens, criando uma legenda e deixando, para cada uma, um resumo da impressão que ela lhe causou. O quadro foi impresso no sentido paisagem, também ocupando toda a extensão da folha A4, para que os estudantes identificassem bem a imagem da qual deveriam comentar e para que tivessem espaço suficiente para realizarem a tarefa. Composto por três colunas, o quadro abrigou, na coluna da esquerda, as mesmas 33 imagens, porém em tamanho pequeno e em preto e branco, cada uma em uma linha numerada, conforme Quadro 01. O instrumento de coleta ocupou quatro páginas.

	IMAGEM	LEGENDA	IMPRESSÃO
1			
2			

QUADRO 01 – Início do quadro utilizado para a coleta dos dados do estudo piloto

Para fins de análise, as impressões dos estudantes para cada imagem foram compiladas em cinco subcategorias, conforme Quadro 02: *Impressão neutra* (estudante descreve a imagem sem expressar qualquer emoção); *Impressão positiva* (estudante descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem); *Impressão negativa* (estudante expressa intolerância ao conteúdo da imagem); *Impressão de não entendimento* (estudante mostra dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo); *Impressão irônica* (estudante usa de humor e/ou sarcasmo para expressar o que vê).

Cada um dos 18 quadros preenchidos anonimamente recebeu um número para fins de identificação. No Quadro 02, os números inseridos à frente da imagem 3, sob cada uma das subcategorias criadas para fins de análise, estão relacionados aos quadros preenchidos pelos informantes, ou seja, cada número indica um quadro e a respectiva impressão de um dos estudantes ao visualizar aquela imagem.

## QUADRO 02 – Compilação das impressões dos estudantes às imagens

CATEGORIA 1 - Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva					
Imagens	SUBCATEGORIAS				
	Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão Aceitação (descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem)	Impressão de não aceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)
3 	15	1,2,3,6,7,8,9,10,11,12,14, 16,17,18	7		11, 13

Uma vez feita a análise dos dados, pudemos constatar a necessidade de fazer um ajuste no instrumento de coleta dos dados e também a de redefinir a escolha dos informantes da pesquisa. Essas medidas, fatalmente, levaram a um pequeno ajuste do objeto investigado.

O primeiro ajuste necessário foi a redução do número de imagens a compor o quadro. O estudo piloto contou com 33 imagens por que, a princípio, nossa preocupação estava em contemplar todas as possibilidades de ocorrência de cada categoria<sup>4</sup> pensada para a pesquisa. No entanto, verificamos que os estudantes levaram muito tempo para cumprir a tarefa e, ao final, já estavam um pouco impacientes, o que pode ter comprometido sua avaliação das imagens da categoria 5, que foi feita por último. É provável que possamos aumentar a validade da coleta simplesmente fazendo uma triagem das imagens com vistas a mantermos duas ou três por categoria, reduzindo assim pela metade o volume a ser analisado pelos participantes da coleta definitiva.

Outra questão importante estava na escolha dos informantes. Estudantes do Ensino Médio são, em sua grande maioria, menores de idade, vêm de lares com culturas diversas e, até onde pudemos perceber, têm muito arraigados os valores heteronormativos que aprenderam em família. Entendemos que não seria por meio de uma pesquisa que tais valores deveriam ser questionados, desafiados. Sendo assim, decidimos pedir a colaboração dos

<sup>4</sup> Categoria 1: família heterossexual e família homossexual; categoria 2: papel social dos gêneros; categoria 3: orientação afetivo-social dos gêneros; categoria 4: expressões de gêneros e categoria 5: comportamento dos gêneros ao interagir com o outro.

professores de língua inglesa desta mesma escola para participarem da pesquisa como informantes, no lugar dos meninos.

Esses dois ajustes levaram-nos a ampliar um pouco o foco a ser dado pela pesquisa. Além de levantar as opiniões e estereótipos que emergiram no discurso dos professores, decidimos investigar ainda a ocorrência de *bullying* em sala de aula e a maneira como esses professores lidam com a questão.

### 3.4 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta dos dados utilizados

Em atendimento às conclusões a que nos levaram o estudo piloto, mantivemos o Quadro 01, porém reduzimos o seu número de imagens para 21, conforme ANEXO A.

Num primeiro momento, pedimos aos professores participantes da pesquisa que interagissem com as 21 imagens e preenchessem o Quadro 01.

A seguir, gravamos com cada um uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com o objetivo de registrar (1) o gerenciamento feito pelos professores de sua prática pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de letramento crítico dos estudantes envolvendo o tema orientação sexual e identidade de gênero sexual, (2) se há ocorrência de *bullying* em sua sala, nessa instituição e (3) se sim, a maneira como os lidam com ele. Tanto o preenchimento do quadro quanto a gravação da entrevista foram feitos em um mesmo encontro, que durou aproximadamente duas horas com cada professor, durante os meses de outubro e novembro de 2014.

A seguir, em fevereiro de 2015, após transcrevermos as entrevistas, decidimos ouvir a opinião de uma psicanalista especialista em atender professores e estudantes sobre questões relativas às identidades de gênero e orientação sexual. Para isso, lançamos mão de uma entrevista não estruturada gravada (APÊNDICE C), em que levantamos alguns questionamentos e demos à profissional liberdade para que discorresse sobre eles como achasse melhor.

De posse de todos esses dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo, refletimos sobre os resultados obtidos à luz do marco teórico escolhido para fundamentar o trabalho e dos documentos legais que norteiam o trabalho dos professores de língua inglesa dessa escola regular em Minas Gerais, conforme explicitado no capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados.

Levantamos as opiniões e estereótipos que emergiram no discurso dos professores, tanto ao preencherem o Quadro 01, quanto ao responderem à entrevista, o que nos permitiu tecermos implicações da pesquisa para a prática pedagógica de ensino médio na escola regular do Brasil, uma vez que acreditamos que todas as escolas atualmente, em maior ou menor grau, tendem a enfrentar as mesmas questões flagradas por esta pesquisa, porque estas são questões prementes na sociedade brasileira como um todo e a escola, por ser uma instituição que recebe diariamente os jovens, simplesmente transforma-se em palco para a sua manifestação.

### 3.5 Critérios para a análise dos dados

A técnica de Análise de Conteúdo foi escolhida para compilarmos os dados coletados. Conforme ensina Câmara (2013), seguimos as seguintes fases:

1<sup>a</sup> – (pré-análise dos dados) estudamos os formulários preenchidos pelos professores e transcrevemos as entrevistas gravadas integralmente;

2<sup>a</sup> – definimos as categorias classificatórias para organizar e agrupar os dados coletados pelo quadro de acordo com seu conteúdo. Validamos neste momento as categorias que havíamos criado no estudo piloto, conferindo sua aplicabilidade para análise dos dados produzidos pelos professores. As categorias expressão as opiniões dos professores sobre: (1) o padrão da família nuclear ocidental heterossexual e da família homoafetiva, (2) o papel social dos gêneros (3) a sexualidade dos gêneros, (4) a expressão de gênero e (5) a forma como os gêneros comportam ao abordarem e interagirem com o outro.

3<sup>a</sup> – analisamos os dados produzidos pelo preenchimento do Quadro 01 e levantamos as opiniões e estereótipos dos professores relacionados a cada uma dessas cinco categorias; e

4<sup>a</sup> – analisamos as respostas dadas às duas perguntas da entrevista em função de cada pergunta, como se cada uma definisse, por si, uma categoria de conteúdo e levantamos os estereótipos dos professores que emergiram das entrevistas;

Em fase final de análise, posicionamo-nos frente às explicações da psicanalista.

### 3.6 Cuidados com a qualidade da pesquisa, questões éticas e procedimentais

Procuramos garantir a ética e confiabilidade da pesquisa lançando mão de algumas medidas como:

- a) pilotagem do principal instrumento de coleta – o quadro que levantou as impressões dos professores acerca das 21 imagens utilizadas. Dispensamos a pilotagem das entrevistas por serem ambas compostas apenas por duas perguntas, pelo fato de que tanto os professores quanto a psicanalista foram entrevistados individualmente, o que permitiria à pesquisadora explicar o conteúdo de cada pergunta caso elas suscitasse quaisquer dúvidas durante a entrevista;
- b) gravação das entrevistas para que o conteúdo, as pausas e as ênfases dos entrevistados, principalmente, ficassem registradas, permitindo à pesquisadora tecer inferências efetivamente sustentadas pelos dados;
- c) triangulação da análise dos dados viabilizada pela consideração das impressões dos professores, da opinião da psicanalista e pelo que nos informa a teorização abraçada;
- d) respeito à privacidade dos informantes procedendo a coleta dos dados individualmente com cada um;
- e) respeito ao anonimato dos informantes, dando aos professores números e à psicanalista um nome fictício – Maria;
- f) busca de isenção por parte da pesquisadora – procuramos documentar exatamente o que nos foi informado, conforme preceituam Lankshear e Knobel (2008), e
- g) respeito à vontade dos entrevistados acerca do que poderia ser publicado nesta dissertação.

Uma vez explicitada a Metodologia empregada na realização da coleta e da análise dos resultados desta investigação, passamos a apresentar a sua discussão.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo a apresentamos e discutimos os resultados obtidos pela coleta de dados desta pesquisa. Primeiramente, analisamos os dados coletados por meio de um quadro impresso (APÊNDICE A) que contem 21 imagens (ANEXO A) que retratam a diversidade de orientação, identidade e expressão dos gêneros. Neste instrumento, 15 informantes professores deixaram legendas e/ou comentários que evidenciam seu sentimento em reação ao conteúdo das imagens às quais foram expostos (item 4.1).

A seguir (item 4.2), discutimos a informação conseguida por meio de entrevista semiestruturada gravada (APÊNDICE B) com esses professores para entender: **(1)** se e como os professores trabalham o desenvolvimento de letramento crítico envolvendo o tema identidade de gêneros e orientação sexual em suas aulas, atendendo ou não à pretensão dos documentos legais (item 4.2.1) e **(2)** como os informantes professores reagem ao *bullying* que, por vezes, acontece dentro de sala de aula (item 4.2.2).

Com o intuito de tentar iluminar a análise sob outro ponto de vista que não o da Linguística ou o da Educação, decidimos registrar os comentários de uma psicanalista, dados a nós por meio de entrevista semiestruturada sobre o *bullying* na escola regular, já que essa é a manifestação mais comum do preconceito contra as várias identidades de gênero e orientação sexual nesse contexto, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores (item 4.3).

Por fim (item 4.4), apresentamos um levantamento das opiniões e estereótipos que emergiram do discurso dos professores que participaram da pesquisa, com o objetivo de sistematizar os resultados e, ao mesmo tempo, refletir sobre as implicações pedagógicas deste trabalho.

### 4.1. Impressão dos professores às imagens apresentadas

Conforme dito anteriormente, por meio do preenchimento de um quadro (APÊNDICE A) buscamos conhecer a impressão de cada professor ao conteúdo de 21 imagens (ANEXO A) ilustrativas da temática: diversidades de gêneros e sexualidade. Para cada imagem, os professores foram convidados a deixar uma legenda e/ou um comentário que resumisse sua impressão.

Essas imagens pertencem a cinco categorias, a saber: (1) imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva, (2) imagens que retratam o papel social dos gêneros (3) imagens que representam a orientação afetivo-sexual dos gêneros, (4) imagens que refletem expressões de gêneros e (5) imagens que contemplam o comportamento social dos gêneros.

Para fins de análise, as impressões dos professores sobre cada imagem foram compiladas em cinco subcategorias: *Impressão neutra* (professor descreve a imagem sem expressar qualquer emoção); *Impressão positiva* (professor descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem); *Impressão negativa* (professor expressa intolerância ao conteúdo da imagem); *Impressão de não entendimento* (professor mostra dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo); *Impressão irônica* (professor usa de humor e/ou sarcasmo para expressar o que vê).

O estudo contou com a participação de 15 (quinze) professores de Língua Inglesa. Cada um preencheu anonimamente um quadro de imagens que, por sua vez, recebeu um número para fins de identificação.

#### 4.1.1. Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva

No Quadro 03, referente à categoria de imagens 1, os números inseridos à frente das imagens 3, 5, 6, 15, 18 e 26 estão relacionados aos quadros preenchidos pelos informantes, ou seja, cada número indica um quadro e a respectiva impressão de um dos professores ao visualizar aquela imagem.

A imagem 3, que mostra Luciano Hulk, Angélica e seus filhos, obteve alguns comentários irônicos, mas a maior parte dos comentários foram impressões positivas. Reproduzimos os seguintes comentários: **Professor 1**: “Família, o eixo de tudo!”; **Professor 2**: “Uma família feliz!”; **Professor 6**: “Teoricamente uma família perfeita.”; **Professor 10**: “Famosos também precisam de tempo. Bonita família!”.

As imagens 6 e 18, que mostram as famílias de dois casais homoafetivos, obtiveram alguns comentários semelhantes aos da imagem 3, porém teve comentários que demonstraram estranhamento e discordância diante às relações homoafetivas familiares.

São comentários sobre a imagem 6: **Professor 5**: “Casal Gay mostra filho adotivo.”; **Professor 10**: “Casais não convencionais também querem ter sua família. Um pouco de estranhamento, mas ao mesmo tempo acolhimento.”; **Professor 13**: “Casal Gay!”.

Em relação à imagem 18, também entendida como família para a maioria dos professores, temos os seguintes comentários: **Professor 10**: “Natal em família. Simpatia, mas ao mesmo tempo questionamento.”; **Professor 13**: “Adoção por casal gay.”.

Na categoria um as imagens refletem as diversas formas de socialização familiar, contendo imagens de família nuclear ocidental heterossexual e famílias homoafetivas.

### QUADRO 03- Categoria de imagens 1

CATEGORIA 1 - Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva					
IMAGENS	Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão de aceitação (expressa sentimentos de entendimento do conteúdo da imagem e de sua aceitação)	Impressão de nãoaceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)
3 	9, 14, 15	1,2,3,6,9,10,11,	7		4,5,8,12,13,14
5 	1, 2,12,14	11,3,6,7,8,15	4,5,9,10,13		
6 	8, 14	1,2,3,4,6,7,9,11,12, 15	5,10,13,		
15 	5,14	11,2,3,4,6,7,8,9,12, 15	10	13	1
18 	14	1,2,3,4, 5,6,7,8,9, 11, 12, 15	10,13		
26 		2,3,4,7,8,15	13,14	5,9,10	1,6,11,12,

Os comentários referentes às imagens 3, 6 e 18 enfatizam o binarismo hetero/homo como modelo pré-definido de conduta sexual, um padrão de identidade fixo que regula como os sujeitos devem agir. Está socialmente estabelecido no ocidente que, o que não é heterossexual é homossexual e o que foge a essa regra provoca profundo estranhamento.

Dessa forma, e provavelmente sem perceber, esses professores julgam as relações heterossexuais como belas, aceitam o homossexualismo e a adoção de crianças por casais homoafetivos, mas estranham e leem as diferentes identidades e expressão de gêneros como subversivas e que não se enquadram a uma definição aprendida a priori, ou seja, não seguem a heteronormatividade (MISKOLCI, 2013; LOURO, 2013).

Com base nesses comentários relevamos também que, quando os homossexuais pautam suas vidas e as conduzem seguindo as normas da heteronormatividade (buscando um relacionamento monogâmico, casamento, tendo filhos, etc;) haverá, conseqüentemente, menos rejeição e maior visibilidade no meio social para eles. Quanto mais subversiva for a conduta do gênero, em outras palavras, quanto menos pautada nas normas heteronormativas for o comportamento de um, mais fobia poderá existir em relação a ele (BUTLER, 1990; MISKOLCI, 2013; LOURO, 2013; LOURO, 2012).

Nessa categoria, a imagem 26 foi a que recebeu o maior número de comentários negativos, irônicos ou de não entendimento. Essa imagem trata de um homem transgênero que manteve seus órgãos reprodutores femininos<sup>5</sup> e engravidou. Os professores reproduziram os seguintes comentários diante dessa imagem: “Professor 1, “Tudo bem, mas que seja em parto normal!”; Professor 5, “Ciência desenvolve método para homem dar a luz a seu bebê.”; Professor 6, “Medo...”; Professor 9, “Seria bom se eles pudessem sentir o mesmo!”; Professor 10, “Será que chegamos lá? Espanto/interesse científico/ponderando sobre implicações.”; Professor 11, “Isso sim seria ótimo!”; Professor 12, “Gestação do futuro.”; Professor 13, “O mundo ta acabando! É possível gravidez masculina?”; Professor 14, “A inversão de papéis nas imagens da gestação e do pós-parto produz reflexões, mas pelo inusitado são engraçadas.”.

Por desconhecimento, estranhamento ou qualquer outro sentimento, as impressões produzidas diante do sujeito da imagem 26, foram de abjeção<sup>6</sup>. Dessa forma, as legendas criadas referem-se ao sujeito grávido como desviante da norma heteronormativa, segundo a qual, somente uma mulher no padrão feminino poderia estar grávida. Conforme Butler (1990), Miskolci (2013) e Louro (2013), o que não se encaixa em uma visão pré-definida de corpo, é normalmente questionado, desmerecido e faz jus ao rótulo de abjeto.

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jho1UCPDqXg> > Acesso em: Janeiro de 2015.

<sup>6</sup> Abjeto se diz daquilo (ou daquele) que é passível de repulsa por desconstruir as normas pré-estabelecidas

O que constatamos com essa primeira categoria de imagens é que ainda não há percepção de uma identidade múltipla, híbrida que permeie a desconstrução das outras identidades já propostas, como por exemplo, a da masculinidade hegemônica previamente estabelecida (MOITA LOPES, 2006).

#### 4.1.2. Imagens que retratam o papel social dos gêneros

Na categoria 2 (QUADRO 04) há imagens que retratam a socialização e a atuação dos gêneros, desde a infância. Temos um menino brincando de boneca, uma garota brincando de carrinho, a atuação profissional e as tarefas de cuidar do lar e dos filhos - imagens 7, 5, 25 e 32.

A imagem 5 foi apresentada na categoria 1, por retratar uma família, e encontra-se repetida nesta categoria 2 por ilustrar, também, uma segunda atuação dos gêneros.

QUADRO 04- Categoria de imagens 2

CATEGORIA 2 - Imagens que retratam o papel social desses gêneros na sociedade						
IMAGENS		Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão de aceitação (descreve sentimentos de entendimento do conteúdo da imagem de sua aceitação)	Impressão de não aceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)
7		5,1,13,15	2,3,4,7,9,10,11,12,14		8	6
5		6,7,8,14,15	11, 2, 12	3, 4,5,9,10,1,13		
25			1, 2,3,4, 5,8, 9,11, 15	6, 7,10,14	13	12
32		3,13	4,5,8,9,10,11		7,14	1,2,6,12,15

A imagem 7 obteve comentários neutros ou de aceitação positiva o que evidencia que para esses professores não há nenhum problema em um menino brincar de boneca. Por outro lado a menina brincando com os carrinhos já obteve comentários que retratam

impressões negativas e irônicas: Professor 7, “Inversão de valores (papéis).”; Professor 10, “Menina gosta de boneca; menina gosta de carrinho. Inocência, curiosidade (‘aceitável’ até certo ponto).”; Professor 13, “Menino? Menina?”.

Os comentários dos professores em relação às crianças brincando demonstram que eles entendem que, o que pode uma menina, difere do que é propício a um menino, porque os gêneros são regulados desde a infância e devem agir de acordo com seus sexos biológicos. Os gêneros são caracterizados como efeitos das práticas que os determinam e regulam, fazendo com que os sujeitos encenem suas identidades. Dessa forma, as práticas sociais ditam as possibilidades para o sujeito desde sua concepção para assim garantir que algo é natural e inerente a ele simplesmente por causa de sua natureza biológica (BUTLER, 2003; SALIH, 2013).

Em relação às imagens 5 e 32, em relação à atuação dos gêneros, notamos que a imagem 5 recebeu mais críticas do que a 32. Entendemos que isso deve-se ao fato de a imagem 5 mostrar tarefas domésticas que envolvem o cuidado dos filhos. O número de comentários que expressam aceitação, no entanto, nos leva a entender que esses docentes já estão assimilando a necessidade de divisão das tarefas domésticas.

Os comentários de não aceitação à imagem 5, no que se refere à atuação dos gêneros, foram: **Professor 1**: “A família nova. Tempo?”; **Professor 4**: “A mulher que toma o lugar do marido frente aos negócios e o marido perdido na sua nova posição.”; **Professor 5**: “Inversão de papel doméstico: o pai cuida da casa e das crianças enquanto a mulher lê o jornal.”; **Professor 9**: “Inversão de papéis.”; **Professor 10**: “Troca de papéis: certo ou errado? Exagero/ A mulher que trabalha fora não tem que renegar a família.”; **Professor 13**: “Problemas familiares.”.

Por sua vez, os comentários de não aceitação e/ou de tom irônico à imagem 32 foram: **Professor 2**: “Sentindo na pele a inversão de papéis e expectativas.”; **Professor 6**: “Nem tanto ao mar, nem tanto a terra...”; **Professor 12**: “Acabou a mamata!”; **Professor 15**: “Trabalha!”.

Inferimos que a concepção dos professores é enraizada no argumento de que o componente biológico é determinante e o que distingue homens e mulheres é seu papel dentro e fora da família. Portanto, a mulher da imagem 5, que supostamente é uma mãe, está atuando inversamente e não segue seu sexo biológico, segundo opinião dos professores. Conforme Louro (2012), para desconstruir essa ideia é preciso conceituar e refletir que gênero e relações

sociais de um homem ou mulher não são pré-determinadas socialmente por causa de seus sexos.

#### 4.1.3. Imagens que refletem a sexualidade dos gêneros

Na categoria 3 (QUADRO 05) há imagens que ilustram a orientação afetivo sexual dos gêneros. São elas: imagens 8, 21 e 24.

O conteúdo da imagem 8 foi criticado - não aceito, e ironizado pelos professores. São exemplos de comentários dessa natureza: **Professor 1**: “Mulher como troféu!”; **Professor 3**: “Sociedade pasteurizada.”; **Professor 4**: “A ostentação que paira no mundo de hoje. Uma busca por beleza, riqueza e status.”; **Professor 8**: “Machismo.”; **Professor 9**: “Propaganda de whiskie.”; **Professor 14**: “A imagem reforça o estereótipo do homem pegador a quem é permitido ter mais de uma amante simultaneamente.”;

QUADRO 05 - Categoria de imagens 3

CATEGORIA 3 - Imagens que refletem a orientação afetivo sexual dos gêneros					
IMAGENS	Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão de aceitação (descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem)	Impressão de não aceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)
8 		2,5,6,7,10	3,4,8,11,14		1,9,12,13, 15
21 	14	2,3,4,6,7,8,9,11,12	5,10		1,13,15
24 	3	2,4,5,6,8,9, 14,15	10		1,7,11,12, 13

Ressaltamos alguns comentários que refletem aceitação do comportamento heteronormativo retratado pelo cantor Pitbull e as duas modelos: **Professor 1**: “Dinheiro, corpo!”; **Professor 5**: “Cara poderoso com duas mulheres bonitas.”; **Professor 10**: “Mulheres que dividem o mesmo homem. A imagem sexy do homem que seduz e fica com muitas mulheres”; **Professor 12**: “Pegador!”; **Professor 13**: “Garanhão”.

Interessante perceber que tanto os comentários que evidenciam a não aceitação do conteúdo da imagem 8 quanto os que evidenciam aceitação parecem validar que a heteronormatividade vigente permite aos homens “masculinos” exercerem com liberdade a sua sexualidade, o que não é possível para as mulheres “femininas” (BUTLER, 2003).

Nessa visão, a sexualidade é percebida como uma dicotomia com dois polos distintos: o masculino e o feminino. Para o senso comum, esses dois polos são complementares e, devido à anatomia dos corpos, é natural aceitar que exista domínio biológico ou sexual do “homem/macho” e submissão da mulher a esse homem. Essa distinção comportamental será reafirmada por uma sequência de atos que os gêneros aprendem socialmente por meio da linguagem das mídias, do discurso e da encenação identitária na família, na escola, na política, na religião e em quase todas as outras esferas sociais. Isso para reafirmar a heterossexualidade compulsória que prescreve identidades fixas e focadas no binarismo: masculino ou feminino (BUTLER, 2003; LOURO, 2012).

Em relação às imagens 21 e 24 chama-nos a atenção o fato de que os comentários que expressam aceitação ou neutralidade foram em maior número. Isso parece demonstrar que, nesse momento histórico em que vivemos, os professores reconhecem outras formas de relacionamento diferentes do padrão heterossexual. Os relacionamentos homoafetivos já são socialmente aceitos e então se fazem visíveis, ainda que de forma tímida e fechada, manifestando-se abertamente somente em alguns locais e dentro de determinadas esferas socioculturais como, por exemplo, nas classes médias e altas, nas grandes metrópoles, no exercício de algumas profissões.

No entanto, parece claro que nossa sociedade confere alguma abertura para o homossexual desde que ele siga o modelo proposto pelo padrão heterossexual: busca de parceiros fixos, manutenção de relacionamentos monogâmicos, de preferência dentro da instituição do casamento, estabelecimento de residência conjunta *etc.* Ou seja, para ser aceita, a diversidade deve se pautar pela realidade heteronormativa (MISKOLCI, 2013).

Destacamos alguns comentários de teor preconceituoso e estereotipado em relação à imagem 21: **Professor 5**: “O casamento gay de duas lindas noivas!; **Professor 10**: “Duas noivas no altar. Desconforto com uma cena que envolve religião e uma opção sexual não convencional.”; **Professor 13**: “Virou moda!”. Esses comentários refletem tentativas dos informantes de darem sentido ao que veem, sem muita reflexão - simplesmente rotulam as situações de forma acrítica, reforçando as opiniões e estereótipos existentes.

Segundo Lippman (2010), os estereótipos são usados para proteger a posição social de alguém, como no caso desses professores que, de alguma forma, sentem-se ameaçados com a existência do casamento *gay* e têm necessidade de reforçar a heterossexualidade compulsória. A legenda criada pelo professor 10, por exemplo, explicita seu desconforto com relação à união homossexual mostrada, agravado por ela desafiar, também, suas concepções religiosas. Em outras palavras, as noivas representam um estereótipo combatido pelas visões religiosas fundamentalistas. Assim, esse professor continua a ler o mundo por meio dos ensinamentos e hábitos religiosos que lhe foram ensinados durante a vida. Em geral, as religiões no Brasil, especialmente as evangélicas, combatem a diversidade de gêneros e estigmatizam a homossexualidade (FABRICIO e MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2013).

#### 4.1.4. Imagens que contemplam expressões de gêneros

Neste item, discutimos as impressões dos professores ao lidarem com as imagens de número 10, 16 e 19, conforme se vê no Quadro 06, relativo à categoria 4.

QUADRO 06 - Categoria de imagens 4

CATEGORIA 4 - Imagens que refletem a expressão de gênero						
IMAGENS		Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão de aceitação (descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem)	Impressão de não aceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)
10			2,3,4,6,7,9,11	5,13,14,15	10	1,8,12,
16			2,3,4,6,8,9,	7,10,13,14	1,5,11,12	15
19		14	2,4,6,7,9	10,13	3	1,5,8,10,11, 12,15

É interessante observar que essas três imagens foram bastante polêmicas - as impressões dos professores apresentaram aceitação, não aceitação, não entendimento e ironia. Somente a imagem 19 contou com uma impressão neutra, registrada por um único professor. O número de impressões que expressam aceitação, no entanto, foi menor do que o das demais.

A seguir focaremos no conteúdo que os professores redigiram sobre as imagens 10 e 16 que causaram mais polêmica e dúvidas.

Sobre a imagem 10 as seguintes impressões foram registradas: **Professor 5**: “Homem musculoso veste de mulher, mas não usa maquiagem!”; **Professor 8**: “Não caiu bem!”; **Professor 10**: “Preparados para as diferenças? Estranhamento!”; **Professor 12**: “Adorei o modelito”; **Professor 13**: “*My Goodness!*”; **Professor 14**: “A imagem choca por mostrar um homem em pose e vestimentas femininas mas que não apresenta o estereótipo do travesti.”.

Por sua vez, a imagem 16 suscitou os seguintes comentários de não aceitação e irônicos: **Professor 5**: “O corpo- não sei se é um corpo masculino ou feminino.”; **Professor 10**: “Corpo Hermafrodita, estranhamento!”; **Professor 12**: “Homem ou mulher?”; **Professor 13**: “Santo Deus! Um velho *gay*, velha *gay*?”; **Professor 14**: “A imagem choca por apresentar um homem numa pose tipicamente de sensualidade feminina sem, contudo, apresentar agressividade ou vulgaridade.”.

O estranhamento diante das imagens 10 e 16 parece existir porque elas representam *performances* não pautadas na heteronormatividade compulsiva. Os professores demonstram estarem chocados ou acharem engraçado o conteúdo dessas imagens e, ao mesmo tempo, sentem necessidade de nomear os corpos que fogem às regras, por entenderem os mesmos como sujeitos de identidade desviante. Com base na noção de corpo pré-definida socialmente, uma minoria é marginalizada, por ser considerada excêntrica, rara e provocadora. O estranhamento é provocado, principalmente, porque desde que nascem, os sujeitos entendidos como “normais”, são separados como menino ou menina, devendo conduzir suas vidas de modo que seus corpos se encaixem no binarismo masculino ou feminino. A legibilidade dessas identidades dependerá de como esses corpos se submetem às regras sociais e culturais que regulam os gêneros. Aqueles que não seguem as regras do padrão heterossexual causam uma sensação de instabilidade, pois evidenciam como as regras de comportamento são formuladas e a que tipo de interesses servem (BUTLER, 1993; LOURO, 2013).

#### 4.1.5. Imagens que contemplam o comportamento social dos gêneros

Agrupamos na categoria 5 (QUADRO 07) as imagens que refletem os gêneros em interação. As imagens representativas desta categoria são as de números 2, 11, 13, 28 e 33.

Diferentemente do que aconteceu nas demais, nesta categoria notamos que os professores tiveram reações de aceitação, mas também de rejeição e ironia diante da mesma imagem. Devido ao fato de os conteúdos das imagens 2, 11 e 28 serem parecidos, analisaremos primeiro os comentários feitos às três para, logo em seguida, discutir os comentários relativos às imagens 13 e 33.

QUADRO 07 - Categoria de imagens 5

CATEGORIA 5 - Imagens que refletem a forma como os gêneros se comportam ao interagirem com o outro						
IMAGENS	Impressão neutra (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	Impressão de aceitação (descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem)	Impressão de não aceitação (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	Impressão de não entendimento (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	Impressão irônica (uso de humor para expressar o que vê)	
2		3,15	1,5,10,11,13	2,4,6,7,8,11,14	9	10,12
11			2,4,6,7,10,11,12	3,8,13,14		1,5,9,15
13		5,7,9,11,13	4,6	2,8,13, 14		1,3,10,12,15
28			5,9,10	2,3,4,7,8,11,13,14		1,6,12,13,15
33		3	4,5,7,9	2,8,10,11,13,14		1,6,12,15

Sobre a imagem 2, temos que dois professores expressam impressões neutras e sete desaprovam a cena, contra cinco que aprovam, dois que apresentam ironia e também aprovam o conteúdo da imagem e dois que não se importam. Os comentários que evidenciam

tal constatação são: **Professor 1**: “Interesse sexual.”; **Professor 5**: “Mulher gostosa admirada por operários.”; **Professor 10**: “Apreciando o belo! Engraçado, eleva a autoestima desde que não ultrapasse os limites.” **Professor 13**: “Trabalhadores surpresos ao verem uma moça bonita passando por eles.”.

O conteúdo da imagem 28, de maneira geral, não obteve aceitação pelos professores. Ainda assim destacamos alguns comentários que representam aceitação da cena retratada: **Professor 1**: “Nem sabe disfarçar!”; **Professor 5**: “Homem fica impressionado com mulher bonita e gostosa.”; **Professor 9**: “Desejo.”; **Professor 10**: “Nenhum espanto. Não há indignação desde que o respeito exista. Limites.”; **Professor 12**: “A famosa olhadinha!”; **Professor 13**: “Cuidado! Traveco nada charmosa!”.

Constatamos que as impressões ressaltadas comprovam o padrão heterossexual de comportamento e poder, ensinado socialmente às pessoas. Neste padrão, os sujeitos aprendem que gênero e sexualidade são dependentes do corpo biológico. Sendo assim, por meio da linguagem, é determinado como um homem “masculino” pode ou deve agir socialmente. Nos comentários relatados é clara a expressão de aceitação, normalização e banalização do comportamento entendido como masculino. Podemos explicar o fato com base em Butler (2003) e Salih (2013) que ensinam como o sujeito é impelido a compor a performatividade de sua identidade, para assim, distinguir-se do polo oposto feminino.

Com relação ao comentário feito pelo Professor 13 à imagem 28: “Cuidado! Traveco nada charmosa!”, ressaltamos que é patente em seu discurso o desprezo e o escárnio que tem para com as identidades de gêneros que não seguem a heteronormatividade. Tal desrespeito aos transgressores da norma de gênero reflete conduta homofóbica que deve ser enfrentada e desafiada.

A homofobia existe pelo entendimento equivocado de que os homossexuais, as lésbicas, os transexuais e as demais identidades de gênero são defeituosos, promíscuos, transgressores, que não têm o direito de ser como são. Louro (2012) e Miskolci (2013) afirmam que essa forma de pensar reflete a insegurança inspirada pela afirmação social das várias identidades de gênero, o medo que alguns heterossexuais sentem em perder sua essência masculina ou feminina, deixando de ser, assim, mais uma “autêntica versão” de homem ou mulher.

No que se refere ao conteúdo da imagem 11, tivemos alguns comentários de aceitação: **Professor 1**: “Nós também temos direito!”; **Professor 4**: “A “libertação” do sexo

feminino. A mulher extravasando suas vontades e sentimentos.”; **Professor 5**: “Torcedora ousada, invade o campo para passar a mão num jogador.”; **Professor 6**: “Adoro atitudes espontâneas.”; **Professor 7**: “Coragem!”; **Professor 9**: “Dando o troco!”; **Professor 10**: “Assédio ao contrário. Surpresa ao ver uma mulher fazendo o que os homens mais fazem comumente.”; **Professor 11**: “Hahaha! Que bom que hoje podemos nos divertir assim!”; **Professor 12**: “Corajosa!”; **Professor 14**: “A imagem procura “chocar” ao mostrar uma mulher numa atitude que é bem tolerada para o homem.”.

Pelos comentários, percebe-se certa vontade de tornar visível a mulher que foi historicamente ocultada social e politicamente, impossibilitada de expressar desejo sexual publicamente. De certa forma, os comentários trazem no bojo uma tentativa de alternar as relações de poder.

A leitura que normalmente se faz dos gêneros como opostos, em que o poder está centralizado no homem, considerado o polo dominante, força a submissão feminina e reforça o binarismo homem/mulher. Para modificar esse quadro, que insiste que gênero é determinado biologicamente, é preciso dissociar as relações e comportamentos humanos de suas características sexuais e perceber que as identidades dos gêneros são construídas socialmente e culturalmente, sendo as mesmas dependentes de um dado momento e contexto histórico. Desconstruir dicotomias significa entender que as identidades são instáveis, mutáveis, e consentem aos seres humanos de não serem somente um, mas pluraliza as várias formas de ser (LOURO,2000; 2012).

Em relação a imagem 13 destacamos os seguintes comentários irônicos: **Professor 3**: “Guerra dos sexos.”; **Professor 10**: “Questionando o sexo frágil.”; E os seguintes comentários negativos: **Professor 8**, “Feminismo.”; **Professor 13**: “Autoritarismo feminino.”; **Professor 14**: “Apesar do espaço conquistado pela mulher, a tomada de iniciativa com relação à aproximação ao homem é ainda mais esperada.”

Os comentários de não aceitação acerca da imagem 33 foram: **Professor 6**: “Muitas vezes é o que os homens merecem.”; **Professor 7**: “Inversão de papel social.”; **Professor 8**: “Feminismo.”; **Professor 10**: “No topo com salto alto. Reprovação da idéia de dar o troco. Pisar no sexo oposto.”; **Professor 13**: “Independência feminina. Autoritarismo.”; **Professor 14**: “A imagem traz à tona a questão de um gênero subjugar o outro. Produz a sensação de estranheza por apresentar a mulher numa posição que sempre foi atribuída ao homem.”

Os comentários produzidos sobre as imagens 13 e 33 demonstram o quanto os professores reproduzem a ideia de que as relações humanas são constituídas a partir do sexo biológico, determinadas pelo lugar social dicotômico e assimétrico a ser ocupado pelo homem e pela mulher.

É também expressa nos comentários do Professor 8, a ideia de desaprovar o Movimento Feminista<sup>7</sup>, por associar o mesmo à violência contra os homens. Parece que, apesar de o Movimento Feminista ter sido essencial para denunciar injustiças cometidas contra as mulheres e para começar a transformar a vida das mesmas, ele também viabilizou uma tendência em cristalizar o papel de vítima da mulher que acaba por ser uma forma de reforçar o binarismo existente entre os gêneros e reforçar o estabelecimento de relações entre homens e mulheres como sendo opostas, de caráter de dominação/submissão (LOURO, 2012).

Entender o conceito de gênero significa ampliar as visões em perceber o comportamento e as relações entre as pessoas, mostrando que independente do sexo biológico há várias formas de ser e agir que fogem ao pólo masculino/feminino. Assim, há diferentes masculinidades e feminilidades, que podem ou não serem adotadas na identidade e expressão de um mesmo ser (LOURO, 2012).

#### 4.2. Postura dos professores em sala de aula

Nesta seção analisamos os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada gravada (APÊNDICE B) com os 15 professores de Inglês participantes da pesquisa.

##### 4.2.1. Investimento dos professores no desenvolvimento de letramento crítico por parte dos estudantes

Como proposto nos seguintes documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+ (2012), Orientações curriculares para o Ensino Médio- OCEM (BRASIL, 2008) e Proposta Curricular para as Línguas Estrangeiras (MINAS GERAIS, 2005), é esperado que o professor de Línguas Estrangeiras faça um trabalho que fomente o

---

<sup>7</sup> Estudos Feministas- dividido em Primeira Onda do Movimento Feminista, e Segunda Onda do Movimento Feminista- se ocupavam com as relações de poder que oprimia as mulheres, geralmente um homem do sexo masculino que retirava todos os direitos das mulheres.

desenvolvimento das capacidades léxico-gramaticais, discursivas e retóricas do idioma estudado, mas também que contribua para a aprendizagem reflexiva, que viabiliza que os estudantes ajam como cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos. Isto é, o ensino de um idioma deve auxiliar na aquisição da proficiência na língua, assim como propiciar insumos que auxiliem no desenvolvimento de letramento crítico pelo aprendiz. Para alcançar tal objetivo, segundo os documentos mencionados, o trabalho do professor deve ser pautado nos temas transversais.

Pensando em como cada professor faz para gerenciar sua prática pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de letramento crítico pelos estudantes envolvendo o tema orientação sexual e identidade de gênero sexual, utilizamos, nesta entrevista, a seguinte pergunta norteadora:

*Você trabalha, em suas turmas do ensino médio aqui da escola o desenvolvimento de letramento crítico pelos estudantes com base no tema: identidades de gênero e orientação sexual?*

*a) Se sim, como? Quais questões enfatiza? Quais evita mencionar?*

*b) Se não, por quê não?*

Os dados obtidos encontram-se compilados no Quadro 08. As respostas dos professores foram ali inseridas em função de o professor abordar a temática ou não (cor rosa) e, se sim, de que maneira ele o faz (cor azul).

QUADRO 08 - Trabalho voltado para o desenvolvimento de letramento crítico acerca do tema identidades de gênero e orientação sexual

Professor	ABORDA A TEMÁTICA?			COMO ABORDA A TEMÁTICA?	
	Sim	Não Por que?	Indiretamente Por que?	O que enfatiza?	O que evita mencionar?
P1			iniciativa parte dos estudantes	lição de moral	
P2			somente caso haja comoção nas mídias, escola ou no mundo, ou caso o assunto surja	respeito, diversidade, casamento igualitário, discussões atuais, algum estereótipo	não evita nada
P3		tema não incluído no planejamento do bimestre		respeito às diferenças	se o tema surgir aborda, não evita nada
P4			iniciativa parte dos estudantes		não evita nada
P5			iniciativa parte dos estudantes	conduz o questionamento para o lado de respeitar as diferenças	
P6	temática latente entre os alunos			reflexões acerca do respeito e dos preconceitos que vigoram socialmente	não evita nada
P7		tema não incluído no plano de ensino e não cobrado pelos coordenadores ou pelo departamento			toda a temática
P8		insegurança; tema não incluído no planejamento do bimestre		acolhimento à diversidade	o moralismo; não evita nada
P9			iniciativa parte dos estudantes ou do livro didático	respeito	não evita nada
P10			iniciativa parte dos estudantes	respeito, exercício de se colocar no lugar dos outros	não evita nada
P11			iniciativa parte dos estudantes	questões homem/mulher, preconceitos, homofobia	não evita nada
P12		falta de preparo		não enfatiza nada	evita toda a temática
P13		falta de preparo; temática perigosa		não enfatiza nada	evita toda a temática
P14			iniciativa parte dos estudantes	direitos humanos, papel do homem, da mulher e da criança na sociedade	não evita nada
P15			iniciativa parte dos estudantes	o respeito	não evita nada

#### 4.2.1.1. A inclusão da temática no planejamento de aulas dos professores

No que se refere à questão do planejamento, somente o professor P6 afirma incluir a temática em suas aulas de Língua Inglesa. Segundo o mesmo, o assunto é "latente" entre os estudantes do Ensino Médio. Em suas palavras, temos:

*... eu tento montar as minhas aulas e as discussões pensando na, na, não sei como explicar, mas de forma que os estudantes possam abrir as mentes para as questões que são latentes na atualidade, principalmente identidade de gêneros e orientação sexual, que é uma coisa que a gente observa que é muito comum dentro das turmas. (P6)*

Observa-se então que somente P6, no que se refere à esta questão, atende às recomendações da Proposta Curricular para as Línguas Estrangeiras de Minas (MINAS GERAIS, 2005), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM (BRASIL, 2008), das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012b), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2012c) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013).

Conforme Quadro 09, os demais professores alegam que não planejam levar a temática para a sala de aula, principalmente pelas seguintes razões: (1) o livro didático não trata da questão, (2) não há inserção do conteúdo no planejamento do bimestre discutido e aprovado pelo grupo de professores, (3) não é cobrado pela instituição que se aborde a temática, (4) os professores se sentem inseguros e (5) não sabem como fazê-lo.

No ensino de Inglês, assim como no de qualquer outra disciplina escolar, espera-se que o educador tenha perspectiva crítica em relação à sua prática de ensino, à aprendizagem dos estudantes e ao material utilizado para que consiga mediar a reflexão sobre e o envolvimento dos estudantes nas situações sociais. Em outras palavras, a linguagem é um dos meios que mobiliza a transformação social. Então é dever do educador viabilizar que as identidades oprimidas e silenciadas sejam exercidas (CROOKES, 2003).

Orientação sexual é um dos temas transversais que deve ser incluído no currículo escolar e deixar de tratar do assunto é uma forma de silenciar diante às diversidades. A sexualidade é parte constituinte de todos os seres e suas expressões. Entender a sexualidade permite que se conheça o próprio corpo, que aprenda a cuidar de si mesmo, que desenvolva o respeito por si, pelos outros e, ao mesmo tempo, que reforce sua autoestima.

QUADRO 09–Falas dos professores que não incluem o tema em seu planejamento

<b>Profs.</b>	<b>NÃO PLANEJAM tratar da temática identidades de gêneros e orientação sexual</b>
P1	<i>Não, eu não faço nenhum planejamento.</i>
P2	<i>No Ensino Médio, enquanto eu trabalhei com eles, eu nunca trabalhei, eu nunca levei a questão planejada a priori pra sala de aula.</i>
P3	<i>Eu nunca trabalhei com esse tema exatamente, nunca preparei nenhuma aula com esse tema.</i>
P4	<i>Não, ainda não desenvolvi um planejamento específico para essa temática. Seria bacana fazer, né a gente tem que fazer, ainda mais aqui na escola, que a gente vê alguns problemas de preconceito entre os alunos mesmo.</i>
P5	<i>Ainda não surgiu a oportunidade de planejar aulas com a temática.</i>
P7	<i>Não faço nenhum planejamento em relação a essa temática porque acho que isso é cultural. A gente não tem essa temática no nosso plano de ensino e não é cobrado por coordenadores, ou pelo departamento que se trabalhe esse tipo de questões, apenas pelas leis gerais, nacionais.</i>
P8	<i>Não, não trabalho. [...]Eu não trabalho porque hoje é muito mais por um caráter é...vamos dizer, eventual, do que por uma...na verdade é pelas duas coisas: uma insegurança minha e por também até agora no momento a gente não tem nenhuma agenda dentro dos temas trabalhados (que eu tô com o terceiro ano) e que aborde esse tema. O que me deixa mais confortável, porque eu ainda estou desconfortável, não só em relação à questão sexual, mas em relação ao letramento crítico, de trabalhar as questões corporais também, né que é muito mais abrangente do que trabalhar com a orientação sexual.</i>
P9	<i>Mas não faço nenhum planejamento em relação à temática, é, de acordo com o conteúdo das unidades do livro, ou então com o tema dos gêneros textuais, o que vai ser tratado naquele bimestre.</i>
P10	<i>[...] não necessariamente em mente em matéria, mas sim como demanda dos próprios alunos, os que querem discutir alguma coisa. Não existe assim uma coisa planejada pra tocar nesse ponto, mas também não é um ponto que eu evito tocar.</i>
P11	<i>[...] sem focar, sem montar uma aula pra isso especificamente pra trabalhar esse tema, mas ele é um tema trabalhado indiretamente com o trabalho com os gêneros textuais.</i>
P12	<i>[...] eu acho que essa é uma questão difícil! Não eu não trabalho! Porque eu acho que a gente também não teve essa orientação pra poder trabalhar. [...] Então, na realidade eu não trabalho não. Letramento crítico nesse ponto: identidades de gêneros e orientação sexual, eu não trabalho não. Eu acho que é difícil poder lidar com isso, uma vez que...sei lá! Acho que não tenho preparo pra isso!</i>
P13	<i>Eu não trabalho o tema identidades de gêneros e orientação sexual na sala de aula. Eu vejo que esse tema deveria ser trabalhado com um professor que tenha bastante conhecimento do tema, do assunto.</i>
P14	<i>[...] esses assuntos tem surgido com frequência, eu só não tomo a iniciativa de trazer, eu só deixo que ele flua à medida que ele apareça.</i>
P15	<i>[...] não faço um planejamento específico para lidar com a temática, a não ser que tenha alguma unidade, mas não é um ponto de partida. Mas o tema aparece em várias ocasiões, na sala aparece.</i>

Da mesma forma, a temática permite entender os papéis sociais dos homens e das mulheres, entender os efeitos das discriminações e dos estereótipos acerca da sexualidade e arrefecer várias formas de violência - o *bullying*, a segregação, demais manifestações de homofobia. Cabe ao educador fomentar a reflexão crítica e sistematizada sobre o assunto, levando para as salas de aula situações problema que acontecem em nosso dia a dia para que os estudantes reflitam sobre elas e proponham soluções para as mesmas (BRASIL, 2013). Tal atitude os empodera, na medida em que dá voz a minorias presentes no universo escolar e transfere a todos a responsabilidade por pensar uma sociedade melhor, mais justa e menos hipócrita.

Segundo Crookes (2013), a opressão às identidades sexuais é o tema que recebe mais resistência em ser inserido no contexto escolar. A escola é uma instituição heteronormativa que acaba por deixar manifestar atitudes de ódio e discriminação contra aqueles e aquelas que fogem às regras da heterossexualidade compulsória. O meio escolar tem se omitido, deixando de levar em consideração as várias identidades de gêneros, implicando na negação de direitos àqueles que fogem à heteronormatividade. Portanto, fazer um trabalho crítico na escola implica, necessariamente, em modificar a forma como a questão da sexualidade é vista dentro desse contexto (MISKOLCI, 2013; TORRES, 2014).

#### 4.2.1.2. A abordagem da temática em sala de aula

No que se refere à abordagem ou não do tema em sala (parte rosa do Quadro 08), temos que: um professor aborda a questão diretamente, nove o fazem indiretamente e cinco não abordam a questão. Diante disso, separamos os excertos de suas falas em três quadros (QUADRO 10, QUADRO 11 e QUADRO 12), para ilustrar cada uma das três situações. Os quadros incluem, também, o que cada professor enfatiza ao lidar com o tema e o que procura evitar (parte azul do Quadro 08).

A forma como P6 afirma trazer a temática identidades de gêneros e orientação sexual, parece ser um dos meios de desenvolver a percepção crítica do estudante e de fazê-lo sensível às questões que oprimem várias pessoas. Acreditamos que essa é uma forma de instigar os aprendizes a ver outras perspectivas (CROOKES, 2013). No entanto, acrescentamos que enfatizar somente o lado do preconceito é um dos caminhos, para desconstruir o heterossexismo e a heteronormatividade que controlam a sexualidade, mas não é o único. A escola é o espaço que enfatiza a normalização e a adequação das identidades dos

sujeitos. O foco da educação crítica deverá ser a desconstrução dessa normalização (MISKOLCI, 2013).

QUADRO 10– Fala do professor que aborda o tema diretamente

Prof.	Aborda DIRETAMENTE a temática: identidades de gêneros e orientação sexual
P6	<p><i>Trabalho o letramento crítico o tempo inteiro, eu tento montar as minhas aulas e as discussões pensando na, na, não sei como explicar, mas de forma que os estudantes possam abrir as mentes para as questões que são latentes na atualidade, principalmente identidade de gêneros e orientação sexual, que é uma coisa que a gente observa que é muito comum dentro das turmas. Procuro fomentar discussões baseadas em reportagens, e em coisas que acontecem, principalmente negativas que eles possam ver que tá errado, que preconceito é errado. Não pra que eles possam ver, mas que eles possam sentir, e a gente faz discussões e alguns ainda mantém o preconceito, mas mesmo assim eles tem que aprender a respeitar os colegas. E eu procuro fomentar discussões no sentido de fazer com que os alunos reflitam, que é o princípio do letramento crítico, reflexão pra promover algum tipo de mudança necessária.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> <i>As questões que eu enfatizo são de fato preconceito, sempre porque é o que está mais latente na sociedade.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>ah, eu não evito mencionar nenhuma questão. Na verdade eu evito, estereótipos, sempre evito, e eu evito ir muito pro lado do aluno, prefiro generalizar. Eu evito coisas muito pessoais, procuro ser bem impessoal nas discussões.</i></p>

O Quadro 11 apresenta excertos das falas dos professores que alegam abordar o tema de maneira indireta em suas aulas.

QUADRO 11– Falas dos professores que abordam o tema indiretamente

Profs.	AbordamINDIRETAMENTE o tema: identidades de gêneros e orientação sexual
P1	<p><i>O que surge eu trabalho sobre aquilo na hora que surge. Qualquer conversa, qualquer trabalho que tem, eu dou minha opinião e faço com que eles pensem e analisem, e evitar o pré-julgamento, sem pré-julgamento.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> <i>[...] mostrar pra eles a questão da evolução do tempo que nós estamos e que não podemos julgar, deixar o julgamento fora de tudo. [...] eu dou sempre uma liçãozinha de moral sempre no final da aula.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> ---</p>
P2	<p><i>Sempre que surgia o assunto, um aluno fez um comentário em sala, porque aconteceu alguma coisa no jornal ou no país que chamou a atenção que movimentou a opinião</i></p>

	<p><i>pública ou porque aconteceu alguma coisa na escola, né que gerou algum tipo de comoção, algum tipo de mal interpretação dos alunos, (né...), eu aproveito o momento em sala de pra poder discutir pra poder discutir, problematizar aquilo.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b><i>Os temas que eu levaria para uma aula previamente preparada, certamente seriam temas de alguma coisa que está acontecendo no contexto atual, então, hoje em dia se discute muito, a gente vê por aí a questão do casamento igualitário. Então é um assunto pra nossa época atual, é um assunto que eu certamente levaria para a sala de aula. Ou então algum assunto que esteja rolando no mundo deles. Então por exemplo, tirar do facebook alguma discussão, algum estereótipo, algum preconceito, alguma polêmica que esteja acontecendo, e eu perceba algum comentário que eles façam ou de algum post que eles façam. Então certamente eu tomaria como ponto de partida alguma coisa que esteja rolando, que esteja realmente acontecendo, pra poder levar isso pra sala de aula.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b><i>Não teria nenhum tema que eu evitaria. Eu não teria nenhum problema em tratar de nenhum tema, e eu acho que todos e tudo devem ser discutidos. Eu até gosto quando os assuntos surgem porque eu acho que essas questões são mais importantes do que o meu conteúdo em si.</i></p>
P4	<p><i>A gente trabalha bastante o Letramento Crítico com os estudantes, é...em uma única vez na turma apareceu o tema é identidade de gênero, né?! Orientações sexuais e identidade de gêneros, e aí com essa turma (que foi uma de segundo ano) eu tentei desenvolver com eles entrevista. Então a gente tá até trabalhando com eles, com essa turma, essas entrevistas. Um dos grupos desenvolveu uma entrevista para checar preconceito: como eles viam preconceitos em um determinado grupo de pessoas que eles irão pesquisar.</i></p>
	<p><b>Enfatiza:</b><i>Tentar mostrar pro aluno que a realidade nossa é muito diferente do que eles tão pensando</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b><i>Não, eu não evito mencionar. A questão que for aparecendo a gente vai discutindo. Logicamente que algumas vão dá uma discussão maior, muito pano pra manga, né?! Eu ainda não tive nenhum problema em sala de aula em relação a isso (identidade de gêneros/orientação sexual).</i></p>
P5	<p><i>Eu trabalho pouco a questão da identidade de gênero porque o livro adotado não tem muito assunto sobre isso, né?! Quando surge alguma coisa, é...eu tento, tento explicar, tento levar de uma forma mais natural possível, sempre levando o questionamento de que é uma coisa que a gente tem que respeitar as diferenças.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b><i>o meu papel é como educador, tento fazer com que os alunos tentem conhecer melhor as diferenças, e que tentem também, e respeitar, né?! Porque são seres humanos normais e que merecem todo nosso respeito. E eu dou exemplos de pessoas e etc. que são diferentes e merecem nosso respeito</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b><i>Não menciona, mas acrescenta que; Ainda não surgiu a oportunidade de planejar aulas com a temática. Se tiver um texto que eu vá trabalhar, aí eu vou trabalhar o texto normalmente.</i></p>
P9	<p><i>Eu não trabalho diretamente com essas questões de gêneros e orientação sexual, mas</i></p>

	<p><i>se aparece algum comentário tosco sobre o tema ou se aparece algum comentário no livro relacionado a isso, é...eu tento tratar da melhor maneira sem nenhum preconceito. [...]Mas não faço nenhum planejamento em relação à temática, é, de acordo com o conteúdo das unidades do livro, ou então com o tema dos gêneros textuais, o que vai ser tratado naquele bimestre. Mas de uma forma ou de outra sempre aparece isso, até os meninos fizeram um trabalho sobre preconceito, e colocaram em questão o preconceito com a identidade de gênero. Você pode até ver os cartazes colados pelo CEFET. E eles colocam: “Somos todos iguais!”</i></p>
	<p><b>Enfatiza:</b> Não menciona  <b>Evita mencionar:</b> Não tento evitar mencionar nada porque eu acho que o assunto deve ser comentado e discutido, e até mesmo ouvir a opinião dos alunos.</p>
P10	<p><i>Isso depende muito do tema que a gente ta tratando em sala de aula. Mas como o nosso dia-a-dia é recheado de questões que passam por gênero e orientação sexual, é difícil dizer que esse tema não foi tratado. Talvez ele não tenha sido assim, objeto de uma aula específica, que ele aparece aqui e ali, à medida que a gente vai trabalhando as questões da própria vida. E não necessariamente em mente em matéria, mas sim como demanda dos próprios alunos, os que querem discutir alguma coisa.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> eu normalmente não fujo, não evito mencionar assim os pontos, é eu realmente procuro assim me colocar no lugar da pessoa, que por exemplo ela seja uma minoria, ou ela tenha uma opção diferente das outras porque é muito fácil quando a gente faz parte do grupo que ta assim, reinando absolutamente, ou aquilo digamos assim é uma prática que todo mundo aceita. É difícil quando você ta no lugar do outro. Então eu tento pensar assim porque dessa maneira a gente tenta humanizar mais as coisas, e não ter uma atitude assim tão contumaz, tão realmente assim ferrenha. A gente tem que abrir um pouco a visão pra pensar assim que todo mundo é humano e todo mundo tem os mesmos direitos, né?!</p> <p><b>Evita mencionar:</b> Não existe assim uma coisa planejada pra tocar nesse ponto, mas também não é um ponto que eu evito tocar.</p>
P11	<p><i>É uma aula igual para todos os alunos, independente de ser menino ou menina, livre de preconceitos. Se existe algum assunto que é abordado mais polêmico, né?! Algum tema relacionado a homossexualidade, que é uma coisa interessante, que às vezes a gente propõe um trabalho. Eles mesmos vêm com essa questão de poder trabalhar com esse ponto ... “Ah a gente pode falar do preconceito do homossexualismo, racial”; parte deles esse interesse de discutir isso, é um assunto muito atual. Então, sem planejar exatamente fazer isso, a gente acaba fazendo isso porque a gente dá essa liberdade para os alunos discutirem esses assuntos polêmicos em sala e se colocarem, abrirem um debate, eles colocarem seus pontos de vista. [...] Eu acho que sim, sem focar, sem montar uma aula pra isso especificamente pra trabalhar esse tema, mas ele é um tema trabalhado indiretamente com o trabalho com os gêneros textuais.</i></p>

	<p><b>Enfatiza:</b> <i>É a gente fala sobre homofobia, né...tenta trabalhar as questões do homem pode isso, mulher aquilo, essas questões, eu acho que não existe mais.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>Eu acho que não há nenhuma evitada não!</i></p>
P14	<p><i>Eu adoto uma abordagem de gêneros discursivos pra desenvolver habilidade comunicativa, eu adoto os Modelos de Simulações do Comitê Internacional. a iniciativa de trazer, eu só deixo que ele flua à medida que ele apareça.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> <i>Então, normalmente eles discutem essas questões entre si como parte das discussões de Comitê. Então, normalmente em relação aos Direitos Humanos, como o papel do homem/mulher/criança na sociedade. Então, esses assuntos tem surgido com frequência, eu só não tomo.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>Mas de forma alguma eu evitaria a temática.</i></p>
P15	<p><i>Não parto de um ponto inicial que desenvolve letramento crítico com base no tema identidades de gêneros e orientação sexual. Mas isso acaba em algum momento na sala de aula aparecendo</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> <i>eu não considero que eu enfatizo qualquer questão, mas na medida que elas aparecem a gente (e quando eu falo a gente é a turma) lida do mesmo jeito, que eu lidaria em qualquer outro lugar do mundo: no estacionamento, no supermercado, ou dentro de casa.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>Em relação a evitar mencionar eu não consigo pensar em nenhuma. Mas não faço um planejamento específico para lidar com a temática, a não ser que tenha alguma unidade, mas não é um ponto de partida.</i></p>

Conforme o Quadro 11, P1, P2, P4, P9, P10, P11, P14 e P15 declararam que abordam indiretamente o tema identidades de gêneros e orientação sexual. Já P5 afirma que trabalha pouco o assunto porque o livro didático não tem conteúdo referente à temática.

A forma como os professores planejam suas aulas, negligenciando abordar a temática, esperando que a iniciativa de tratar as identidades de gêneros e orientação sexual parta dos alunos, corrobora a normalização do modelo heteronormativo de vivência da sexualidade e controle social. Por meio da reflexão crítica há possibilidades de desconstrução dos estereótipos e da visão estigmatizada sobre a sexualidade, ou seja, as práticas de letramento passam a ser o viés que desestrutura visões e crenças previamente concebidas pelo senso comum acerca da sexualidade e suas manifestações. O contexto escolar é assim, o espaço propício a instigar os alunos a questionarem verdades essenciais, previamente estabelecidas (MOITA LOPES; 2013; FABRÍCIO e MOITA LOPES 2010; MISKOLCI, 2013).

Alguns professores, como P5, argumentam que a temática identidades de gêneros e orientação sexual não é incluída no material didático, por isso não tratam do assunto

diretamente. Além de os livros didáticos ainda não dialogarem diretamente sobre as várias identidades de gêneros e orientação sexual, os educadores sentem-se impelidos a silenciar diante dessas questões em sala de aula, já que sexo é tabu e, como tal, é assunto para ser discutido em casa.

Essa tendência em inviabilizar identidades de gêneros e orientação sexual como parte da tradição escolar é fundamentada em uma inclinação a acreditar que naquele contexto todos serão atraídos pelo sexo biológico oposto, ou seja, a sexualidade ainda está atrelada à reprodução, sendo somente entendida como de caráter heteronormativo. O silêncio reproduzido pelo meio escolar, que insiste em não viabilizar as várias identidades de gêneros e orientação sexual, não é uma forma imparcial de agir, mas sim um jeito de ignorar e não acolher as diferentes identidades de gêneros (MISKOLCI, 2010).

Os professores entrevistados acreditam que o trabalho com os gêneros textuais permite tratar de qualquer assunto e que, sem planejar, conseguem cobrir a temática, porque a mesma concede ao aluno plena liberdade de tratar o que é de seu interesse, caso esse tenha curiosidade em abordar a mesma. Bambirra, Racilan e Avelar (2013) defendem que, por meio da abordagem via gêneros textuais, é possível integrar o currículo a ser trabalhado de forma interdisciplinar, para promover a produção oral e escrita dos vários gêneros textuais que circulam socialmente e são relevantes para a formação do estudante. No entanto, assim como em qualquer outra abordagem, o ensino de línguas estrangeiras via abordagem de gêneros demanda planejamento por parte do professor.

A seguir mostraremos excertos das entrevistas que exprimem porque os professores não abordam a temática identidades de gêneros e orientação sexual, quais questões enfatizam e quais evitam mencionar.

#### QUADRO 12– Falas dos professores que não abordam o tema

Profs.	NÃO abordam o tema: identidades de gêneros e orientação sexual
P3	<i>Eu nunca trabalhei com esse tema exatamente, nunca preparei nenhuma aula com esse tema, [...] porque é... primeiro que o tema, é eu acho que a gente tem as divisões do bimestre a gente tem temas específicos para cada bimestre e que eu acho que não estão muito, eles não estão muito ligados a esse tema. Mas eles aparecem, por exemplo, eu tive paródias e nós trabalhamos em paródia com estereótipos e apareceu a questão de igualdade de gêneros, né... de respeito a escolha sexual e isso apareceu também nos temas que eles escolheram para as paródias, e... eu achei isso</i>

	<p><i>interessante; [...] Então, essas questões são difíceis de lidar porque é algo novo e eu acho que a gente não se prepara pra isso! A escola não prepara a gente, a gente não tem nenhuma formação pra isso, não há curso! A área pedagógica, ninguém, às vezes parece que o professor... que o professor entra na sala e já sabe tudo, é aquele que domina tudo, que sabe de tudo.</i></p>
	<p><b>Enfatiza:</b><i>[...] respeito a escolha sexual e isso apareceu também nos temas que eles escolheram para as paródias, e... eu achei isso interessante. Os próprios alunos mencionaram esses temas. E o interessante também, foi que eles trabalham de uma maneira até mesmo si colocando e se posicionando diante disso, e é uma posição muito positiva, de um respeito às diferenças. E isso apareceu, apareceram nas paródias e o que eu faço é que, eu respeito claro... eu respeito muito tudo isso.</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>[...] Teve uma vez que esse mesmo aluno, eu tava falando sobre ambos os sexos e ele colocou: “E o terceiro sexo?”. Só que na hora ele falou muito baixinho, só pra ele e, na verdade era pra eu ouvir, né?! Mas na hora...eu na verdade não estava preparada pra responder isso em sala. Depois eu até comentei, eu até voltei no assunto, até inseri a questão também dos homossexuais, mas não é um assunto fácil que na hora, e que às vezes surge na sala de aula e que a gente saiba e esteja preparado pra responder.</i></p>
P7	<p><i>Não faço nenhum planejamento em relação a essa temática porque acho que isso é cultural. A gente não tem essa temática no nosso plano de ensino e não é cobrado por coordenadores, ou pelo departamento que se trabalhe esse tipo de questões, apenas pelas leis gerais, nacionais. Mas a gente nunca, nunca, em todas as escolas que eu trabalhei, nos 10 anos que ensino trabalhei com esse tipo de abordagem, a questão da homossexualidade...e sempre que surge esse tema, vira piada! E acaba que a gente tendo que parar porque vira bullying pra alguém. Eu acho que é porque ah, não vem né, das leis mesmo. Apesar de tá na lei, isso não é cobrado dos professores, não sei né, eu sinto que é aquela coisa: quanto mais mexe, mais fede. Acho que é isso.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b> <i>[...] sempre tento pedir aos alunos que observem o próprio discurso</i></p> <p><b>Evita mencionar:</b><i>Devido a seu incomodo em tratar da temática, inferimos que evita a mesma:</i></p> <p><i>Eu trabalho nesta escola há algum tempo, e me lembro que, a única vez que eu consegui trabalhar esse tipo de abordagem (essa vertente) foi por causa de um texto literário que eu levei e que abordava a questão do autor que era músico também e que criou uma música pra outro amante dele e tal. Mas, eu me senti um pouco...com dificuldade de trabalhar esse tema porque os próprios alunos pareciam incomodados com a coisa. Eu tentava levantar as questões e os questionamentos, mas os próprios alunos não davam feedback. E eu sentia que era um pouco por causa do tema, eles ficaram constrangidos de falar. Inclusive porque existem alguns homossexuais dentro da sala de aula, a gente percebe, mas é velado assim. Ninguém fala nada. O que eu sinto é que, ninguém fala nada, ninguém discute nada e fica por isso. Eu me sinto às vezes um pouco incomodado, eu tento levar, mas às vezes pelo próprio feedback dos</i></p>

	<i>alunos eu me sinto também constrangido com isso.</i>
P8	<p><i>Não, não trabalho. [...] eu fico me perguntando Ludmila, perguntando mesmo porque eu não tenho a resposta, se é ou não o papel da educação abordar e acolher esse tema em sala de aula. Então eu ainda realmente não sei. [...] o que eu acho, no que a sociedade acha, numa tentativa de moralizar e eu tenho muito medo disso, da gente moralizar as questões porque debaixo desses dizeres, há muito moralismo. [...] O sujeito é que tem que descobrir a melhor via pra ele. E a partir do momento que o professor como autoridade, porque ele é sim um lugar de autoridade- separando autoridade de autoritarismo- é às vezes a gente com um discurso muito forte, a gente produz marcas nos alunos. Isso pode afetar a vida deles como um todo, então eu acho muito arriscado, a gente tomar esse lugar. [...] Fico pensando se é mesmo papel da escola trabalhar isso, se sim como, será que é só colocar num manual, numa lei regulamentando que a gente tem de trabalhar de forma superficial, mesmo sem treinamento, quais são as consequências éticas de se trabalhar ou de não se trabalhar com isso. Eu acho que é um tema muito espinhoso, mas necessário da gente pensar. Aliás, é urgente da gente pensar sobre isso.</i></p> <p><b>Enfatiza:</b>[...] tento ser uma professora que acolhe a diversidade independente da minha moralidade [...].</p> <p><b>Evita mencionar:</b> Não evita nada.</p> <p><i>Outro dia, por exemplo, eu estava falando com meus alunos (de alguma forma sobre essa questão sexual) sobre pedofilia, então acaba a gente chegando aí! Eu não evito também! Chegou, chegou, então a gente vai conversar,</i></p>
P12	<p><i>Não eu não trabalho! Porque eu acho que a gente também não teve essa orientação pra poder trabalhar. Quer dizer, você já é uma pessoa crescida, tem suas crenças, sua forma de pensar né?!...Nem sempre eu me acho capaz de (como é que eu falo?) de conversar isso com os alunos! Porque eu também não tive a oportunidade de conversar sobre isso com meus professores ou mesmo com minha família. Então, na realidade eu não trabalho não. Letramento Crítico nesse ponto: identidades de gêneros e orientação sexual, eu não trabalho não. Eu acho que é difícil poder lidar com isso, uma vez que...sei lá! Acho que não tenho preparo pra isso!</i></p> <p><b>Enfatiza:</b>Não menciona</p> <p><b>Evita mencionar:</b> Não menciona diretamente, mas entendemos que a temática em si é evitada.</p> <p><i>Nem sempre eu me acho capaz de (como é que eu falo?) de conversar isso com os alunos!</i></p>
P13	<i>Eu não trabalho o tema identidades de gêneros e orientação sexual na sala de aula. Eu vejo que esse tema deveria ser trabalhado com um professor que tenha bastante conhecimento do tema, do assunto. Por outro lado, não vejo nenhum problema em se tratar desse assunto dentro da sala de aula. [...] Eu acho essa temática um tanto que complicado. Eu acho que a condução dessa temática dentro da sala de aula tem que ser muito bem preparada, e é um risco muito grande com relação aos preconceitos e</i>

	<p><i>etc. Então, se o professor não estiver muito bem preparado pra conduzir essa discussão, e esse tema na sala de aula, eu acho que é meio perigoso, meio arriscado. Talvez isso pudesse ser tratado em termos de uma palestra mais ampla, dentro da Instituição, talvez por um setor de orientação vocacional. Mas o professor de línguas, tratar isso dentro da sala de aula, eu acho que não seria de todo conveniente não.</i></p>
	<p><b>Enfatiza:</b> Não menciona enfatizar nada.</p> <p><b>Evita mencionar:</b> <i>Aleatoriamente pode surgir algum assunto sobre homossexualismo dentro da sala de aula, mas em geral eu procuro não levar a questão à diante. Encerrar ali mesmo, e fica por ali mesmo. Até mesmo as brincadeiras entre colegas.</i></p>

Resumindo, as razões levantadas pelos professores para não tratarem da temática são: falta de tempo e de preparo (P3), não inclusão do conteúdo no currículo formal da escola e medo de promover *bullying* (P7), insegurança, medo de ser moralista (P8), falta de preparo (P12), insegurança, medo (P13). As questões por eles enfatizadas em sala de aula são: o respeito às “escolhas” sexuais (P3); a atenção que se deve dar ao próprio discurso (P7) e o acolhimento às diversidades (P8). P7 e P13 acham que a temática deve ser abordada por meio de palestras realizadas pela Instituição, fora de suas salas de aula. Esses profissionais (P3, P7, P8 e P12) acreditam que eles próprios e os demais professores, os pedagogos e os psicólogos que atuam no universo da escola, de maneira geral, estão despreparados para enfrentar a questão. À luz de Fabrício e Moita Lopes (2010), acreditamos que o conhecimento acerca da teoria *Queer* poderia ajudá-los na promoção da desconstrução do que se entende como “normal” sobre gêneros e sexualidade.

Ainda que alguns profissionais da educação acreditem que devam ser neutros e que esse tema deva ser tratado somente no âmbito da família, a sexualidade está estampada nas paredes dos banheiros, nas atividades de socialização, nas maneiras de se colocar no mundo. Não há como retirá-la das expressões dos seres, pois ela é marca dos corpos antes mesmo de as pessoas tomarem conhecimento de suas sexualidades (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2010). Tal circunstância chama a escola a lidar com a questão de maneira explícita.

Não tratar dessa temática é silenciar diante das diversidades de gêneros e reforçar a heteronormatividade imposta (MISKOLCI, 2013; GORISCH, 2014). Nesse caso, a postura da escola reafirma que somente existe uma maneira de ser homem e/ou de ser mulher e que essa maneira é determinada pelas características biológicas do ser humano (BUTLER 2003).

Ao naturalmente reforçar a identidade dos sujeitos heterossexuais, a escola proporciona o entendimento de que o homossexualismo e as outras identidades de gêneros são ilegítimas (LOURO, 2012).

Enquanto instância construtora e propagadora de conhecimento, formadora dos indivíduos, a escola precisa buscar promover uma educação inclusiva e que não se omite frente à questão (MISKOLCI, 2010). Uma educação verdadeiramente crítica e reflexiva leva os estudantes a questionarem as verdades previamente estabelecidas que oprimem pessoas (CROOKES, 2013), bem como a buscarem compreender os mecanismos que garantem a hegemonia de tais verdades (como por exemplo a negação), concorrendo para a perpetuação do *status quo* (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2013).

Vivenciar plenamente a sexualidade é um direito humano básico, independente de identidade de gênero e orientação sexual e a escola deve assegurá-lo a todos que transitam em seu universo (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2013). Ignorar, omitir ou deixar de reconhecer e respeitá-las várias identidades de gêneros contribui para que aconteçam manifestações de ódio como a homofobia, a transfobia, a lesbofobia, a bisfobia e outras, que violam os direitos humanos e contaminam o ambiente da escola (TORRES, 2014).

#### 4.2.2. Reação ao *bullying*: silêncio, omissão, negação

Para conhecermos a posição dos professores em sala de aula diante de manifestações como o *bullying*, perguntamos:

*Você já deve ter observado que há muitas ações dos estudantes, baseadas em estereótipos relacionados às identidades de gênero e orientação sexual, que configuram bullying dentro de sala de aula. Como você lida com tais situações?*

As respostas dos professores encontram-se compiladas nos Quadros 13, 14, 15 e 16. O Quadro 13 mostra se os professores observam ou não *bullying* em suas aulas em relação às identidades de gêneros e orientação sexual. Os Quadros 14 e 15, por sua vez, evidenciam como o professor lida com o *bullying*.

Para analisar essas respostas consideraremos duas manifestações de violência presentes em seus relatos: o *bullying* propriamente dito e indícios da política de envergonhamento.

Lembramos que, neste trabalho, entendemos *bullying* como qualquer comportamento cuja intenção é ferir e causar sofrimento moral e/ou físico. É um tipo de violência que visa oprimir e restringir a liberdade do outro. O *bullying* pode ser confundido com brincadeiras que encerram insultos e gozações. O agressor ridiculariza, persegue, xinga e/ou faz insinuações. Assédio moral, nesse contexto, assemelha-se bastante ao *bullying*, porém costuma ser uma manifestação mais sutil e dificilmente é comprovada quando ocorre. Porém não deixa de constranger e marcar suas vítimas (ALKIMIN, 2011). No escopo deste trabalho, consideraremos o assédio moral como uma forma de *bullying*.

Por estarmos inseridos em um contexto heteronormativo, há estranheza quando um menino ou uma menina foge do padrão binário masculino/feminino de comportamento e/ou postura. Assim, o heterossexismo desenvolve uma “política da vergonha” que policia, regula e impele os seres a se manifestarem e agirem dentro do binarismo heterossexual. Segundo Miskolci (2010), quando fogem à essa norma, podem sofrer perseguição sistemática, violência simbólica, ficando impossibilitados, por vezes, de revelar sua identidade de gênero e orientação sexual. O medo de serem estigmatizados marca os corpos e muitas vezes faz com que as pessoas que não se encaixam na heteronormatividade se isolem e silenciem.

Com base na informação do Quadro 13, constatamos que oito professores observam a existência de *bullying* em sala de aula, enquanto sete negam tal situação.

Interessante observar que P1, P3, P5, P7, P8, P12 e P15 consideram *bullying* os estudantes chamarem os colegas de *gay* ou de apelidos que façam alusão ao homossexualismo como flor, fruta etc. Sem qualquer interferência da pesquisadora e sem acesso às respostas dos colegas, os professores P6 e P10 relatam observar comumente essa mesma conduta em suas salas de aula, mas ressaltam que não a consideram *bullying*. Para eles, elas não passam de brincadeira, “zuação”. P10 chega a atestar que tal conduta pode ser considerada uma tradição na escola, a ser ver, dada a frequência com que ocorre.

Muitas vezes as brincadeiras são usadas para mascarar o *bullying* e o assédio moral. Por isso, fica difícil para os professores perceberem sua ocorrência, por vezes. Ainda que feitos em tom de brincadeira, o uso de apelidos acerca das sexualidades são de controlar e manter a heteronormatividade como padrão (ALKIMIN, 2011; MISKOLCI, 2010) e, portanto, precisam ser entendidas como *bullying*.

QUADRO 13 – Existência de *bullying* na sala de aula de inglês

<i>Há bullying em sala de aula?</i>			
Professor	Resposta		Comentário
	S	N	
P1	X		Sim. Presencia estudantes chamando colegas por apelidos sexistas.
P2	X		Sim. Pela associação feita por uma turma do comportamento indisciplinado de alunos homossexuais com a sua orientação sexual.
P3	X		Sim. Em turmas mais machistas, estudantes brincam chamando os colegas de <i>gay</i> .
P4		X	Não. Vê que o <i>bullying</i> ocorre nos corredores, mas não em sua sala de aula.
P5	X		Sim.
P6		X	Não. Vê alunos chamando um ao outro de bichinha, mas de brincadeira, sem ofender.
P7	X		Sim. Vê alunos mais efeminados sofrendo <i>bullying</i> : sendo chamados de fruta, tendo sua opinião desmerecida pelo grupo.
P8	X		Sim. Presencia situações do tipo: um estudante chamar outro de florzinha, usar apelidos depreciativos, usar frases do tipo: “Ah, vai lá e senta com sua coleguinha!”. Ainda, testemunhou o isolamento de um aluno <i>gay</i> pela turma.
P9		X	Não. Percebe uma curiosidade dos alunos pra saber se o colega tem desejo pelo mesmo sexo ou não. Mas mesmo ao descobrir isso, eles não agem preconceituosamente.
P10		X	Não. Acha normal que os alunos brinquem falando coisas sobre homossexualismo, “zuando” quem é homossexual. Acha que há uma “tradição” nesse sentido na escola.
P11		X	Não. Professor acha que esta escola tem perfil diferenciado porque mesmo em turmas com maioria de meninos, as meninas não recebem tratamento diferenciado.
P12	X		Sim. Vê os estudantes chamando uns aos outros de flor ou alguma coisa nesse nível, ainda que em tom de brincadeira.
P13		X	Não. Observa que hoje em dia existe bastante respeito.
P14		X	Não. Afirma que hoje em dia isso não ocorre, que nesta escola isso não ocorre mais.
P15			Não respondeu à pergunta.

Por meio de uma “política da vergonha”, a heteronormatividade busca por ignorar ou silenciar aqueles que representam a desestabilização da norma heteronormativa. Este parece ser o caso relatado por P2. P7 e P8. P2 conta que uma turma tentou justificar determinado comportamento indisciplinado a estudantes em função do fato de eles serem homoafetivos. Já P7 relata a ocorrência dessa circunstância envolvendo professores. Em suas palavras temos:

*[...] eu ainda me sinto muito constrangido de trabalhar e lidar com esse tema em sala de aula. Eu acho que isso é também um pouco de mim, eu como professor preciso me preparar para lidar com isso, porque eu acho complicado. Eu acho que a maioria dos professores não está, porque a gente está num ambiente extremamente machista e aqui principalmente a gente não consegue lidar com esse tipo de coisa tão facilmente. Você ouve piadas não só de alunos, mas de professores. Eu já escutei professores no corredor fazendo piadinhas de outros professores, de colegas, e a gente acaba ficando constrangido com esse tipo de coisa.*

A partir do que é dito pelo professor percebemos que o sistema educacional e os profissionais que ali atuam ainda estão presos à prática de normalizar, gerenciar os corpos na heteronormatividade e inviabilizar o que foge à essa regra. À luz de Louro (2013) e Miskolci (2013), percebemos a necessidade que a heteronormatividade compulsiva tem de estigmatizar por meio do escárnio as outras identidades de gêneros que são percebidas como patologia.

Ainda exemplificando a política da vergonha, temos o relato de P8 sobre um estudante homoafetivo que, por causa de sua orientação sexual, foi banido, segregado, marginalizado pelos colegas. Conta o professor:

*[...] Há uns anos atrás eu tinha um aluno que, ele era gay, ele falava disso abertamente, quando a gente falava [...] momentos que você tem que falar de relação, de sair à noite, ele falava: “Vou sair com meu namorado.”, “Eu saí com meu namorado.”, e tal. Eu percebia que, [...] engraçado, nenhuma palavra homofóbica foi proferida a ele, mas ainda assim eu percebia que ele sofria preconceito [...] um isolamento na sala. Mas ele era muito forte!*

Parece que os professores não percebem bem os males que o assédio moral e o *bullying* podem causar. Eles podem marcar vidas negativamente para sempre, pois geram estigmas, homofobia, fazem com que as pessoas rejeitem, das mais diversas formas, aqueles que fogem à heteronormatividade compulsiva, que podem, inclusive, ser considerados abjetos (MISKOLCI, 2013; BUTLER, 2003). Entendemos, com Louro (2013) e Salih (2013) que desconstruir e desestabilizar a forma como os gêneros são percebidos, bem como entender que as práticas sociais regulam os gêneros desde o nascimento, pode vir a ser o meio de contribuir para o processo de reflexão crítica do professor. Nesse sentido, buscamos saber como os professores reagem a situação de *bullying*. Começamos por aqueles que atestam sua ocorrência na própria sala de aula. O Quadro 14 ocupa-se de apresentar a reação desses professores.

Professor	SIM, observa <i>bullying</i> em sala de aula e reage a ele da seguinte forma:
P1	<i>Fica triste quando acontece bullying e conversa abertamente com os envolvidos. Não aceita.</i>
P2	<i>No único exemplo que o professor deu ele “fez uma parceria” com os estudantes que estavam sofrendo o bullying. Deu voz a eles e pediu-lhes que sensibilizassem os colegas sobre o que fizeram.</i>
P3	<i>Quando o bullying é explícito, o professor questiona os envolvidos. Quando é implícito, ele entende como brincadeira e releva.</i>
P5	<i>Alega não admitir bullying na sala de aula “de forma alguma”. “Corta” manifestações sexistas e que tenta conscientizar os alunos de que o preconceito leva à violência, à discriminação.</i>
P7	<i>Conversa com os estudantes de maneira geral. Tenta resolver as coisas no nível da turma.</i>
P8	<i>Conversa com quem ofende e com quem foi ofendido e procura conscientizar os estudantes sobre as maneiras pelas quais os discursos são construídos, levá-los a refletir e a desnaturalizar as verdades pré-concebidas.</i>
P12	<i>Se a vítima do bullying não se sente ofendida, o professor não faz nada. Mas se a brincadeira estiver “passando dos limites”, segundo critério do professor, ele intervém desviando a atenção dos estudantes para o assunto da aula.</i>
P15	<i>Repele o bullying “de forma veemente”. “Não aceito no estacionamento, na cantina, no supermercado. Brincadeira como chamar alguém de veado, não é aceita de forma nenhuma”.</i>

A forma como os professores P1, P2, P5, P8 e P15 abordam a questão parece demonstrar que estão mais conscientes acerca da necessidade de intervir questionando atitudes que reforçam a heteronormatividade. P3, P7 e P12 demonstram insegurança quanto à forma de lidar com a questão, muito embora percebam a incidência de *bullying* e estejam preocupados em combatê-lo.

O Quadro 15 apresenta os relatos dos professores que alegam não presenciar o *bullying* em sala de aula. Com base nos relatos desses professores, concluímos que nenhum atua para combater ou prevenir o *bullying*. P4 afirma que pediria aos alunos para não manifestarem preconceitos em sala de aula, P9 desviaria o assunto para o conteúdo da aula, P13 afirma que não deixaria “a situação” ir adiante e P14 alega que ele não precisa atuar porque os próprios estudantes resolvem situações de possível *bullying* entre si. A postura assumida por esses professores é a de não enfrentamento da questão. Entendemos que a postura tímida e silente desses professores frente às questões de gêneros e orientação sexual justifica-se por sua perspectiva heterossexista de não intervir a favor de uma política que torne visível as identidades de gêneros e orientação sexual que fogem da heterossexualidade compulsória. Agindo assim, ao tentar neutralizar a situação de *bullying*, acabam por silenciar as diferenças e reforçar os valores heterossexuais hegemônicos. Conforme nos alerta Miskolci (2010), pedir silêncio, ou mesmo ignorar as manifestações de preconceito em sala de aula, repercute o padrão do estranhamento diante às diferentes identidades de gêneros.

QUADRO 15 – Relatos dos professores que alegam não presenciar *bullying* em sala

Professor	NÃO observa <i>bullying</i> em sala de aula. Como reage ao <i>bullying</i> ?
P4	<i>(...) a forma de lidar com isso é tentar explicar a respeito daquilo, né?! Eu falo assim: “Oh, gente pelo amor de Deus, preconceito aqui dentro de sala não!”. Tentar mostrar pro aluno que a realidade nossa é muito diferente do que eles tão pensando.</i>
P6	<i>No meu caso, aqui na escola, eu nunca lidei com situações de bullying nas quais o aluno que sofreu bullying ficasse constrangido ou em desvantagem. Geralmente as situações em que eles usam até palavras que não são muito adequadas, de chamar os colegas e os colegas entram na brincadeira, parece que é uma coisa natural pra eles. (...) Eu tenho situações assim, pelo menos umas quatro turmas que são assim. Os alunos, as meninas falam: “Ah eu gosto é de menina!”, ah eu falo: “ah, mas você deve calçar 43 né?!”, “ah 43 não! 43 é pouco, eu calço é 63. 43 é pouco pra mim!”. Então eles se divertem, parecem se divertir com a situação. Eu não sei se isso é uma defesa deles, ou se é, me parece que não, me parece que eles lidam com isso com muita naturalidade.</i>
P9	<i>Não respondeu à pergunta, mas deu um exemplo de como teria evitado uma possível situação problema. O professor teria passado um vídeo e os estudantes implicaram com o protagonista principal por não conseguirem identificar de pronto o seu gênero:  Então houve essa discussão e o que eu fiz foi dizer que isso pouco importa. Ele é um menino, segundo ele que se diz menino e ele fez essa pergunta no vídeo sobre como as meninas gostariam de mim, então até o momento ele gosta de meninas, mas se vocês acham que ele é um menino ou se acham que ele é uma menina por conta dos estereótipos que a gente tem de menino e menina também não faz questão. O que eu quero é chamar atenção ao conteúdo do vídeo, né! Que é muito mais importante do que ficar focando nessa discussão, e que não vai levar a nada. É isso!</i>
P10	<i>Em relação ao bullying, eu procuro tentar fazer daquele momento, o momento mais leve possível. Normalmente eu brinco e falo: “Você tá falando isso porque você tá com inveja!”, ou uma coisa assim brincando sabe?! De maneira com que eles não se sentem menores ou às vezes assim eles acham bom, porque a professora fala uma coisa boa, é então eu penso que essa mesma medida pode ser tomada nesses casos, e claro que tomando cautela porque eu acho assim que é uma assunto mais delicado mesmo, você trabalhar com essas relações de gêneros na sala de aula.</i>
P11	<i>Tem que trazer, tem que levar esse aluno a raciocinar as coisas. Falar que não pode, que não é certo, hoje isso em dia isso não funciona não! Hoje você precisa de subsídios, você tem que trazer informação, que é a realidade hoje, como que é o mercado de trabalho, trazer informação pra que ele possa pensar a respeito disso e rever os seus conceitos.</i>
P13	<i>Eu procuro não deixar que essa situação vá adiante, inibindo essa questão de bullying na sala de aula. Eu acho que antes de tudo e qualquer coisa, o respeito à <b>opção sexual</b> em que ser observado, dentro do ambiente de sala de aula principalmente. (grifo nosso)</i>
P14	<i>Quando acontece de acontecer uma brincadeira desse tipo, os próprios colegas... a atitude de rechaçar, normalmente é dos próprios colegas.</i>

Da mesma forma, P6 e P10 parecem sequer reconhecer o *bullying*. Afirmam que os estudantes se divertem com as “brincadeiras” [de chamar um ao outro por apelidos que fazem alusão a conteúdo homoafetivo] e contam que eles mesmos participam delas. Tal atitude naturaliza o uso desses apelidos e estigmatiza as práticas sexuais que diferem das heterossexuais. O fato de tratar o tema em tom de brincadeira ou por meio de brincadeiras corrobora para que a estranheza acerca dos corpos seja ressaltada, favorecendo o *bullying* e o assédio. Muitas vezes os homossexuais, transexuais, bissexuais etc, ao tomarem conhecimento de sua sexualidade, também sentem as marcas de sua identidade sexual por

meio de situações que ridicularizam, rejeitam e silenciam as diferenças. Classificar alguém como engraçado porque foge a heteronormatividade é um meio de estigmatizar as diferenças como inferiores às identidades heterossexuais. Acrescentamos também que esse tipo de brincadeira reforça a agressividade, especialmente quando o discurso parte do professor ou é por ele referendado (LOURO, 2012; FABRÍCIO, MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2010).

P11 demonstra limitar as relações de interações entre os gêneros na concepção binária homem/mulher. Ou seja, para esse professor parece não existir outras identidades de gêneros e orientação sexual, que não seja a heterossexual. Portanto, entendemos que ele enfatiza o binarismo homem/mulher como problemáticas e ignora as outras identidades de gêneros e orientação sexual, associando os gêneros à biologia sexual dos indivíduos. É preciso compreender que os gêneros são construídos e controlados durante a vida dos seres, ou seja, são uma construção sociocultural que independe do sexo biológico (BUTLER, 2003). Como esclarece Louro (2013), a heterossexualidade compulsória é um conceito fabricado para garantir a distinção macho/fêmea mantido por meio de um trabalho pedagógico em que a matriz heterossexual limita os seres e estabelece padrões a serem desfeitos.

De maneira geral, com base no referencial teórico estudado, concluímos que, quando os professores alegam que não vivenciam situações de *bullying* em sua sala de aula ou que não consideram *bullying* as brincadeiras sexistas que presenciam pelo fato de que estas não ofendem os estudantes envolvidos, eles assumem uma postura silente frente à questão. Negam o *bullying*, não o enfrentam, ignoram seus efeitos. Como o número de professores com essa postura é grande – quase metade dos entrevistados -, resolvemos ouvir a opinião de uma psicanalista, já que não temos incursão na Psicologia e pretendemos, realmente, compreender melhor os motivos que determinam esse tipo de percepção e conduta.

#### 4.3. Ponto de vista de profissional da Psicanálise

Foi feita uma entrevista não estruturada gravada com uma psicóloga que, por questões éticas, recebeu o pseudônimo de Maria. Essa entrevista foi realizada no dia 28/01/2015, e teve como tópico central o papel do educador e o da escola no que se refere ao *bullying* envolvendo a temática identidades de gêneros e orientação sexual.

Essa profissional possui formação psicanalítica e atua há 35 anos na área de Psicologia. Trata, em consultório, de uma vasta gama de clientes de todas as áreas

profissionais, mas tem um número considerável de professores e estudantes. Atende eventualmente em nível internacional, via Skype.

Segundo Maria, *bullying* difere de brincadeiras da seguinte forma: as brincadeiras acontecem de modo natural, espontâneo e lúdico. Todos se divertem. No *bullying* existe a intenção de humilhar e maltratar com atos violentos, cruéis e covardes, onde alguns se divertem em detrimento dos que sofrem.

É possível que o *bullying* esteja mascarado por brincadeiras. No entanto, ele é logo detectado, porque vem encoberto por brincadeiras de conteúdo perverso, com a intenção de humilhar e trazer sofrimento para outro, ou outros. O *bullying* é também caracterizado por ser repetitivo. Pode começar com brincadeiras e os professores fazem vista grossa porque é um assunto difícil de ser tratado. O assunto é muito complexo, porque o pior de tudo é que ainda há desrespeito na sociedade para tratar as diferenças. Não há consideração nem tolerância.

Ela acrescenta que a escola, instância formadora de opinião, geralmente não enfrenta a questão do *bullying* por não estar preparada para os desafios do mundo atual globalizado. São necessárias mudanças urgentes em toda mentalidade da educação formal.

Quando questionada sobre como vê os professores da atualidade diante da temática orientação e identidade de gêneros sexuais, ela menciona que estão despreparados, não se sentem aptos para lidar com o tabu da sexualidade e nas escolas não há esse espaço.

Existe falta de conhecimento, contradições nas falas sociais, em geral, a tudo que diz respeito a essa temática. Segundo Maria, há muita incoerência! Ela ressalta que o *bullying* é um mal que afeta a todos no contexto escolar, pois há professores que praticam o *bullying*, além do que, professores também são vítimas de *bullying*.

O professor que demonstra preocupação somente diante do conteúdo que ensina assim o faz por insegurança. Em relação ao silêncio que envolve a temática orientação sexual, pode-se dizer que acontece porque a sexualidade é ainda um grande tabu para a humanidade e se fala sobre ela com muito pouca liberdade. Segundo Maria, vivemos um processo histórico de repressão da sexualidade e de demonização, de certa forma, do prazer sexual através da linguagem religiosa que foi e ainda é utilizada como instrumento de poder ao longo dos tempos. Há na história da sexualidade uma noção muito forte de pecado relacionado ao prazer sexual e o pecado leva o homem a se sentir culpado.

Apesar da banalização sexual, os pais, assim como os professores, não sabem lidar com a questão devido ao despreparo, à falta de informação principalmente sobre como abordar o tema. Maria relata que não é raro homossexual rezar para ser curado, porque ele mesmo não aguenta aquela situação, pois é muito cobrado pela família. Geralmente, os pais não estão preparados para lidar com a questão. A função dos pais é acolher seu filho ou filha, mas o que usualmente acontece é colocar o filho de lado. Ou pior, discriminá-lo, bani-lo.

No que se refere a brincadeiras acerca da temática, para a psicóloga Maria, essas são usadas pois, dessa forma, quem faz as brincadeiras sente-se blindado do temor secreto dos próprios desejos homossexuais, que despertam uma grande angústia pela tomada de consciência de suas próprias características homossexuais. Uma pessoa segura de sua orientação sexual, não sente necessidade de fazer tais brincadeiras.

Maria observa também que o tabu em enfrentar a questão está relacionado à homofobia. Existe indignação, mas ela é reprimida, o que reforça o tabu. Segundo Maria, o Brasil lidera, junto com outros países, é certo, o *ranking* mundial de homofobia<sup>8</sup>.

Com base nos relatos dos professores e na entrevista de Maria, constatamos que a escola tem uma posição permissiva e até propagadora do *bullying*. Para que esse comportamento perca espaço no contexto escolar, surge a necessidade do seu enfrentamento por parte dos professores e demais profissionais que atuam na escola. Para isso, além das ações pontuais, devem também ser promovidas discussões sobre o tema em vários níveis, envolvendo toda a comunidade escolar - pais, professores, funcionários e estudantes. O relato de experiências pode ser uma ferramenta profícua nesse trabalho porque dá voz aos envolvidos e promove maior proximidade do problema. Ainda, devem ser feitos trabalhos na escola que promovam atitudes de desconstrução do *bullying* em relação às identidades de gêneros e orientação sexual.

#### 4.4 Opiniões e estereótipos que emergiram nos discursos dos professores

---

<sup>8</sup> Segundo dados lançados pela TGEU- Transgender Europe- o Brasil tem sido o país líder em homicídio contra a comunidade transgênero. Disponível em: < <http://tgeu.org/transgender-europe-tdor-press-release-october-30-2014/>>. Acesso em: Agosto, 2015.

Por fim, para concluir esta análise dos dados coletados, levantamos as opiniões e estereótipos que emergem do discurso dos professores. Acreditamos que são os mais comumente reforçados no dia a dia da escola regular e, por isso, merecem destaque neste trabalho.

São quatro, a saber: (1) gays são anormais; (2) sexualidade é opção; (3) gays são engraçados; e (4) só existem dois gêneros: masculino e feminino, ou seja, homem e mulher.

Exemplificando o primeiro estereótipo – **gays são anormais** –, temos:

*Para exemplificar, um dos trabalhos com os gêneros textuais que nós fizemos foi com o gênero slides. E um grupo quis trabalhar em seus slides o motivo e o que quer dizer a **bandeira dos “gays”**, o colorido. [...]. Então um momento de quem criou, o primeiro momento, que foi **um gay** também quem criou as cores da bandeira, ele não criou pra agredir, criou pra unir, como as cores que se intercalam umas nas outras. (grifos nossos) (excerto do relato de P1)*

O fato de o professor se referir a um estudante como “um gay” e falar da bandeira gay como a bandeira “dos gays” parece sinalizar uma dicotomia, parece que há pelo menos dois grupos: o do professor e um outro, o dos gays. Outro exemplo pode ser retirado do discurso de P5:

*Então, o meu papel é como educador, tento fazer com que os alunos tentem conhecer melhor as diferenças, e que tentem também, e respeitar, né?! **Porque são seres humanos normais** e que merecem todo nosso respeito. (grifos nossos)*

O simples fato de o professor explicar que as pessoas de orientação homoafetiva são “seres humanos normais” já subentende que, pelo menos na visão deste professor, eles são tidos como anormais pelo senso comum.

Apesar dos professores P1 e P5 aparentemente mostrarem tolerância em relação às várias identidades de gêneros e orientação sexual, percebe-se um teor de estranhamento que ainda busca enquadrar as identidades de gêneros e orientação sexual em “ideais” e “normais”, ao mesmo tempo que, demonstram desconforto para lidar com as diferenças. A compreensão de diversidade empregada pelo sistema escolar é a de tolerar o que difere do outro, de conviver com as diferenças sem realmente reconhecer o outro como parte do todo, inerente a todos. Colocações de professores do tipo “um gay”, “seres humanos normais”, enfatizam que na verdade repete-se o discurso de existir uma cultura heterossexual dominante que aceita,

tolera, o que difere dessa cultura. O tipo de diversidade promovida pela escola é aquela que evita conflitos e não lida com as diferenças (MISKOLCI, 2013; LOURO, 2000).

Com relação ao segundo estereótipo e/ou opinião – **sexualidade é opção** –, tomamos os seguintes exemplos:

*Mas eles aparecem, por exemplo, eu tive paródias e nós trabalhamos em paródia com estereótipos e apareceu a questão de igualdade de gêneros, né... de respeito a **escolha sexual** e isso apareceu também nos temas que eles escolheram para as paródias, e... eu achei isso interessante. (...)?! (grifos nossos) (excerto de relato de P3)*

*Outro dia mesmo eu vi dois meninos se beijando aqui na escola aí eu tava comentando com duas orientandas minhas e elas falaram que todo mundo tinha visto esse beijo aqui. Então a gente atualmente tem convivido com isso em sociedade **com as pessoas mostrando mais a sua escolha**. (grifos nossos) (excerto de relato de P3)*

*Mas a gente sabe que nas próprias falas existem alunos que tem uma orientação sexual **diferente** e o proceder deles, pelo menos ao meu ver, tem sido muito tranquilo. (...). Então, tudo o que fugia disso então, era considerado errado e isso era muito escondido. Era velado quando acontecia e agora essas coisas estão aparecendo mais, ganhando mais visibilidade e **as pessoas tentando defender o ponto delas de vista** em relação a isso. (grifos nossos) (excerto de relato de P10)*

*Eu acho que antes de tudo e qualquer coisa, o respeito à **opção sexual** tem que ser observado, dentro do ambiente de sala de aula principalmente. Mas o bullying não ocorre muito. O que se observa hoje em dia é que existe bastante respeito. Eu tenho turma em que um dos alunos lá é homossexual, mas existe um respeito muito interessante entre eles. Ele é tratado normalmente **como se nada tivesse acontecendo**, isso numa turma de Informática. (grifos nossos) (excerto de relato de P13)*

*(...) aí quando há uma posição de resistência, por exemplo, **a uma opção de algum aluno**, aí obviamente, da minha parte como pessoa mais do que como professor, (...) (grifos nossos) (excerto de relato de P14)*

Os professores P3, P10, P13 e P14, além de apresentarem estranhamento em relação às diversas identidades de gêneros e orientação sexual, acreditam que orientação sexual seja uma escolha do indivíduo, o que indica certa ignorância por parte desses

profissionais e, por isso, um trabalho de pesquisa e conscientização faz-se necessário em sua formação. Segundo Gorish (2014), não há escolhas ou opções – há inclinação sexual normal e sadia a se desejar pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero, de mais de um gênero, ou até nenhum gênero (GORISH, 2014).

Tratando do terceiro estereótipo e/ou opinião identificado no discurso dos professores – **gays são engaçados** -, destacamos o seguinte exemplo do relato de P6:

*Eu tenho situações assim, pelo menos umas quatro turmas que são assim. Os alunos, as meninas falam: “Ah eu gosto é de menina!”, ah eu falo: “ah, mas você deve calçar 43 né?!”, “ah 43 não! 43 é pouco, eu calço é 63. 43 é pouco pra mim!”. Então eles se divertem, parecem se divertir com a situação. (grifos nossos)*

Conforme ensina Miskolci (2010), esse tipo de atitude que considera a diversidade de gêneros como engraçada, motivo de piada, corrobora para a homofobia e para atitudes de ódio contra as identidades de gêneros e orientação sexual, fato que o professor certamente desconhece.

Por fim, exemplificando o último estereótipo e/ou opinião identificado nas entrevistas dadas pelos professores – o de que **só existem dois gêneros: masculino e feminino, ou seja, homem e mulher** –, temos dois excertos significativos:

*Identidade de gênero no sentido homem/mulher?(...). É uma aula igual para todos os alunos, independente de ser menino ou menina, livre de preconceitos. (...) Eu acho que a nossa sociedade é muito machista, eu acho que a própria mãe, mesmo como mulher, ela ainda coloca algumas coisas assim como se **a mulher fosse menos do que o homem em termos assim de sexo, sabe?! Eu acho que eles não aceitam muito bem a mulher muito independente e que sai com vários caras...** (grifos nossos) (excerto de relato de P11)*

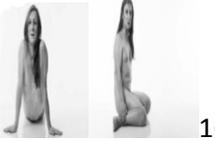
*Mas eu acho que isso é pela própria criação nossa. [...] às vezes acho que eu tenho um **pensamento muito masculino!** É muito prático na hora de decidir as coisas e sei lá! (grifos nossos) (excerto de relato de P12)*

Parece claro que, para esses professores, os corpos são marcados pelo sexo biológico e definem seus papéis dentro do binarismo homem/mulher, sendo um o pólo masculino e outro o feminino. Assim nota-se que, a percepção desses professores é a de que o gênero está cristalizado e os corpos devem agir de acordo com essa norma (SALIH, 2013).

Levantados os estereótipos e/ou opiniões que emergiram nas entrevistas, passamos a apresentar, no Quadro 16, os que surgiram nos quadros que os professores preencheram ao analisarem imagens sugeridas pela pesquisa.

QUADRO 16 – Estereótipos e/ou opiniões emergentes nos quadros preenchidos pelos professores

Imagens	Estereótipos e/ou opiniões	Professores /Excertos das legendas por eles criadas
	Mulher é objeto de prazer do homem.	<p><b>P5:</b> Mulher gostosa é admirada por operários</p> <p><b>P10:</b> Apreciando o belo. Engraçado - eleva a auto-estima desde que não ultrapasse os limites.</p> <p><b>P13:</b> Trabalhadores surpresos ao ver uma moça bonita passando por eles</p>
	Modelo familiar perfeito é o formado pelo casal heterossexual.	<p><b>P6:</b> Teoricamente, uma família perfeita.</p> <p><b>P10:</b> Admiração</p>
	Mulher e mãe que prioriza vida profissional é egoísta	<p><b>P4:</b> A mulher que toma o lugar do marido frente aos negócios, e o marido perdido na sua nova posição.</p> <p><b>P5:</b> Inversão de papel doméstico: o pai cuida da casa e das crianças enquanto mulher lê jornal</p> <p><b>P9:</b> Inversão de papéis</p> <p><b>P10:</b> Troca de papéis: certo ou errado? Exagero - a mulher que trabalha fora não tem de renegar a família.</p> <p><b>P13:</b> Problemas familiares</p> <p><b>P15:</b> Retrata uma família moderna em que a mulher assume o papel de provedora e o homem fica perdido entre os afazeres domésticos</p>
	Casais gays e não convencionais antes de serem um casal	<p><b>P5:</b> Casal gay mostra filho adotivo</p> <p><b>P10:</b> Casais não-convencionais também querem ter suas famílias. Um pouco de estranhamento.</p> <p><b>P13:</b> Casal gay</p> <p><b>P14:</b> O casal anônimo não convencional transmite uma imagem que até pouco tempo era exclusiva de casais héteros.</p>
	Homem “macho” tem que ser “pegador”.	<p><b>P5:</b> Cara poderoso com duas mulheres bonitas.</p> <p><b>P10:</b> Mulheres que dividem o mesmo homem. A imagem sexy do homem que seduz e fica com muitas mulheres.</p> <p><b>P12:</b> O pegador.</p> <p><b>P13:</b> O garanhão.</p>
	Crossdresser é estranho, bizarro, engraçado, anormal.	<p><b>P5:</b> Homem musculoso veste-se de mulher mas não usa maquiagem.</p> <p><b>P8:</b> Não caiu bem.</p> <p><b>P10:</b> Preparados para a diferença? Estranhamento.</p> <p><b>P11:</b> O mundo fashion cada vez mais democrático.</p> <p><b>P13:</b> My Goodeness!</p> <p><b>P14:</b> A imagem choca por mostrar um homem em pose e vestimentas femininas, mas que não apresenta o estereótipo do travesti.</p> <p><b>P15:</b> Moça, onça pintada.</p>

 <p>11</p>	<p>É prerrogativa do homem tomar iniciativa em assuntos de natureza sexual.</p>	<p><b>P1:</b> Nós também temos o direito</p> <p><b>P2:</b> A liberdade e o direito de ser quem é.</p> <p><b>P4:</b> A libertação do sexo feminino. A mulher extravasando suas vontades e sentimentos.</p> <p><b>P6:</b> Adoro atitudes espontâneas.</p> <p><b>P7:</b> Coragem</p> <p><b>P9:</b> Dando o troco</p> <p><b>P10:</b> Assédio ao contrário. Surpresa ao ver uma mulher fazendo o que os homens fazem mais comumente.</p> <p><b>P11:</b> Hahaha! Que bom que podemos nos divertir assim.</p> <p><b>P12:</b> Corajosa.</p>
 <p>13</p>	<p>A mulher deve ser submissa e subserviente ao homem.</p>	<p><b>P8:</b> Feminismo</p> <p><b>P10:</b> Homens fazem mais comumente. Mulheres encostam homens na parede questionando o sexo frágil. Poder, domínio sobre os outros.</p> <p><b>P11:</b> Cargos de liderança cada vez mais conquistados pelas mulheres.</p> <p><b>P13:</b> Autoritarismo feminino</p> <p><b>P15:</b> The Boss!</p>
 <p>16</p>	<p>A transsexualidade é bizarra.</p>	<p><b>P5:</b> O corpo- não sei se é um corpo masculino ou feminino</p> <p><b>P10:</b> Corpo hermafrodita – estranhamento, algo unusual.</p> <p><b>P12:</b> Homem ou mulher?</p> <p><b>P13:</b> Santo Deus! Um velho gay, velha gay?</p> <p><b>P14:</b> A imagem choca por apresentar um homem numa pose tipicamente de sensualidade feminina sem contudo apresentar agressividade ou vulgaridade.</p>
 <p>18</p>	<p>Família gay não é normal, é desvio.</p>	<p><b>P7:</b> Família fora do padrão</p> <p><b>P18:</b> Natal em família. Simpatia e ao mesmo tempo questionamento.</p> <p><b>P13:</b> Adoção por casal gay.</p>
 <p>21</p>	<p>Casamento gay não é normal, é desvio.</p>	<p><b>P10:</b> Duas noivas no altar. Desconforto com uma cena que envolve religião e uma opção sexual não convencional.</p> <p><b>P13:</b> Virou moda!</p>
 <p>22</p>	<p>Pessoas cuja postura se afasta da heteronormatividade não estabelecem um relacionamento normal. É desvio</p>	<p><b>P10:</b> Modelos de relacionamentos – estranhamento</p> <p><b>P13:</b> Homossexualismo</p> <p><b>P15:</b> A imagem apresenta um casal fora dos padrões convencionais, mesmo se tratando de um homem e uma mulher.</p>
 <p>24</p>	<p>Gay deve esconder sua sexualidade</p>	<p><b>P3:</b> Não sabia que era gay.</p> <p><b>P10:</b> Estranhamento que vem diminuindo por vermos situações assim constantemente.</p>

		<b>P13:</b> <i>Saíram do armário!</i>
 25	Menina precisa ser feminina e brincar com coisas de menina	<b>P6:</b> <i>Muitas vezes vemos maldade onde não há...</i> <b>P7:</b> <i>Inversão de valores, papéis.</i> <b>P10:</b> <i>Menina gosta de boneca; menina gosta de carrinho. Inocência, curiosidade (aceitável até certo ponto).</i> <b>P13:</b> <i>Menino? Menina?</i>
 26	O gênero é determinado pelo sexo biológico.	<b>P1:</b> <i>Tudo bem, mas que seja de parto normal!</i> <b>P6:</b> <i>Medo!</i> <b>P5:</b> <i>Ciência desenvolve método para homem dar luz ao seu bebê.</i> <b>P9:</b> <i>Seria bom se eles pudessem sentir o mesmo!</i> <b>P10:</b> <i>Será que chegamos lá? Espanto/Interesse científico/Ponderando sobre implicações.</i> <b>P13:</b> <i>O mundo ta acabando! É possível gravidez masculina?</i> <b>P14:</b> <i>A inversão de papéis nas imagens da gestação e do pós-parto produz reflexões, mas pelo inusitado são engraçadas!</i>
 28	1-Mulher é objeto de prazer do homem 2-Homem não pode se vestir de mulher	<b>P5:</b> <i>Homem fica impressionado com mulher bonita e gostosa!</i> <b>P10:</b> <i>Todo dia! Nenhum espanto, não há indignação desde que o respeito exista! Limites</i> <b>P13:</b> <i>Cuidado, traveco nada charmosa!</i>
	Feminista autoritária-agindo como homem	<b>P7:</b> <i>Inversão de papéis sociais</i> <b>P8:</b> <i>Feminismo</i> <b>P10:</b> <i>Reprovação de dar o troco /Pisar no sexo oposto</i> <b>P11:</b> <i>Direitos iguais não significa fazer o que uns fazem.</i> <b>P13:</b> <i>Independência feminina autoritarismo</i>

De acordo com Lippman (2010), os estereótipos são, geralmente, visões pré-estabelecidas do mundo social reforçadas para tratar e manter as diferenças. Os estereótipos são defesas que os sujeitos criam para sentirem-se familiarizados com o conteúdo que desconhecem, ao mesmo tempo que mantêm o tradicionalismo de suas próprias posições. Formular estereótipos, além de ser uma defesa, é uma forma de poupar esforços para compreender a realidade social. Percebemos que os estereótipos criados em relação às identidades de gêneros e orientação sexual são formas de assegurar a heteronormatividade hegemônica que ensina e reproduz abjeções (MISKOLCI, 2013).

A homofobia e os preconceitos acerca das identidades de gêneros e orientação sexual permeia a violência no contexto escolar e social. A escola facilita a exclusão daqueles e daquelas que não se encaixam na heteronormatividade ao assumir que todos são

heterossexuais e ao tratar das várias identidades de gêneros e orientação sexual com indiferença ao não reconhecer seus direitos (TORRES, 2014).

## CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa para atestar o cumprimento dos objetivos específicos divisados, apresentamos as limitações e as contribuições deste estudo, fazemos algumas sugestões para futuras pesquisas e tecemos nossas considerações finais.

### 5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

A primeira pergunta que orientou o presente estudo foi: *Quais são os estereótipos e/ou opiniões emergentes no discurso dos professores acerca de orientação sexual e identidade de gênero sexual?*

Da informação coletada por meio do Quadro 01, levantamos os seguintes estereótipos e/ou opiniões: **(1)** o gênero é determinado pelo sexo biológico; **(2)** a mulher é um objeto de prazer do homem; **(3)** o papel da mulher é cuidar da casa e dos filhos; **(4)** a mulher deve ser submissa e subserviente ao homem; **(5)** menina precisa ser feminina e brincar de coisas de menina; **(6)** o grau de masculinidade do homem é dado pelo exercício do seu desejo sexual; **(7)** homem precisa se vestir como homem; **(8)** é prerrogativa do homem tomar a iniciativa em assuntos de natureza sexual; **(9)** o exercício do poder na sociedade é dado ao homem; **(10)** o modelo familiar perfeito é o formado pelo casal heterossexual; **(11)** pessoas cuja postura se afasta da heteronormatividade não estabelecem relacionamento normal; **(12)** casais gays são estranhos, casamento gay e família gay são anormais; **(13)** a transsexualidade é bizarra, anormal; e **(14)** gay deve esconder sua sexualidade.

Durante as entrevistas, os seguintes estereótipos e/ou opiniões emergiram nos discursos dos professores: **(1) gays são engraçados e anormais**, o que reflete um estranhamento por parte dos professores às identidades de gêneros e orientação sexual; **(2) sexualidade é opção**, o que revela que os professores acreditam que a orientação sexual dos gêneros é uma opção; **(3) só existem dois gêneros: masculino e feminino, ou seja, homem e mulher**, o que mostra que os professores entendem a identidade e a expressão dos gêneros sob a lógica binária imposta pela heteronormatividade.

Concluimos que os estereótipos e opiniões que emergiram das entrevistas dos professores corroboram o que havia sido encontrado no levantamento dos estereótipos

presentes nos dados coletados por meio do Quadro 01. Uma certa falta de informação por parte desses professores associada à normalização da heteronormatividade de organização e comportamento social, perpetua os estereótipos que sustentam e fomentam a homofobia em nossas escolas. E, derivado do estranhamento da diversidade de gêneros e orientação sexual, temos em nosso meio, o *bullying*, entre outras manifestações igualmente ou mais violentas, como segregação, abandono, discriminação etc.

A segunda pergunta de pesquisa foi: *Os professores participantes da pesquisa trabalham o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes em sala de aula no que se refere ao tema em questão? Se sim, como o fazem? Se não, por quê não o fazem?*

Foi possível constatar que somente P6 afirma incluir a temática identidades de gêneros e orientação sexual no planejamento de suas aulas. Os outros 14 professores que participaram da pesquisa não planejam tratar da temática.

Embora sem planejar, 10 professores abordam a questão em sala de aula. Um afirma abordar a questão diretamente e nove o fazem indireta e pontualmente, em atendimento a demanda dos estudantes, quando estes levantam a questão. Já cinco professores afirmam não abordarem a questão.

Os motivos alegados pelos professores para não incluírem a temática direta e abertamente em sala de aula são: (1) o livro didático não trata da questão, (2) o planejamento da coordenação para o bimestre não prevê o tratamento da questão, (3) não é exigido pela instituição que se aborde essa temática, (4) o assunto gera insegurança neles, professores e (5) eles não sabem como fazê-lo.

Concluímos que o tema é evitado pelos professores. A forma como a questão de identidades de gêneros e orientação sexual é tratada não é suficiente para contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e nem para a formação integral do indivíduo, conforme preceito legal. Se a linguagem é um dos meios de mobilizar a transformação social, não trazer a temática para a sala de aula é uma forma inviabilizar as demais identidades de gêneros e orientação sexual. Assim, haverá opressão às identidades de gêneros que fogem à heteronormatividade.

Não há, por parte desses professores, preocupação de levar o aluno a questionar e, se for o caso, desconstruir ideias pré-concebidas acerca dos gêneros e orientação sexual. Pelo contrário, a forma como a temática é tratada parece contribuir para a heteronormatividade compulsiva, perpetuando a regulação das identidades principalmente por meio do uso de

estereótipos. Evitar ou não abordar a temática identidades de gêneros e orientação sexual como os professores afirmam fazer, é uma forma de reafirmar que somente existe uma maneira de ser homem e/ou de ser mulher, e que essa é dependente das características biológicas dos seres.

Os professores que deixam de tratar do assunto silenciam diante às diversidades. Além de tudo, esperar que a iniciativa de tratar da temática parta dos alunos corrobora para que letramento crítico não seja a prioridade do ensino de língua estrangeira no contexto escolar.

A terceira pergunta que orientou este estudo foi: *Qual impacto tais representações sociais causam na prática pedagógica desses professores no que se refere ao investimento no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes?*

Em função dos estereótipos que emergiram do discurso dos professores, parece claro o fato de que esses profissionais têm uma postura acrítica e ingênua acerca das formas pelas quais as identidades de gêneros e orientação sexual são construídas e controladas socialmente. O fato de esses professores não perceberem que, com suas atitudes em sala de aula, seja se esquivando de tratar do assunto abertamente, de levar os estudantes a refletirem sobre o que pensam e falam e, principalmente, sobre o tipo de sociedade que desejam para si e para seus filhos, seja permitindo a ocorrência e/ou participando de brincadeiras envolvendo questões homoafetivas, seja permitindo que os estudantes chamem os colegas por apelidos que encerram estereótipos sobre as identidades de gênero e orientação sexual, estão silenciando diante das diversidades, reforçando a heteronormatividade compulsiva e promovendo preconceito e violência.

Por fim, a última pergunta foi: *Quais são as implicações pedagógicas da pesquisa?*

A pesquisa constatou que os professores participantes estão inseguros, sentem-se despreparados para lidar com a temática, principalmente porque a mesma vem sendo silenciada de geração a geração há tempos, como estratégia para evitar que a realidade social seja questionada e modificada. Muito embora os dispositivos legais sugerem a inclusão do tema como tema transversal, a ser trabalhado por toda a educação básica e durante a graduação, os professores não receberam formação suficiente para tanto.

Sendo assim, entendemos que se faz necessário que os professores busquem complementar sua formação no sentido de se inteirar sobre as questões que envolvem as

identidades de gênero e orientação sexual, e principalmente sobre como os estereótipos normatizam e controlam o comportamento social, sustentando, justificando e reforçando os valores compartilhados socialmente. Nesse sentido, a teorização *Queer* nos parece fonte rica para início dessa busca de informação e formação profissional. Uma vez empoderados de conhecimento sobre esses mecanismos básicos de controle social pelo discurso, entendemos que os professores precisam começar a pensar e a discutir formas de trabalhar a temática com os estudantes.

Na verdade, o ideal seria que toda a comunidade escolar participasse de discussões nesse sentido até que a realidade da escola fosse completamente transformada. É necessário pensar ações que identifiquem e auxiliem o professor a agir contra o *bullying* em todos os ambientes da escola, para além das salas de aula. Essa proporção mais conjuntural e institucional de enfrentamento da questão certamente auxiliaria os professores a lidarem com as questões de identidades de gêneros e orientação sexual, a focarem em desconstruir estereótipos e preconceitos e a sentirem-se respaldados a lidar com questões envolvendo a sexualidade dos corpos, contribuindo assim, de maneira plena, para a formação crítica dos estudantes.

Conforme concluíram Fabrício e Moita-Lopes (2010), em estudo na escola regular de ensino básico do Rio de Janeiro, a abordagem via gêneros textuais possibilita a promoção de eventos de letramento que visam a desnaturalizar as relações de gêneros. Por meio desses eventos, os estudantes têm a oportunidade de refletir, de analisar fatos e opiniões criticamente. Uma vez conscientes da violência que seu discurso engendra e do poder que o mesmo tem de perpetuar uma realidade opressora, baseada em preconceito e injustiça, surge a possibilidade de esses estudantes reposicionarem-se no contexto sócio-histórico atual e passarem a agir contra as manifestações de ódio que violam os direitos humanos, na construção de uma sociedade melhor.

## 5.2 Limitações e contribuições da pesquisa

As contribuições desse trabalho são ainda tímidas diante da proporção da problemática e da constatação de que muito pouco foi feito até agora. Uma das limitações foi a impossibilidade de realizarmos a coleta dos dados com os adolescentes, conforme estudo piloto. Teria sido interessante poder investigar os estereótipos e opiniões no discurso dos estudantes para entender quando e como eles são usados para controlar o comportamento dos

colegas, segregando alguns, discriminando outros, humilhando, valorizando, criando realidade.

### 5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Pensando na sala de aula de inglês como língua estrangeira como instância fomentadora do Letramento Crítico, ressaltamos a necessidade de pesquisas que foquem na criação de maneiras de se trabalhar a temática: identidades de gêneros e orientação sexual.

É importante também investigar a visão que o senso comum tem da sexualidade, ao tratá-la como tabu, para procurar desconstruir visões estereotipadas dos componentes da comunidade escolar, para que a escola deixe de ser a instância onde os estudantes simplesmente repetem o que aprenderam socialmente com a família, a religião e etc.

São necessárias pesquisas que deem voz e que empoderem as diversidades. Pesquisas que tratem da desconstrução do padrão normativo que ainda predomina. Há uma crescente demanda em mudar os currículos pedagógicos e a prática pedagógica, para assim desestabilizar certezas acerca das identidades de gêneros e orientação sexual, criar espaço para a reflexão, contribuir assim para a inserção das identidades e corpos que estão sendo historicamente ocultados pela heteronormatividade. Tais pesquisas devem se debruçar sobre formas de viabilizar tais processos e de maneira mais rápida.

### 5.4 Breves considerações finais

Esta pesquisa mostra que a escola regular, no que se refere à formação dos estudantes acerca da temática abraçada, não age de acordo com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (2012), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2008), da Proposta Curricular para as Línguas Estrangeiras (Minas Gerais, 2005), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013). Todos esses documentos norteadores prescrevem que o papel do professor de línguas na escola regular está centrado no desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes – em especial o letramento digital e o letramento crítico -, bem como o exercício de cidadania.

Nessa perspectiva, entendemos como parte importante do trabalho do professor de língua inglesa do ensino médio, auxiliar os estudantes a desenvolverem as habilidades comunicativas necessárias para usarem a linguagem criticamente, de modo a rejeitar que seu discurso perpetue imposições, preconceitos e visões estereotipadas que diminuam ou neguem o outro.

Parece possível também afirmarmos, corroborando pesquisas recentes (MISKOLCI, 2013; MISKOLCI, 2010; LOURO, 2012; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010), que a escola regular, aqui representada pelos 15 professores participantes da pesquisa, é uma instância de perpetuação de estereótipos, preconceitos, homofobia (transfobia, lesbofobia, bisfobia, etc) e de incentivo à prática de *bullying*, infelizmente.

Por sua vez, os estudantes aprendem o preconceito socialmente, em suas famílias, com as mídias de massa, por meio do jornalismo e da propaganda, em redes sociais, com a religião e a igreja, principalmente. Em função da idade dos meninos e meninas, a escola ensina-lhes direta e/ou indiretamente o que é ser homem e o que é ser mulher, como cada um dos dois gêneros deve se comportar, qual é o seu papel social. Este modelo de educação machista, preconceituoso e descompromissado com a preservação dos direitos fundamentais do ser humano, serviu à nossa sociedade durante muito tempo mas precisa ser revisto. Já não se sustenta mais. Felizmente, o fenômeno da globalização fluidifica as distâncias e nos coloca o tempo todo em contato direto com as diversidades de todo o tipo, obrigando-nos a rever nossos valores e condutas.

Concluindo, entendemos que esta pesquisa documentou uma pequena amostra da realidade da sala de aula de língua inglesa da escola pública regular do Brasil, ou seja, não pode ser generalizada e muito menos fornecer subsídios para ações que visem a construção de uma realidade mais justa e menos hipócrita no que se refere às diversidades de gênero e orientação social. No entanto, acreditamos que ela não deixa de ser um espelho para os professores realmente preocupados com a formação dos estudantes e melhoria da sociedade como um todo, a médio e longo prazos.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. 2003 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12>>. Acesso em: Maio de 2015

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-287.

BAMBIRRA, M. R. A.; RACILAN, M.; AVELAR, S. L. T. A experiência de implantação de uma abordagem via gêneros no ensino médio do CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores. In: ARAÚJO, A. D.; ARAÚJO, J. C. (Coords.) Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: *Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BEZERRA, A. D. SOUZA; PORTO, M. D. *Prevenção ao fenômeno bullying: um estudo com grupos focais sobre o papel social do professor*. Curitiba: Ed. CRV, 2010.

BORDINI, G.B; SPERB, T. M. Concepções de genero em narrativas de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2012 - SciELO Brasil Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n4/13.pdf>>. Acesso em: Abril de 2015.

BRAGA, K. D. S.; RIBEIRO, A. I. Homofobia na escola: análise das narrativas do livro de ocorrência escolar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN2179-510X. Disponível em: <[https://www.dropbox.com/sh/213mpkbsuyxvnt6/AABAkYj14qWUPgXH\\_aqzB2w8a/complacencia%20escolar%20homofobia%20-%202013.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/213mpkbsuyxvnt6/AABAkYj14qWUPgXH_aqzB2w8a/complacencia%20escolar%20homofobia%20-%202013.pdf?dl=0)>. Acesso em: Abril de 2015

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 1., p. 87-124.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN +. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: Abril de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)*. Resolução CNE/CP nº 1/2012. Diário Oficial da União, 31 de3 maio de 2012 - Seção 1 - p. 48. Brasília: MEC, 2012a.178

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358)>. Acesso em: maio de 2015.

BUTLER, J. Gender trouble. In: *Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.

CAMERON, D. Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (eds.) *The discourse reader*. London: Routledge, 1999. ch.26. p. 442-458.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. 2008. Disponível em <[http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope\\_576-582.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf)>. Acesso em junho de 2014.

CROOKES, G.V. *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013

DANILIAUSKAS, M. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem homofobia. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ECKERT, P. The whole woman: sex and gender differences in variation. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (eds.) *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. Hampshire: Palgrave Publishers Ltd, 1997. ch. 17. p. 212-228.

FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2. ed. trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GORISCH, P. *O reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT. De Stonewall à ONU*. Curitiba: Appris, 2014.

HEWSTONE, M.; GILES, H. Social groups and social stereotypes. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (eds.) *Sociolinguistics: a reader and a coursebook*. Hampshire: Palgrave Publishers Ltd, 1997. Ch. 21. p. 270-283.

INZLICHT, M; SCHMADER, T. *Stereotype threat: theory, process, and application*. New York: Oxford University Press, 2012.

JÚNIOR I.B. D.O.; MAIO, E. R. *Kit Gay: dá pra continuar discutindo esse assunto?* Revista Latino americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v.5, n.1, p.208- 227, jan./ jul.2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The work of learning and teaching literacies. In: *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 1-13.

KOEHLER, S. M. F. As faces do bullying. Implicações sociais e emocionais a partir das relações interpessoais no ambiente escolar. In: ALKIMIN, M. A. (Org.). *Bullying visão interdisciplinar*. Campinas: Ed. Alínea, 2011

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica- do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Capítulo 9 Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa

LIPPMANN, Walter. *Opinião Pública*. Tradução: A. Wainberg. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, G. L. *Currículo, Gênero e sexualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2000

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATTOS, A. M.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 1, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação*. Disponível em [http://www.academia.edu/595539/Para\\_um\\_redefinicao\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_producao\\_de\\_significacao](http://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao)>. Acesso em Fevereiro de 2013.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.;

RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Discursos sobre gays em uma sala de aula de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar? *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, 2004. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel3/LuizLopes.pdf>>. Acesso em Fevereiro de 2014.

MOITA LOPES, L. P. Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: HEBERLE, V.M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (orgs.). *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Ed. da UFSC. Florianópolis, 2006.

MOITA LOPES, L. P. ; FABRICIO, B. F . Momentos queer no contexto educacional: desafios na construção de performances alternativas para os corpos. In: *X Congresso luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Livro de Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. v. 4. p. 321-330.

MOITA LOPES, L. P. ; FABRICIO, B. F. Entre saberes interdisciplinares e práticas sociais- o estudo da identidade em abordagem contemporâneas. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. *Estudos de Identidade entre saberes e práticas* (Orgs.). Rio de Janeiro, 2011.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, G. A. F. *Bullying*, a violência no âmbito escolar. In: ALKIMIN, M. A. (Org.). *Bullying visão interdisciplinar*. Campinas: Ed. Alínea, 2011

NORTON, B.; TOOHEY. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. chap. 2, p. 21-29.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE; *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, W. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. 2. ed. Thousand Oaks/California: Corwin Press – a SAGE Company, 2009.

SALITH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SEE-MG. Proposta Curricular Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/>> (Centro de Referência Virtual do Professor). Acesso em 20 de maio de 2015.

SOLOMON, G.; SCHRUM, L. *Web 2.0: new tools, new schools*. 1. ed. Eugene/Oregon: ISTE – International Society for Technology in Education, 2007.

TORRES, M. A. Possibilidades de uma compreensão intercultural dos direitos LGBT na educação. In: SOUZA, J. V. (Org.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VASCONCELOS, A. L. M. Contribuições do letramento digital para a inclusão social de estudantes da EJA e do PROEJA. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG (Dissertação de mestrado). 2014. 129 p.

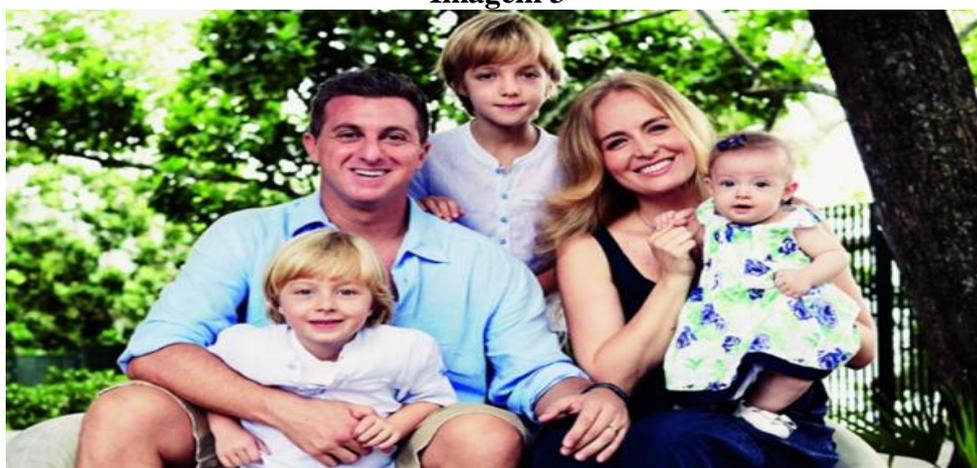
**ANEXOS**

ANEXO A– Imagens utilizadas na entrevista semiestruturada com os  
professores.....101

## ANEXO 1

**CATEGORIA 1:Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva**

Imagem 3



Disponível em:<<https://goo.gl/wOURBH>>. Acesso em: Abril, 2014.

Imagem 5



Disponível em:<<https://goo.gl/Ur7HSm>>. Acesso em: Abril de 2015.

**Imagem 6**

Disponível em: <<https://goo.gl/PHzEET>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 15**

Disponível em: <<https://goo.gl/d7FM2Y>>. Acesso em: Abril de 2014

**Imagem  
18**

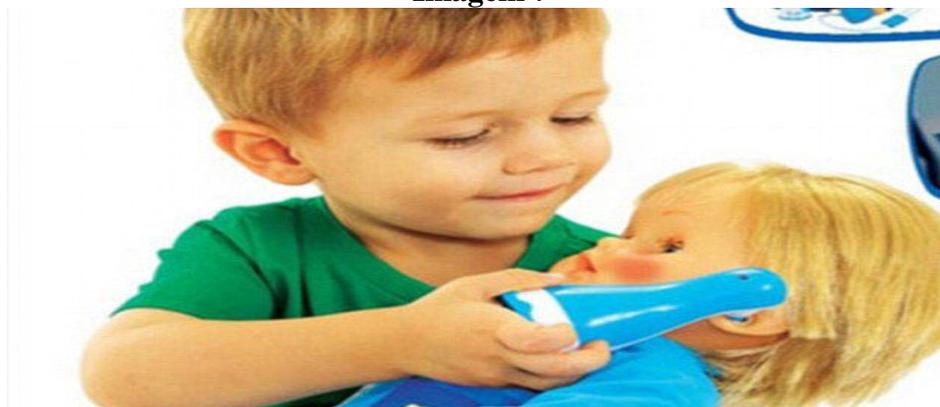


Disponível em: <<https://goo.gl/ZZEYCK>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 26**



Disponível em: <<https://goo.gl/oLh3VN>>. Acesso em: Abril de 2014.

**CATEGORIA 2:Imagens que retratam o papel social dos gêneros na sociedade****Imagem 7**

Disponível em:<<https://goo.gl/UYNJqr>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 5****Foi usada nas categorias 1 e 2.**

She brings home the bacon, but can he fry it up? Suit, \$69, Tommy Hilfiger, tommy.com, \$44.50, Marc Jacobs, 212-343-1490, Evening, \$165, Flutter by Jill Golden, Pin, \$750, Robert Lee Morris, Bet, \$34, Michael Kors, Ring, \$225, Jenie by Jenie Savitt, BEAUTY BAZAAR Olive lashes the ultimate boost with L'Oréal Paris Extra Volume Collagen Mascara (\$7.95).

Disponível em:<<https://goo.gl/PHzEET>>. Acesso em: Abril de 2014.

Imagem 25



Disponível em: <<https://goo.gl/M3UBKu>>. Acesso em: Abril de 2014.

Imagem 32



Disponível em:<<https://goo.gl/rx1Z31>>. Acesso em: Abril de 2014.

**CATEGORIA3: Imagens que refletem a orientação afetivo sexual dos gêneros****Imagem 8**

Disponível em: <<https://goo.gl/Ur7HSm>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 21**

Disponível em: <<https://goo.gl/mRrw33>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 24**

Disponível em: <<https://goo.gl/PHzEET>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 22**

Disponível em: <<https://goo.gl/AX7MEa>>. Acesso em: Abril de 2014.

**CATEGORIA4: Imagens que refletem a expressão de gênero****Imagem 10**

Disponível em: <<https://goo.gl/uzNihN>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 16**

Disponível em: <<https://goo.gl/Qo3xzi>>. Acesso em: Abril de 2014.

Imagem 19



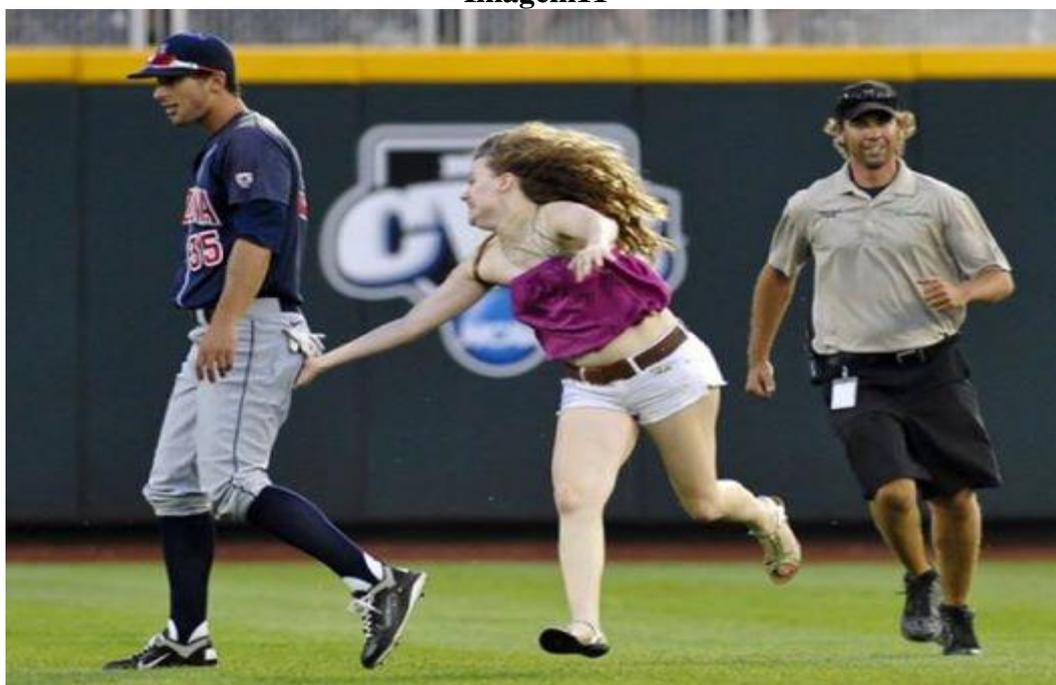
Disponível em: <<https://goo.gl/mRrw33>>. Acesso em: Abril de 2015.

**CATEGORIA5: Imagens que refletem a forma como os gêneros se comportam ao interagirem com o outro**

Imagem 2



Disponível em: <<https://goo.gl/uzNihN>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem11**

Disponível em: <<https://goo.gl/bmwvav>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 13**

Disponível em: <<https://goo.gl/DtNN18>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 28**

Disponível em: <<https://goo.gl/PHzEET>>. Acesso em: Abril de 2014.

**Imagem 33**

© Getty Images/Rubberball

Disponível em: <<https://goo.gl/GxybxP>>. Acesso em: Abril de 2015.

**APÊNDICES**

Apêndice A– Quadro para coleta de impressões dos professores sobre as imagens .....	113
Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada gravada aplicada aos professores .....	114
Apêndice C– <i>Prompts</i> da entrevista não estruturada gravada aplicada à psicóloga .....	115

Apêndice A – Quadro para coleta de impressões dos professores sobre as imagens

	Imagem	Legenda		Imagem	Legenda
2			5		
3			10		
6			15		
7			22		
8			32		
11			16		
13			25		
18			19		
21			24		
28			33		
26					

**OBSERVAÇÕES**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Apêndice B –Roteiro da entrevista semiestruturada gravada aplicada aos professores

1) Você trabalha, em suas turmas do ensino médio aqui da escola o desenvolvimento de letramento crítico pelos estudantes com base no tema: identidades de gênero e orientação sexual?

a) Se sim, como? Quais questões enfatiza? Quais evita mencionar?

b) Se não, por quê não?

2) Você já deve ter observado que há muitas ações dos estudantes, baseadas em estereótipos relacionados às identidades de gênero e orientação sexual, que configuram bullying dentro de sala de aula. Como você lida com tais situações?

Apêndice C – Entrevista com a Psicóloga- pseudônimo: Maria 28/01/2015

Questionamento sobre *bullying*, papel do educador e da escola diante da temática orientação e identidade de gênero :

- 1- Como você se descreve profissionalmente? Trabalha com professores?
- 2- Você poderia exemplificar o *bullying*? O que e como o *bullying* diferencia de brincadeiras?
- 3- O professor faz *bullying* com os alunos?
- 4- Por que a escola, instância formadora de opinião, não enfrenta a questão do *bullying*?
- 5- Como você vê os professores da atualidade diante da temática orientação e identidade de gêneros sexuais?
- 6- É possível que o *bullying* esteja mascarado por brincadeiras?
- 7- Quando o professor é técnico, a fala dele demonstra preocupação somente diante do conteúdo, por que você acha que isso ocorre?
- 8- Qual é o papel do silêncio em relação à orientação sexual? Isso acontece por que o sexo ainda é um tabu?
- 9- E brincadeiras e piadas, por que algumas pessoas comportam-se dessa forma diante da temática?
- 10- Por que as questões sexuais viram piadas e ninguém fica indignado?

Outras observações:



