



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

Jonatha Rodrigues da Silva

ESCOLA PÚBLICA DO AGRESTE ALAGOANO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO: O  
QUE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA TEM A VER COM ISSO?

Maceió-AL

2019

Jonatha Rodrigues da Silva

ESCOLA PÚBLICA DO AGRESTE ALAGOANO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO: O  
QUE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA TEM A VER COM ISSO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

Maceió-AL

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

S586e Silva, Jonatha Rodrigues da.  
Escola pública do agreste alagoano e a ideologia de gênero: o que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso? / Jonatha Rodrigues da Silva. – 2019.  
95 f. : il.

Orientador: Paulo Rogério Stella.  
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 85-90.  
Apêndices: 91-95.

1. Língua. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Escola livre. 5. Sociolinguística.  
I. Título.

CDU: 800:37.014.53



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

JONATHA RODRIGUES DA SILVA

Título do trabalho: "ESCOLA PÚBLICA DO AGRESTE ALAGOANO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO: O que o ensino de língua inglesa tem a ver com isso"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Daniel Adefino Costa Oliveira da Cruz (Ufal)

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de março de 2019.

Dedico esta dissertação...

Aos meus avós Laurindo e Doralice (*In Memoriam* e sempre presentes) que me acolheram.

Aos meus pais Clésia e José Ferreira que sempre me incentivaram nos meus estudos e nunca deixando nada faltar. Graças a vocês sou o homem que sou hoje.

Aos meus filhos de quatro patas e um rabinho Mia e Pipo: Procuro ser a pessoa que meu cachorro pensa que eu sou.

À escola pública, gratuita, laica e de qualidade em que me eduquei do ensino fundamental até meu mestrado e que hoje trabalho. Orgulho e gratidão em fazer parte da educação pública.

A todas as multidões marginalizadas em nossa sociedade: a comunidade LGBT, negros, deficientes, prostitutas, idosos, pobres... Sejam resistência, ainda haverá um tempo onde o amor vencerá o ódio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus. Agradeço todos os dias pelas conquistas em minha vida.

À minha esposa Rose pelo companheirismo, paciência, compreensão e amor.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Rogério Stella pela paciência e empenho em me orientar ao longo deste mestrado. Você é a pessoa mais humana que já conheci em minha vida. Procuro sempre me espelhar em sua pessoa. Gratidão e admiração.

Ao amigo Daniel que me ajudou desde quando este trabalho era apenas uma ideia em minha cabeça.

À profª Drª Waléria de Melo Ferreira. Minha vida de pesquisador começou com esta mulher incrível.

Ao Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho pelas dicas de leitura e por me ensinar a problematizar os estudos em linguagem.

Às/Aos meus/minhas professores/professoras da graduação, em especial ao Prof. Me Jean Marcelo Barbosa de Oliveira, Profª Ma. Delma Cristina Lins Cabral de Melo e Profª Drª Rosângela Nunes de Lima.

Aos professores e às professoras do PPGLL – FALE/UFAL.

À Profª Drª Andréa da Silva Pereira e ao Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz pelas importantes contribuições em minha banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa e ao Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz por aceitarem fazer parte da banca de defesa.

À minha avó Lenira por me acolher em sua casa quando precisava cursar as disciplinas do mestrado. Também pelo carinho e por contribuir na minha formação.

Aos meus alunos e às minhas alunas da Escola Barros Paes, também a toda equipe desta escola onde sou professor.

A todos os/as amigos(as) que fiz durante esses dois anos de mestrado.

Toda mudança é uma ameaça à estabilidade. [...] Não é somente a arte que é incompatível com a felicidade, também o é a ciência. Ela é perigosa; temos de mantê-la cuidadosamente acorrentada e amordaçada. (HUXLEY, Aldous. Admirável Mundo Novo. p. 129).

## RESUMO

Nos últimos anos vimos muitos estudos sobre a relação língua(gem), gênero e sexualidade (SANTOS FILHO, 2012; LOURO, 2015; MOITA LOPES, 2006 e outros), discussões sobre a abordagem na escola regular de temas transversais previstas nos PCN (BRASIL, 1997) e na LDB (BRASIL, 1996). A importância de se debater gênero e sexualidade na escola defendida nos PCN é pelo fato da sexualidade não ser vista somente como conjugação heterossexual; a educação, neste aspecto, faz com que a promoção da cidadania seja a mola central para colaborar na superação da marcante situação de desigualdade em que vive grande parte dos brasileiros (MOITA LOPES, 1999. p. 18). A respeito da questão da desigualdade, vimos uma afirmação do jornal norte americano The New York Times de que o Brasil vive hoje uma “epidemia de violência antigay - que, segundo algumas estimativas, deu ao Brasil a ignóbil posição de país mais mortal para lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros” (JACOBS, 2016). Todavia há por parte de assembleias legislativas, nos planos de educação, o que Santos Filho (2015) chama de “caça às bruxas” no que tange a discussão de gênero e sex(o)ualidade(s) nas escolas, o polêmico Projeto Escola Livre. Diante da problemática apresentada, busquei identificar como a questão do respeito às diferentes posições de gênero é compreendida por alunos e professores da educação básica e como objetivos específicos busquei 1) compreender qual concepção de Temas Transversais relativos à pluralidade de ideias e tolerância quanto à questão de gênero e sexualidade subjaz à LDB e aos PCN; 2) Compreender a noção de ‘ideologia de gênero’ que subjaz ao ‘Projeto Escola Livre’, e sua interferência na sala de aula; 3) Compreender quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira. Para tanto, tomei como *corpus* desta pesquisa falas de alunos(as) e gestores, e para coleta de dados, fiz uma análise dialógica nas falas destes, buscando compreender suas concepções sobre gênero como tema transversal que subjaz à LDB e aos PCN. Também coletei dados com diários de classe das minhas aulas de Língua Inglesa, nas quais são abordadas as temáticas sobre gênero e sexualidade. Os resultados visam entender a importância do debate em sala de aula sobre gênero e sexualidade (sexualidades), fazendo com que nós professores tomemos esta e outras problemáticas emergentes como um momento para reflexão sobre nossas práticas, relacionando o processo de ensino-aprendizagem com práticas sociais onde a língua(gem) tem um papel central.

**Palavras-chave:** Língua(gem), Gênero, Sexualidade, Escola Livre.

## ABSTRACT

In recent years we have seen many studies related on language, gender and sexuality (SANTOS FILHO, 2012; LOURO, 2015, MOITA LOPES, 2006 and others), discussions about the approach of transversal themes on regular school in previewed in PCN (1997). ) and LDB (BRASIL, 1996). The importance of the debate about gender and sexuality in the school advocated in PCN is because sexuality is not seen only as a heterosexual conjugation; education, in this aspect, makes the promotion of citizenship central to collaborate in overcoming the marked situation of inequality that many Brazilians live in (MOITA LOPES, 1999, p.18). About the inequality, we can see a text on The New York Times that shows that Brazil is experiencing an "epidemic of anti-gay violence", which, according to some balance, has given Brazil a more deadly country position for the lesbian, gay, bisexual and transgender" (JACOBS, 2016). There are some parts of legislative assemblies in education plans that Santos Filho (2015) calls the "witch hunt" in the discussion of gender and (sex)uality in schools, the controversial Projeto Escola Livre. Face with this present problem, I tried to identify how the issue of respect for different gender position is understood by students and teachers of basic education and as specific objectives I sought 1) to understand which conception of transversal themes related to plurality of ideas and tolerance on the issue of gender and sexuality underlies LDB and PCN; 2) Understand a notion of 'gender ideology' that underlies the Projeto Escola Livre, and its interference in the classroom; 3) Understand what conceptions of gender, sexuality and gender ideology permeate the practices of direction, coordination and my foreign language classroom. In order to do so, I took as corpus for this research the students and managers speeches, and to collect data, a dialogical analysis of their speeches, trying to understand their view about gender as transversal theme on LDB and the PCN. I also collected data with class diaries from my English language classes, which address the issues of gender and sexuality. The results aim to understand the importance of the debate about gender and sexuality, to make teachers take these and other emerging issues as a moment to reflect on our practices, linking the teaching-learning process with social practice where a language has a central role.

**Keywords:** Language, Gender, (Sex)uality, Escola Livre.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LA – Linguística Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

LE – Língua Estrangeira.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

LI – Língua Inglesa.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

PL – Projeto de Lei.

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
1.1	Minha História.....	12
1.1.1	Minha história enquanto estudante e pesquisador.....	12
1.1.2	Minha história enquanto professor/pesquisador.....	15
1.2	A Primeira Abordagem de Gênero e Sexualidade em Sala de Aula .....	16
1.3	Objetivo Geral .....	19
1.4	Objetivos Específicos.....	19
1.5	Língua .....	20
1.6	Língua Inglesa.....	21
1.7	Perguntas que Norteiam a Pesquisa .....	24
2	METODOLOGIA .....	25
2.1	O Papel da Linguística Aplicada.....	25
2.2	A Pesquisa Social.....	27
2.3	O Paradigma Emergente .....	30
2.4	Descrição do Local.....	35
2.5	Identidades .....	37
2.6	Aquisição de Dados.....	38
3	ASPECTOS TEÓRICOS.....	45
3.1	Para Contextualizar.....	45
4	IDEOLOGIA DE GÊNERO E A ESCOLA PÚBLICA .....	48
4.1	A Escola como Espaço Sexualizado: Da Heteronormatividade à Visibilidade .....	54
5	PRÁTICAS DE SALA DE AULA: REFLEXÕES E AÇÕES .....	59
5.1	Reflexão da Aula 01: Homofobia na escola .....	60
5.2	Reflexão da aula 2: Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades.....	64
5.3	Reflexão da aula 3: <i>Sextings/vazamento de nudes</i> no ambiente escolar .....	67
5.4	Reflexão da aula 4: Igualdade de Gênero.....	70
5.5	Reflexão da aula 5: Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão .....	72
5.6	Reflexão dos trabalhos apresentados .....	74
5.7	Reflexões sobre as práticas docentes .....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
7	REFERÊNCIAS.....	86
8	APÊNDICES .....	91

8.1	APÊNDICE 1 .....	92
8.2	APÊNDICE 2 .....	93
8.3	APÊNDICE 3 .....	95
8.4	APÊNDICE 4 .....	96
8.5	APÊNDICE 5 .....	97

## **1 INTRODUÇÃO**

Nesta introdução, apresento o caminho percorrido até a realização deste trabalho. Em seguida falo do que me fez ter esta ideia em fazer este trabalho em Linguística Aplicada (doravante LA) atrelada ao ensino de Língua Inglesa de uma escola pública do agreste alagoano. Apresento minha justificativa fazendo a relação língua(gem)-Gênero-Sexualidade expondo aportes teóricos-metodológicos acerca destas abordagens em sala de aula de LI. Por fim, apresento o meu objetivo geral e meus objetivos específicos, os meus procedimentos para alcançar tais objetivos e perguntas que norteiam meu trabalho. Dou, aqui, início ao meu percurso de pesquisador.

### **1.1 Minha História**

#### **1.1.1 Minha história enquanto estudante e pesquisador.**

Do meu Ensino Fundamental até o meu Mestrado sempre me encontro no ensino público. Quando fazia Ensino Fundamental (na época era da 5ª a 8ª série) em meados de 2002, estudei na Escola Estadual Adriano Jorge, e na época, era uma escola referência pela qualidade do ensino. Concluindo o Ensino Fundamental, cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Professor José Quintella Cavalcanti, e lá muitos professores me incentivavam a estudar, a cursar o nível superior e a fazer o que eu gostava. No meu primeiro ano do Ensino Médio eu passei por uma fase de rebeldia, coisa da adolescência, mas no meu segundo e terceiro ano fui um aluno que me dedicava bastante aos meus estudos e estabeleci um vínculo de amizade com meus professores. Inclusive, alguns deles eu sou amigo e outros já fomos até colegas de trabalho.

E então, no dia 25 de agosto de 2009, cheguei ao nível superior; entrei para o curso de Letras/Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, na cidade de Arapiraca-AL. Fui atraído pelo curso de Letras porque queria aperfeiçoar minhas habilidades no inglês e porque havia a chance de eu conseguir um emprego antes de terminar a graduação, e para o filho de uma professora e de um aposentado, isto era essencial para mim.

Até o meu quarto semestre o curso era voltado apenas para o ensino e eu me preocupava somente em tirar boas notas nas disciplinas. Até que tudo mudou, conheci uma professora que me apresentou a LA. Com esta professora e mais alguns colegas alunos(as) do

curso de Letras/Língua Inglesa, criamos o Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa – NEPLAELI. Com este grupo eu engatinhava enquanto pesquisador, realizando estudos em LA observando o contexto de sala de aula. Fiquei encantado quando um trabalho submetido foi aprovado pela ABRAPUI em Florianópolis-SC no ano de 2012 e a partir daí surgiu o sonho de cursar um mestrado.

Finalizo minha graduação no ano de 2014 e após isso trabalhava quase quarenta horas semanais entre escolas particulares e monitoria, e permaneci assim até perceber que, para alcançar o sonho de cursar um mestrado e de passar em um concurso público, eu teria de abrir mão de algumas horas de trabalho. Assim o fiz, dedicando-me ao meu projeto de mestrado.

Comecei como aluno especial da disciplina **PGL 096: Tópicos Avançados em Linguística Aplicada 2: Análise Dialógica de Dados em LA**, ministrada pelo prof. Dr. Paulo Rogério Stella e pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea da Silva Pereira no ano/semestre 2015.1. Inicialmente tentava elaborar um projeto que abordasse o uso das tecnologias para melhoria do processo ensino-aprendizagem de línguas, mas não conseguia identificar em que medida tal projeto seria importante para a educação, para o campo da LA pós-moderna e para a minha própria formação enquanto professor, e mais do que isso, me faltava um arcabouço teórico-metodológico para realizar este trabalho. Resolvi abortar tal ideia e buscar algo que eu me sentisse bem em escrever e que, principalmente, tivesse algo a ver com a LA transgressora. Então olhei para a minha sala de aula e o contexto social onde estávamos (e ainda estamos) inseridos.

Foi no mesmo ano de 2015 que observei uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola privada onde trabalhava, e nela ouvia relatos de alunos e alunas, dentre esses, os constantes assédios que estas meninas sofriam (dos *psius* até a beijos à força<sup>1</sup>) e de um aluno homossexual assumido que disse sofrer homofobia de colegas e até professores de sua antiga escola. Estes relatos me inquietavam bastante, mas meu papel para (tentar) combater tais problemas se resumia em apenas lições de moral para que todos e todas se conscientizassem. No mesmo ano estavam no auge as discussões (falaciosas) sobre a

---

<sup>1</sup> Em uma postagem no Facebook, uma aluna posta uma foto no intervalo da escola junto de suas amigas, eram 5 (cinco) meninas que estavam com a farda da escola e usando batom vermelho bem reluzente. Chamarei esta aluna de Janine – hoje maior de idade – e pedi autorização à mesma para fazer este recorte da legenda de sua foto. Mostro aqui um recorte da legenda da foto postada por esta aluna: “Certo dia, do nada, no meio do intervalo, algumas de nós começamos a falar sobre assédio. E, do nada, notei que, de um total de cinco meninas, cinco já haviam se sentido de alguma forma assediadas por um cara, fosse o assédio físico direto ou alguma insinuação de que esse tipo de assédio poderia vir a acontecer. Pergunta: Por que cada uma de nossas experiências com algum tipo de assédio aconteceu? [...]”

Ideologia de Gênero e o surgimento do programa Escola sem Partido, aqui no estado de Alagoas, Escola Livre, criado pelo deputado estadual Ricardo Nezinho (MDB). Foi aí que – após me debruçar sobre a LA in/multi/pluri/transdisciplinar – resolvi elaborar o meu projeto de pesquisa para o mestrado, nele, buscando compreender as diferentes posições de gênero e sexualidade que subjazem a legislação vigente (LDB, PCN, PCN-LE, PNE, PNEDH, OCEM) e o Projeto Escola Livre. Estabeleço, então, a relação Língua(gem)-Gênero-Sex(o)ualidade nas aulas de LI.

Fui aprovado no mestrado, realização de um sonho. Durante a arguição do meu projeto de pesquisa eu me preparei, (re)li meu projeto, pensei nos objetivos, metodologia, a relevância social de realizar esta pesquisa e os resultados que levarei para o campo da LA, o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, para minha escola, minha sala de aula e, finalmente, para minha formação enquanto professor. No dia da avaliação/arguição, a primeira pergunta foi bastante simples, porém eu fiquei muito nervoso ao responder: **Por que em Linguística Aplicada?** Pergunta aparentemente simples, mas que eu carreguei comigo durante este trajeto do mestrado e que sempre levarei na minha carreira de professor-pesquisador. Pela simplicidade da pergunta, a resposta a ela deve ser sempre repensada, reposicionada.

Respondendo a tal pergunta, este trabalho configura uma concepção de pesquisa em LA que eu acredito ter adquirido não a LA enquanto aplicação da Linguística – a LA tradicional – mas a LA que considera o ambiente social como a mola central; que enxerga problemas sociais onde a linguagem desempenha um papel central, a LA que “já leva o contexto social em conta para compreender as questões sobre as quais pensa e nas quais quer intervir” (CRUZ, 2016, p. 12). Nas palavras de Medrado (2009, p. 96) “considerando a face cognitiva da linguagem [...] [I]investigar a linguagem é hoje, indubitavelmente, investigar aspectos cognitivos, afetivos e sociais”. Investigar a linguagem desatrelada de fatores socioculturais, afirma Medrado, enfraquece os estudos das relações entre linguagem e conhecimento. Por isso a importância de repensar sempre o papel da LA e se fazer sempre a pergunta (por que em LA?) quando estamos fazendo uma pesquisa na/da linguagem, pois esta (a linguagem) está sempre em curso e atrelada às mudanças sociais, deste modo,

podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. [...] Precisamos reconhecer a base ideológica de todo nosso trabalho, e [...] buscar tanto ampliar a nossa compreensão quanto suscitar mudanças. Deveríamos ser mais humildes e prestar atenção às muitas

concepções alternativas de linguagem e aprendizagem ao invés de apregoarmos nossas ideias como melhores do que a dos outros (PENNYCOOK, 1998, p. 43 *apud* STELLA, 2018).

### 1.1.2 Minha história enquanto professor/pesquisador

Minha mãe era professora e ela teve grande influência na minha escolha, pois eu me espelhava nela e ela sempre me incentivada dizendo que se eu fizer um bom trabalho eu posso ganhar bem fazendo o que eu gostava. Espelhei-me também em muitos professores que me motivavam dizendo que era uma profissão árdua, mas que recompensante, e a Língua Inglesa me encantava.

Como falei há pouco, fui também atraído pela chance de conseguir um emprego antes de concluir a graduação, e assim aconteceu quando com menos de um ano do curso de Letras eu consegui um emprego em uma escola particular. Não foi uma boa experiência, ministrava em quatro turmas de ensino fundamental e passava um bom tempo em reuniões desgastantes, cumprindo burocracias como cadernetas e os canhotos, e meu salário mensal era de R\$216,00. Trabalhei um ano nessa instituição, desanimei bastante e em alguns momentos me pegava pensando se era realmente isso que eu queria.

Logo após fui para outra escola privada, desta vez um pouco melhor, pois usava lápis piloto e as cadernetas eram digitais. Foi no ano de 2012 que consegui um contrato em um município vizinho, Craíbas. Este foi o meu primeiro contato com a escola pública, uma realidade diferente daquela que eu estava me acostumando; outra cultura, mesmo sendo uma cidade vizinha. Meu contrato nesta prefeitura foi de um ano, e naquela escola pública aprendi como é ser professor em um contexto com vários problemas como indisciplina, má estrutura da escola (havia sala de aula onde as bancas eram muito desgastadas) além de outros problemas como o analfabetismo e a pobreza, tudo isto refletia no aprendizado dos/das meus/minhas alunos(as).

Após o término do meu contrato, passei na seleção para a monitoria do estado. Desta vez ministrei aula para turmas do Ensino Médio, que foi outro grande aprendizado que tive na prática. Após a graduação, passei um tempo entre escolas particulares e monitoria – trabalhando quase quarenta horas semanais – o que me exigia muito tempo para cumprir os prazos dos diários de classe, correção de trabalhos e outras obrigações. Foi aí que resolvi reduzir minha carga horária, ficando em apenas uma escola particular e em um cursinho de

línguas para ter tempo de cursar disciplina como aluno especial do mestrado, e também para me dedicar a um concurso público.

Então fui aprovado no concurso público da prefeitura de Craíbas-AL, retornara a este município vizinho não mais como professor contratado, mas como professor efetivo, e, por ser um professor de escola pública, carregou comigo a responsabilidade de dar o melhor do meu trabalho para a melhoria do ensino daquela escola e daquele município. Para mim, que sempre estive na educação pública do meu Ensino Fundamental até o meu mestrado, fazer um bom trabalho é uma questão de honra e gratidão. É nesta escola onde coletei meus dados e também onde sempre estou numa relação de aprendizado com meus alunos e minhas alunas quando reflito sobre minha prática, pois segundo Freire ([1996]2002 p.18) é

[P]or isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando [...] sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

E foi justamente neste processo de reflexão sobre minha prática docente que nasceu meu projeto de mestrado e a curiosidade de fazer uma pesquisa sobre as discussões de gênero e sexualidade nas escolas públicas no campo de pesquisa da LA, fazendo da escola um espaço para o diálogo transfronteira (FABRÍCIO, 2006), pois é ela um espaço importante para criar inteligibilidades sobre problemas sociais emergentes.

## **1.2 A Primeira Abordagem de Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**

Foi no ano de 2015 quando era aluno especial do mestrado, e após os relatos de alunos e alunas sobre homofobia, machismo e sexismo, que eu e um professor de sociologia resolvemos fazer um projeto interdisciplinar em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio na qual iríamos discutir, ao longo de algumas aulas, a questão dos preconceitos em nossa sociedade. O pontapé inicial de se trabalhar o tema proposto se deu quando resolvi – como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) – trabalhar os temas transversais na sala de aula “possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (vol 8 dos PCN de 1ª a 4ª. p. 31). Exibi em minha aula o vídeo da

música de Stevie Wonder, *Higher Ground*<sup>2</sup>, no qual artistas de várias partes do mundo fizeram a versão desta música através de um *clip* na qual em todo momento os/as alunos/alunas identificaram a miscigenação e a união através da música, pois a mesma era tocada com instrumentos típicos de cada povo.

Ao trabalhar o vídeo em sala de aula, foi levantada uma discussão acerca da igualdade de direito entre as pessoas, a equidade e o reconhecimento do outro em sua singularidade, pois em todo momento o *clip* retrata isto. Aproveitando o momento de inspiração naquele debate, passei a música *Run to the Hills*, da banda *Iron Maiden*<sup>3</sup>, que em sua letra é retratado o massacre dos povos indígenas durante a colonização dos Estados Unidos. Ao discutir com os/as alunos/alunas, percebemos que esses já tinham consciência da problemática do racismo, e discutiram também que o Brasil não só é um país racista, como também um país homofóbico. Este dado recolhido de meus/minhas alunos/alunas foi que me conectou à abordagem indisciplinar/transgressora das questões de gênero e sexualidade no ensino de Língua Inglesa como tema transversal. O argumento de que o Brasil é também um país homofóbico é reforçado quando um artigo no jornal norte-americano *The New York Times* afirma que o Brasil vive hoje uma “epidemia de violência antigay - que, segundo algumas estimativas, deu ao Brasil a ignóbil posição de país mais mortal para lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros” (JACOBS, 2016)<sup>4</sup>. Os alunos constataram que o Brasil ainda é altamente resistente a mudanças; e isto os mesmos refletiram através da fala de pessoas de seu próprio contexto social, como amigos da escola, da rua e das redes sociais.

Aproveitando estas falas, resolvemos desenvolver o projeto interdisciplinar no qual iríamos debater a problemática dos preconceitos, em especial o racismo e a homofobia. Durante o projeto (no qual duas aulas foram de debates), ouvimos a opinião e relatos dos/das alunos/alunas acerca do racismo e da homofobia. Como relato, observamos que um tema transversal como gênero e sexualidade, por exemplo, pode ser de suma relevância para a construção de um sujeito não só tolerante, mas acolhedor, pois, neste, todos agem em conjunto e com empatia, propagando o respeito, enquanto, naquele, o ato de tolerar tende a nos deixar na zona de conforto, o que nos faz negligenciar o próximo. Observando o conceito de *objetividade-entre-parênteses* defendida por Maturana (2009, p. 42), destaco a tolerância

<sup>2</sup>Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3hGSqqhhokE>>, Acesso em meados de agosto de 2015.

<sup>3</sup>Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=86URGgqONvA>>, acessado em meados de agosto de 2015 para elaboração das atividades em sala de aula.

<sup>4</sup>Minha tradução do original “Brazilians have been confronting their own epidemic of anti-gay violence — one that, by some counts, has earned Brazil the ignominious ranking of the world’s deadliest place for lesbians, gays, bisexuals and transgender people”.

como “uma negação postergada. Tolerar é dizer que o outro está equivocado, e deixá-lo estar por um tempo [...] no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* sou sempre irresponsável na negação do outro, pois é ‘a realidade’ que o nega, não eu” (Op. Cit. p. 50). Logo, de acordo com Marques,

a tolerância deve ser um estado transitório. Ela deve conduzir ao respeito. 'Tolerar significa ofender'. A única forma de superar o paradoxo da tolerância condescendente é fazer o transitus da tolerância para o respeito. Quando falamos de tolerância e respeito, geralmente pensamos que é a mesma coisa. Mas, de fato, existe uma diferença entre os dois conceitos (...). Portanto, nessa acepção, tolerar é aceitar o que o outro faz, sua realidade, sem acolhê-la, pois é um peso quase insuportável (MARQUES, 2016, p. 551-552).

Neste projeto, os professores assumiram os papéis de mediadores do debate, ouvindo os alunos e as alunas e contribuindo com falas sobre preconceitos, e o/a aluno(a), trazendo seus conhecimentos prévios, contribuiu para a discussão e mostrou a necessidade de aquela turma debater a homofobia e racismo, temas relevantes e muito polêmicos que foram levantados a fim de “desconstruir” (LOURO, [1997]2003, p. 30; BUTLER, [1990]2017) estes preconceitos em nossa sociedade.

Observando o projeto realizado em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, ao colher relatos com alguns/algumas alunos/alunas, observei a relevância de se abordar gênero e sexualidade como tema transversal, pois

a escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas, e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas (BRASIL, 2015, p. 2)

Sobre esta questão, dou ênfase de que a escola não contempla tanto questões sobre gênero e sexualidade; a sexologia é ensinada na forma padrão heteronormativa, dando ênfase somente ao relacionamento entre homem e mulher e a abordagem sobre sexualidade(s) como tema transversal quase não é vista. E para tornar esta abordagem mais difícil, surge por parte da Assembleia Legislativa de Alagoas o Projeto Escola Livre<sup>5</sup> que busca a neutralidade nas escolas. Esse projeto dificulta a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, acreditando na ideia de Ideologia de Gênero, o que Santos Filho (2015) chama de guerra em torno da

<sup>5</sup> Estado de Alagoas. Assembleia Legislativa Estadual. Projeto de Lei 69/2015, institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Livre. Disponível em <http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confira-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento>. Acessado em 25 de Abr. 2016.

identidade sexual, pois o projeto de lei em questão acredita ser um “bullying político e ideológico” (ESTADO DE ALAGOAS, 2015, p. 7) estas abordagens, o que fere a pluralidade de ideias e os princípios morais e religiosos adquiridos na família<sup>6</sup>.

Com essa problemática em mente, aliada a minha história pessoal e minha experiência como professor, apresento os objetivos desta pesquisa.

### 1.3 Objetivo Geral

Identificar como a questão do respeito às diferentes posições de gênero é compreendida por alunos, professores e gestores de uma escola de educação básica do agreste alagoano.

### 1.4 Objetivos Específicos

1. Compreender as questões de gênero e sexualidade enquanto Temas Transversais presentes na LDB e PCN junto à noção de Ideologia de Gênero subjacente no Projeto Escola Livre e sua interferência na sala de aula de LE;
2. Compreender quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira.

Para alcançar meus objetivos específicos, primeiro faço um estudo da legislação vigente e dos estudos de gênero e sexualidade, em seguida observo as discussões sobre Ideologia de Gênero presentes no Projeto Escola Livre, argumentando com a linha de pesquisa da LA transdisciplinar. Logo após o estudo da legislação e observação sobre gênero e sexualidade, atrelado ao conceito de narrativas (BRUNER, 2004; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO 2003; STELLA, 2017) coletei meus dados em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola do agreste alagoano. Nesta turma, preparo aulas onde abordo a temática do gênero e sexualidade como tema transversal. Os temas são: a) homofobia, b) cultura do estupro, c) *sextings* (vazamento de *nudes* de adolescentes no

---

<sup>6</sup> Mesmo muitas pessoas defendendo as diferentes composições de família, mesmo alguns livros didáticos enxergarem estas relações como familiares e o próprio dicionário Houaiss destacar família como sendo “núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si relação solidária”, o conceito de família adotado pelo estatuto da família é o da união entre um homem e uma mulher e dos filhos.

ambiente escolar), d) igualdade de gênero, e) abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes<sup>7</sup>. Com estas abordagens e com a participação de meus alunos e minhas alunas como sujeitos respondentes, proponho reflexões sobre minha prática docente e sobre as problemáticas que dão fundamento aos meus objetivos.

Os estudiosos costumam valer-se de diferentes instrumentos de registro: anotações, gravações, fotografias, por exemplo. Existe ainda uma diversidade de maneiras de tratar o material como é o caso das análises de conteúdo, de enunciados, de discurso, fenomenológicas, hermenêutico-dialéticas, sendo que cada uma das modalidades se filia a teorias específicas. A variedade de técnicas e de referências evidencia que cada tipo de estudo, teoria ou método deve adequar-se à compreensão do objeto – que é sempre sujeito, por trabalharmos com seres humanos (MINAYO e GUERRIERO, 2014 *apud* MINAYO, 2016, p. 21).

Entendendo o pensamento apresentado, para coleta destas narrativas, faço minha observação e registro em meus diários de bordo e análise/observação do material produzido por meus alunos e minhas alunas como cartazes, *slides*, gravações em vídeo, relato de experiência e redações escritas. Também observo uma conversa que tive com a secretária de educação e a coordenadora geral do município e como a questão do gênero e da sexualidade é encarada por professores e professoras deste município.

## 1.5 Língua

Bakhtin/Voloshinov vê o signo como um elemento de natureza ideológica, ou seja, para ele, sem signo não há ideologia. Em um ponto Bakhtin/Voloshinov e Ferdinand de Saussure tem a mesma ideia – a língua é um fato social, de acordo com a necessidade de comunicação –, mas se diferem quando Saussure vê a língua como estrutura; como um objeto abstrato ideal que se consagra a ela como um sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas práticas (a fala) individuais enquanto Bakhtin/Voloshinov valoriza justamente a fala, afirmando sua natureza social (e não individual): “A fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2010, p. 6).

---

<sup>7</sup> Nesta temática que abordei em sala de aula, também contei com a ajuda da campanha Faça Bonito, uma campanha nacional de mobilização contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes e que todo ano é realizada no município onde leciono e coletei meus dados para pesquisa. Mais sobre o projeto em: <<https://www.facabonito.org.br/>>. Último acesso em 28/02/2018.

Esta relação entre língua(gem) e ideologia faz com que a palavra seja “a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios” (Op. Cit. p.14), que é neutra, ou seja, assume vários significados em vários contextos sociais. Corroborando com a noção de palavra enquanto produto ideológico, Stella (2005, p. 178) entende que a “palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico (vivo) resultado de um processo de interação na realidade”, acumulando, assim, “as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais”.

Deste modo, enquanto as abordagens estruturalista e gerativista ignoram a questão do sujeito, na teoria da enunciação, ele é o centro da linguística. O sujeito falante, para Bakhtin/Voloshinov, “é um sujeito em relação com seu meio, que tem interiorizadas as normas e as formas discursivas exteriores a ele, mas que o constituem” (p.177). Para Bakhtin/Voloshinov, que define fala como interação verbal,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929]2010, p. 125).

Partindo desta realidade fundamental, entendo língua como interação, onde a relação entre os sujeitos ocorre e os sentidos são produzidos graças àquele contexto social onde todos e todas estão inseridos, ou seja, há a relação eu-outro-meio; também que língua não é mumificada/cristalizada (assim como a LA também não é), mas em constante curso, sofrendo alterações mesmo quando estudada sincronicamente.

## **1.6 Língua Inglesa**

Sou professor de LI de uma escola pública do agreste alagoano e nela coletei os dados para a minha pesquisa de mestrado. Em um determinado dia, pouco depois de iniciar minhas atividades nesta escola, um professor pergunta, na sala dos professores, o que eu pesquiso no meu mestrado, ao responder, ele me faz a pergunta: O que isto tem a ver com inglês? Embasado nesta pergunta, exponho como entendo a disciplina de Língua Inglesa e quais os caminhos que percorri para responder a tal questionamento feito por tal professor.

Na visão tradicional e de base estruturalista, a escola é conteudista, ou seja, é o espaço onde os alunos e as alunas devem aprender as disciplinas do currículo e focar nas provas ao

término de cada bimestre. Muito desta visão ainda existe hoje no que tange o ensino de LI (só se educa quando transmite o conteúdo), tendo o foco voltado para a gramática e a língua é aqui vista enquanto estrutura, e aspectos socioculturais, políticos e ideológicos não tem muito ou nada a ver com o processo ensino-aprendizagem de LE.

A eficácia do processo ensino/aprendizagem de LI muitas vezes se faz por meio de construção de frases em inglês e atividades de leitura e interpretação de texto. É importante fazer o uso da Língua Inglesa nas aulas e exercitar as habilidades linguísticas de leitura (*Reading*), fala (*Speaking*), escrita (*Writing*) e audição (*Listening*), mas não de uma forma isolada do contexto sociocultural onde o/a aluno(a) está inserido(a).

Nas palavras de Liberali (2009), através desses métodos dissociados da realidade linguística onde o/a aluno(a) está inserido

[H]há a criação de situações para a prática de funções determinadas, como cumprimentar (*Hello, Good morning*), pedir informações (*Where is the bus stop?*). O foco está em permitir que os alunos experimentem aplicar as funções trabalhadas em situações fechadas e controladas para que possam, pouco a pouco, se tornar mais livres para participar das situações comunicativas. (LIBERALI, 2009, p. 11). (grifos da autora)

A autora supracitada defende o ensino-aprendizagem de LE por meio de atividades sociais que “servem de maneira muito potente para superar a encapsulação da aprendizagem, pois permitem pensar em aspectos da vida que ultrapassam os muros da escola” (Op. Cit. p. 23). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16) apontam que a escola tem o desafio de ser “reinventada” e “recriada”, portanto,

(T)torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...] (priorizando) processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificada inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.

A educação se torna, assim, promotora do bem de todos, independente de sexo, gênero, identidade, cor, classe social, origem e quaisquer outras formas de discriminação. Diante deste desafio exposto, a Língua Inglesa tem um papel importante no cumprimento deste desafio, procurando “relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137), e isto pude observar quando, no ano de 2016, fiz a avaliação dos livros didáticos para, junto com professores e professoras de LI daquele

município<sup>8</sup>, decidir qual livro didático melhor se adequava à realidade social e cultural dos alunos e das alunas. Ao observar as atividades do livro didático e ler o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, destaquei que o processo de ensino de LI deve ter como princípio as

relações indissociáveis entre língua(s), cultura(s) e identidade(s), visto que os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro. (BRASIL, 2016, p. 10).

E que a visão de LI adotada é concomitante a visão de Kumaravadivelu (2006, p. 135) sobre LA, por afirmar que “aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial porque, em grande parte, lidam com uma língua que tem tanto características globais como locais”, a LI aqui é

[...]mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. Nesse sentido, aprender outra língua é também estar mais bem preparado para usar a sua própria língua. (BRASIL, 2016, p. 10).

Assim, corroboro com a ideia de que a LI tem aspectos políticos e é um meio de construção de cidadania e “empatia pelo outro diferente de nós, e por toda a diversidade que caracteriza o mundo, é um modo de exercer a cidadania ativa, que se constrói social e politicamente, através da aprendizagem de outras línguas” (Op. Cit., p. 11). Aprender uma língua estrangeira é, de acordo com Amy Thompson (THOMPSON, 2016) – em artigo escrito para o site *The Conversation*<sup>9</sup> – um modo de desenvolver a tolerância e empatia, e para ela, isto acontece de duas formas:

A primeira é que ela abre os olhos das pessoas para um modo de fazer as coisas de um jeito diferente da sua, que é chamada de “competência cultural”. A segunda está relacionada ao nível de conforto de uma pessoa quando lida com situações não familiares, ou “tolerância da ambiguidade”.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> O município de Craíbas-AL possui três escolas de Ensino Fundamental, anos finais (do 6º ao 9º ano), duas na zona urbana e uma no distrito de Folha Miúda, e por uma questão pedagógica, os livros didáticos são adotados para as três escolas, não somente para uma, pois no caso de haver transferências, os/as alunos(as) não encontram tantas mudanças nos conteúdos abordados.

<sup>9</sup> Disponível em <https://theconversation.com/how-learning-a-new-language-improves-tolerance-68472>. Acessado em 23/10/2018.

<sup>10</sup> Minha tradução do original “The first is that it opens people’s eyes to a way of doing things in a way that’s different from their own, which is called ‘cultural competence’. The second is related to the comfort level of a person when dealing with unfamiliar situations, or ‘tolerance of ambiguity’.”

Assim, entendi que aprender uma língua estrangeira não é somente aprender formas linguísticas como o vocabulário e a gramática, mas também é um modo de aprender sobre diferentes modos de comportamento; modos de viver e modos de ser/estar no mundo. E encontrei no PNLD bases para seguir esta linha de pensamento quando o documento afirma que

(E)esse saber prepara-o para compreender as razões de tantos conflitos no mundo, que geram “as desigualdades sociais, étnicos-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como o processo de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos” (BRASIL, 2015, p.41 *apud* BRASIL, 2016, p.11-12)

E com esta ideia de que o aprendizado de uma segunda língua – neste caso a LI – é ir além da estrutura linguística, partindo para questões sociais centradas na linguagem, argumento que este trabalho contempla uma pesquisa em LA e que a temática escolhida por mim para investigar está coerente com o ensino de LI.

Por trabalhar com uma língua que tem características tanto globais quanto coloniais e por ver na sociedade como um todo constantes problemas sobre gênero, sex(o)ualidade, cor, raça, inclusive na minha sala de aula, na escola e por esta ser, como argumentarei mais adiante, um espaço sexualizado, tenho a responsabilidade de abordar estes temas em minha sala de aula e de instigar o/a meu/minha aluno/aluna a aprender a refletir sobre ser e estar no mundo com sensibilidade crítica e ao “refletir sobre como usa a língua estrangeira e sobre os modos como ela se organiza, faz mais sentido para ele/ela pensar sobre a sua própria língua, sobre aprender uma outra língua a partir de sua própria experiência em sua língua materna” (Op. Cit., p. 29).

### **1.7 Perguntas que Norteiam a Pesquisa**

Para alcançar os meus objetivos, levanto não hipóteses, mas perguntas de pesquisa para guiar minha dissertação. São elas:

1. Como as questões de gênero e sexualidade enquanto Temas Transversais presentes na LDB e PCN junto à noção de Ideologia de Gênero subjacente no Projeto Escola Livre tem interferência na sala de aula de LE?
2. Quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira?

A estrutura desta dissertação está organizada em 4 (quatro) seções, além da introdução e das considerações finais. Como este trabalho está enumerado a partir da introdução, na segunda seção apresento a metodologia adotada neste trabalho, fazendo um diálogo entre a LA e a pesquisa social. Em seguida apresento minhas bases teóricas, expondo um arcabouço teórico argumentando os estudos sobre gênero e sex(o)ualidade (SCOTT, 1995; LOURO, [1997]2003; BUTLER, [1990]2017 e outros/as) com estudos na LA contemporânea, sustentando, assim, minha pesquisa. Na seção 4 (quatro) analiso o que dizem as diretrizes legais a respeito da tolerância, gênero e sexualidade, depois reflito sobre Ideologia de Gênero, o Projeto Escola Livre e as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas públicas e por fim, na seção 5 (cinco), faço a reflexão sobre a aquisição/geração de dados e também sobre minhas práticas em sala de aula.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 O Papel da Linguística Aplicada**

Enquanto pesquisador na área da LA assumo-me como um cientista social, atrelando os conhecimentos linguísticos a fatores sociais onde a linguagem tem um papel central. A LA, deste modo, não é vista meramente enquanto aplicação de conhecimentos linguísticos, mas enquanto disciplina; prática problematizadora, assim como vejo nas ideias de Fabrício (2006) ao afirmar que a linguagem está conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas, deste modo, mostra que os estudos em LA focalizam a linguagem em uso, vendo-a como prática social. Vejo “uma LA que considera as questões que afetam a vida das pessoas para que essas vidas aconteçam do modo que acontecem e para que possam mudar para melhor” (CRUZ, 2016, p.42). Também vejo a LA no viés multi/transdisciplinar, como um campo transgressor de investigação transdisciplinar, onde irá atravessar as fronteiras disciplinares; derrubar algumas dessas cercas disciplinares (PENNYCOOK, 2006). Ao falar sobre estas “cercas disciplinares”, Cruz (2016) identifica dois aspectos da LA transdisciplinar, onde o primeiro está no fato de ela “repensar-se à medida que avança” enquanto o segundo está no fato de ela dialogar com outras áreas. Deste modo,

considerando-se esses dois aspectos, é de se esperar que essa LA, ao se repensar, repense as áreas com que entra em contato. Corre-se o risco de incomodar essas áreas ao se pôr a pensar sobre elas a partir de um lugar exterior a elas. Dizer que se pensa a partir de um lugar exterior é uma tentativa de didaticamente explicar como outras áreas podem se sentir, já que não é essa a minha perspectiva. Acredito na derrubada das barreiras que separam as ciências. (Op. Cit, p. 42)

Durante o curso de meu mestrado, seja nas disciplinas, seja nas leituras de orientação de dissertação, seja na observação de outras pesquisas, seja nas conversas informais ou em eventos, reforço as minhas visões sobre LA e pesquisa social que lida com vidas, dialogando com as ideias de Boaventura de Sousa Santos, pois para ele “é hoje reconhecido que a parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”. (SOUSA SANTOS, [1987]2018, p. 74).

Percebemos em nossa sociedade a importância de se reconhecer problemas sociais como racismo, homofobia, desigualdade, pobreza etc., mas – concordando com a crítica que Pennycook (2006) faz à neutralidade e as hipocrisias – essas questões não tem nada a ver com interesses acadêmicos ou até mesmo com LA, e isto podemos ver até hoje, quando algumas vezes nós pesquisadores da Linguística Aplicada temos que responder perguntas do tipo “o que é a linguística aplicada?” ou “o que isso tem a ver com linguística e estudos da língua(gem)?”. Ao criticar a neutralidade tanto política quanto intelectual, Pennycook chama tal neutralidade de “negação de sua própria política”, fazendo comparação a um “avestruz” que enfia a cabeça na areia.

Ao tecer este trabalho, optei por utilizar a primeira pessoa do singular, pois para Tura (2003, p. 184 *apud* CORSINO e ZAN, 2017, p. 30), “no momento da observação, o pesquisador ‘estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados’”. Ao utilizar a primeira pessoa do singular, o pesquisador não fica tão preso a formalidades acadêmicas e estabelece um vínculo maior e quebra a relação de poder entre pesquisador e entrevistado, relação de poder esta hierarquizada que faz com que muitas vezes haja um “papel de submissão” (VALVERDE e STOCCO, 2011 *apud* CORSINO e ZAN, 2017, p. 32) por parte da comunidade entrevistada. Com isso, pude inferir que em uma pesquisa é sempre necessário (e também ético)

levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita “de dentro” (CAVALCANTI, 2006, p. 250).

Assumo aqui neste meu trabalho uma visão da LA indisciplinar/transgressora/multidisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006 e outros), criando inteligibilidades sobre problemas sociais onde a linguagem assume um papel central, permitindo-me sair da descrição superficial dos fatos, buscando compreender como são produzidos, percebidos e interpretados os significados na vida cotidiana (TRAVANCAS, 2006, p.99), dando espaço em minha pesquisa e em minha sala de aula para diferentes modos de ser/agir/pensar em sociedade, fazendo, assim, com que eu me depare com um universo novo “com outros códigos, outras lógicas, outra maneira de viver e pensar” (Op, Cit, p. 100).

## 2.2 A Pesquisa Social

Uma frase do movimento *punk* que eu acho interessante é: “Crie as suas regras e depois as destrua”, e isso eu pude observar ao longo de minha jornada como pesquisador da/na linguagem. Resolvi escrever este tópico logo após falar da concepção de LA que adoto, pois vejo a LA como uma ciência social. Como falei no tópico anterior, a visão de LA que adoto é a in/multi/pluridisciplinar, o que cria um espaço para não-verdades, e tendo como grande influências as ideias de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, [1987]2018), reforço a ideia de que sou um cientista<sup>11</sup> social e que não trabalho com verdades absolutas; que nego um modelo global de racionalidade científica por esta ser “um modelo totalitário, na medida que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pela suas regras metodológicas” (SANTOS, [1987]2018, p. 20). Mas como criticar a verdade (absoluta) sem constituir outra(s) verdade(s)?

A priori refleti sobre esta pergunta e tenho cuidado para que eu não seja aquele que tem as respostas para tudo e que, por ser pesquisador social, ter as respostas para os diferentes fatos sociais ou então explicar com teorias todos esses fenômenos, nem muito menos definir, tal como em um dicionário, as características/definições das diferentes posições de gênero e sexualidade, por exemplo. Isto porque entendo a “LA como campo de reflexão que se (re)molda ao longo da pesquisa, faz sentido entender a LA como condutora de todos os passos desta pesquisa” (CRUZ, 2016, p. 39).

<sup>11</sup> Adoto a ideia de Sousa Santos de que não há a distinção entre ciências naturais e ciências sociais, muito menos que esta ciência visa “uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão só um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água até agora concebemos como objetos teóricos estanques” (Santos, 2018, p. 19).



**Imagem 1:** Sísifo, TIZIANO, Vecellio Di Gregório. 1548-1549. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Na imagem anterior podemos observar Sísifo, e não posso deixar de mostrar aqui como conheci esta obra e a sua história. Foi meu primeiro dia de aula no mestrado – manhã do dia 12 de julho de 2017 – e tive como recepção o Seminário Docente no qual discutia sobre pesquisas em Linguística Aplicada. Após as discussões sobre sujeito, pesquisas em LA e pesquisa como ação social, é apresentada a imagem e explicada a história de Sísifo. Busco a imagem na internet para ter comigo, pois achei interessante.

A relação desta imagem com esta pesquisa – assim como uma pesquisa social – é que ambas não tem um fim. Sísifo é condenado pelos deuses a rolar uma enorme pedra até o topo de uma montanha, mas sempre ao chegar perto do topo, a pedra rola montanha abaixo e ele tem que começar tudo de novo, mas o fato interessante é que Sísifo, ao retornar seu árduo trabalho, não é mais o mesmo que fora antes da pedra rolar. O interessante é que, enquanto cientista social e pesquisador de LA, me identifico bem com Sísifo, não no sentido de fazer um trabalho repetitivo e inútil – ou até mesmo de ser castigado – mas por adotar a ideia de pesquisa social como algo sem fim; algo que é (re)moldado ao longo da pesquisa e que o pesquisador faz a pesquisa de dentro, e que à medida que faz a sua pesquisa, também é (re)moldado, seja enquanto pesquisador, professor, ser humano.

Pelo fato de a pesquisa social ser algo sempre em movimento, não há como fazer um recorte e estudá-lo quantificando-o, afinal, Boaventura de Sousa Santos adota a ideia de que o comportamento humano é algo subjetivo, e que este comportamento

não pode ser descrito e muito menos explicado com base em suas características exteriores e observáveis [...] A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem que

compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos [...] qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, [1987]2018, p. 39-40).

Este cientista social que tanto me espelhei desde a elaboração de meu projeto de mestrado até a escrita de minha dissertação mostra a crise do paradigma da ciência moderna pelo fato de tanto conhecimento científico ser de grande “[...] rigor que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (Op. Cit. p. 57). Tais rigores se deram pela “industrialização das ciências” (Op. Cit, p. 61), que estabelece relações de poder entre cientistas, que nega o conhecimento popular e torna a cientificidade inacessível à grande população. Seguindo esta lógica da industrialização das ciências em crise, a inacessibilidade, e a hierarquização deste conhecimento mínimo que desvaloriza tantos outros saberes por não serem científicos, “o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido” (Op. Cit. p. 57).

Esta mesma crise aconteceu na linguística, e Rajagopalan (2006, p. 154) argumenta que “os linguistas ditos ‘teóricos’ pouco se preocuparam com problemas concretos relativos à linguagem. Em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns”, o que tornou a linguagem inacessível a esses cidadãos<sup>12</sup>.

Seguindo a lógica desta pesquisa em linguística em crise<sup>13</sup> criticada por Rajagopalan, observa-se também um descaso com a opinião leiga, e, para um pesquisador na área da linguagem, existem três padrões de resposta (RAJAGOPALAN, 2006, p. 156):

- 1) As respostas **primárias**, ou seja, as perfeitas, as que realmente interessam o pesquisador;

<sup>12</sup> Rajagopalan (2006, p. 153) afirma que “o caráter abstrato da teoria [...] passou a ser sinônimo de sua cientificidade. A lógica era: ‘pouco importa se um zé-ninguém não consegue entender o que a linguística diz; afinal, ninguém reclama quando um físico ou um biólogo expõem suas recentes descobertas em linguagem inacessível às pessoas comuns’”. (Grifo meu).

<sup>13</sup> Rajagopalan (Op. Cit. Id) também mostra alguns motivos que levou esta linguística que passou da sua ascensão – apoiada pelo governo norte americano (sendo o “centro das ciências humanas” e “a menina dos olhos dos órgãos governamentais e não governamentais” (p. 151)) – a queda, dentre esses fatores se destacam primeiramente a procura pela linguística não pelo prestígio ou relevância, mas sim por mera necessidade ou por falta de opção e a inacessibilidade deste conhecimento, sendo a pesquisa em linguística acessível apenas para os pesquisadores em linguística.

- 2) As respostas **secundárias** são aquelas vindas de crenças populares, do conhecimento empírico a respeito do próprio fenômeno da linguagem. Todavia, estas crenças não têm valores científicos, ou seja, é inútil para o pesquisador;
- 3) As respostas **terciárias** (já adiantando que são inúteis assim como as secundárias) são aquelas desagradáveis ao pesquisador, pois expõe a resistência do nativo em aceitar que suas crenças não tem o menor valor científico, então, para o pesquisador é muito importante o que o nativo fala *em*<sup>14</sup> sua língua, e não o que ele fala *sobre*<sup>15</sup> a sua língua.

O que podemos observar nestas respostas, é que o conhecimento popular acerca da linguagem é repudiado, e esta ideia se atrela no confronto entre a teoria e a prática, onde a teoria se sobressai e não a segunda. A prática, aqui, é efeito da teoria. Mais do que isso, há uma forte relação de poder e, principalmente, uma hierarquia (um grande distanciamento) entre o pesquisador e o sujeito envolvido na pesquisa.

### 2.3 O Paradigma Emergente

O cientista social Boaventura de Sousa Santos, em sua obra intitulada *Um Discurso Sobre as Ciências*, defende uma nova abordagem na ciência social denominada Paradigma Emergente, que para ele é o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, [1987]2018, p. 64), prudente pelo fato de a racionalidade ser mais plural e decente por ser um paradigma social.

Seguindo este paradigma proposto por Sousa Santos, a ciência social deixa de ser algo hierarquizado para dar espaço ao conhecimento plural e transgressor, um conhecimento que é acessível e que encanta (prudente), um conhecimento que lida com seres humanos; vidas (decente). Minayo (2016) argumenta, nesse sentido, que

o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-

<sup>14</sup> Aqui, o nativo só vale como fornecedor de dados, a análise desses dados cabe única e exclusivamente ao linguista. (Grifo do autor).

<sup>15</sup> A melhor opção para o linguista é não dar ouvidos a opinião do nativo, pois esta fala só vai atrapalhar a pesquisa. (Grifo do autor).

se de humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído, portanto passível de mudanças. (MINAYO, 2016, p. 12).

Assim, argumentando sobre esta revolução na ciência social e que “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, [1987]2018, p. 64-65), Sousa Santos apresenta 4 (quatro) teses e as justifica. Sendo assim, comentarei as teses apresentadas e farei uma ponte com os estudos em LA. São elas:

1. Todo o conhecimento científico-natural é científico social

Neste caminho, deixa de se fazer sentido as dicotomias, principalmente no que tange as ciências naturais e as ciências sociais. Com a superação deste binarismo (social/natural; humanas/exatas; moderno/pós-moderno; sujeito/objeto) a ciência trilha novos caminhos para ser, assim, um conhecimento prudente e decente.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, [1987]2018, p. 69).

Neste caminho, acaba-se o distanciamento entre sujeito e objeto da/na pesquisa, fazendo com que ambos tenham conhecimento de seus papéis. Sob este viés, corroboro com o pensamento de Cruz (2016, p. 48) ao afirmar que a superação deste binarismo sujeito/objeto da/na pesquisa é um reenquadramento. Ainda segundo Cruz, “dessa perspectiva somos todos participantes da pesquisa, com papéis diferentes, mas todos dotados de consciência, todos construindo conhecimento juntos, ao mesmo tempo, em um contexto social” (Op. Cit.

Ibidem). Isto me faz trazer aqui a visão de Minayo (2016, p. 13) que

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-o solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévy-Strauss (1975): “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (p.215). (Grifos da autora).

Sustentando-me nesta primeira tese de Boaventura de Sousa Santos, ao coletar/gerar meus dados em uma escola pública e fazer uma pesquisa sobre gênero e sexualidade no contexto educacional, mantive uma relação de cumplicidade, quebrando o binarismo, relações

de poder e encarando todos/todas (pesquisador/professor – aluno(a)/participante) como sujeitos participantes na pesquisa, cada um com sua identidade. Sobre esta tese apresentada, sujeito da pesquisa (eu enquanto professor-pesquisador) e o objeto de pesquisa (meus/minhas alunos(as)) caminhamos juntos/as ao longo da pesquisa.

## 2. Todo o conhecimento é local e total

Reconheci anteriormente que o conceito de LA que adoto não é o de uma nova disciplina desvinculada da linguística (muito menos uma disciplina derivada da Linguística denominada tradicional), mas de uma Linguística Indisciplinar e que lida com questões sociais, portanto, reconhecida como uma ciência social. Sousa Santos ([1987]2018, p. 79-80) fala a respeito do dilema básico da ciência moderna enquanto a constante especialização de uma determinada área para fazer, assim, o conhecimento avançar e afirma que “[é] hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”<sup>16</sup>.

Encarando a LA como indisciplina, vou de encontro com o que Sousa Santos critica: “Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade” (Op. Cit. p. 81).

O conhecimento que a LA está atrelada é o local e o total por articular conhecimentos plurais a fim de que sejam ampliadas as bases deste conhecimento e Sousa Santos (Op. Cit. p. 82) explica que:

[a] fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

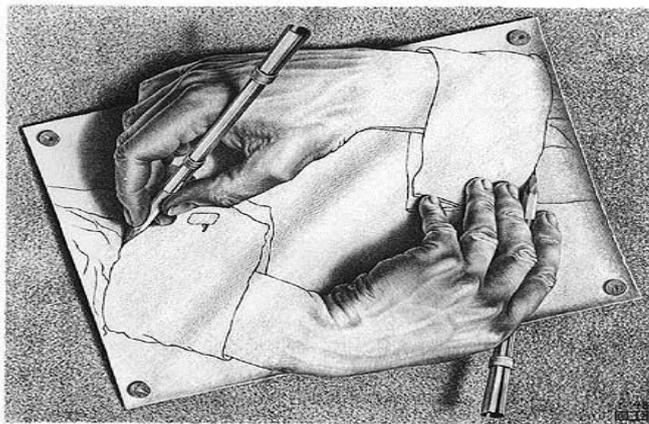
Finalmente, o conhecimento deste paradigma emergente “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem” (Op. Cit. p. 83). Sob esta visão de Santos, transgredir significa a “pluralidade de métodos [onde os] estilos da escrita científica se misturam e dão espaço para o surgimento de estilos para personalizados, portanto, menos

<sup>16</sup> Também Sousa Santos explica em sua quarta tese que este conhecimento científico é pouco condizente com a maneira de ser/estar/viver no mundo por conta da exiguidade que a própria ciência moderna está inserida, e afirma que “[S]e faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado (SANTOS [1987]2018, p. 95).

homogêneos, canônicos da produção científica do paradigma dominante” (CRUZ, 2016, p 50). Tendo em vista que o conhecimento é local e global e que a LA que adoto vai ao encontro desta perspectiva de ciência social, parto para a terceira tese.

### 3. Todo o conhecimento é autoconhecimento

Por as ciências sociais lidarem com seres humanos, é comum – e na verdade indispensável – a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas nem sempre foi assim. Sousa Santos (SANTOS, [1987]2018, p. 86) afirma que no paradigma dominante houve uma “distância empírica entre sujeito e objeto” na pesquisa e que no paradigma emergente, esta barreira cai e, como falei anteriormente, esta relação de poder entre pesquisador e objeto de pesquisa deixa de existir, onde, agora, deixo de falar em objeto de pesquisa para falar em participantes na/da pesquisa.



**Imagem 2:** ESHER, M. C. Drawing Hands. 1948. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Na imagem anterior, identifico como vejo a relação dos participantes da/na pesquisa (pesquisador e sujeitos envolvidos); uma mão termina de desenhar outra mão em uma tela branca, e não se sabe quem está desenhando quem por ambas estarem com canetas nas mãos. Nesta minha pesquisa de mestrado eu a encaro como uma pesquisa de cunho social, o pesquisador sou eu, professor de Língua Inglesa, estudante de mestrado, pesquisador; os participantes são meus/minhas alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, adolescentes, e todos nós compartilhamos o mesmo contexto, a sala de aula. De certa forma há uma relação de hierarquia, pois sou o professor e eles/elas os/as alunos(as), crio um ambiente amigável para coleta/geração dos dados deixando todos e todas à vontade para opinarem sobre os temas abordados em sala de aula, mas em casa deixo de ser o professor para ser o pesquisador. Nas palavras de Guacira Lopes Louro (LOURO, [1997]2003, p. 116) “[N]egar essa atribuição institucional talvez não se constitua na melhor das estratégias críticas; na verdade, tal atitude

pode levar a uma despolitização da sala de aula e da atuação docente”. Na explicação da quarta tese de Santos ([1987]2018) a seguir apresento mais detalhes sobre relações de poder na pesquisa.

#### 4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

O que tornou o conhecimento científico moderno num conhecimento desencantado e triste foi justamente o distanciamento entre a ciência (ciência moderna pertencente ao paradigma dominante) e o objeto de pesquisa (assim eram chamados os participantes da pesquisa) e a comunidade como um todo. E o mesmo ocorreu na LA, como dito anteriormente. Boaventura de Sousa Santos afirma que esta ciência moderna deu um salto importante do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, e agora, na ciência pós-moderna, é necessário fazer o caminho inverso para, somente assim, o conhecimento científico seja de fato o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, [1987]2018, p. 64). O autor afirma que

[d]eixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades [...] O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara [...]. (SANTOS, [1987]2018, p.97-98).

Questionei como criticar a verdade (absoluta) sem constituir outra(s) verdade(s) no início de minha metodologia e ao discutir a terceira tese de Sousa Santos, problematizei que, apesar de sempre tentar usar uma linguagem acessível em minha sala de aula, quebrar a relação de poder entre todos os participantes na pesquisa e valorizar as falas dos/das meus/minhas alunos(as), ao chegar em casa deixo de ser o professor que fez uma abordagem sobre gênero e sexualidade na aula de língua inglesa para assumir o papel de pesquisador, e por esta ser uma pesquisa de mestrado, não deixo – assim como problematiza Cruz (2016, p. 52) – de está inserido “no paradigma dominante, no paradigma da modernidade”, e, deste modo, não consigo fazer um trabalho único e exclusivamente pós-moderno. Cruz (Op. Cit) argumenta que: “não é possível posicionar-me fora do sistema para modificá-lo a partir de seu exterior. Preciso saber modificá-lo a partir de seu interior, pois é nesse sistema que existo como Pq<sup>17</sup>”.

---

<sup>17</sup> Pesquisador.

Maturana (2009, p. 38) afirma que “estamos imersos num viver que nos ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem [...] se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletimos sobre o ser”. Ando no caminho do autoconhecimento, da reflexão sobre mim mesmo enquanto professor-pesquisador.

## 2.4 Descrição do Local

Baseando-me nas ideias de Deslandes (2016), defini meu campo de investigação: uma escola pública no município de Craíbas-Al. Eu a escolhi porque sou professor deste município e por entender que, por ser uma escola, é um lugar propício para observação e por nela estarem inseridos os sujeitos<sup>18</sup>. Buscando justificar o porquê de eu realizar esta pesquisa em uma escola, respondi com o olhar de professor e pesquisador. O olhar do eu pesquisador eu trabalho mais profundamente na seção das análises/reflexões, já o olhar do professor (ingênuo a priori, tal qual descrevi na introdução ao ouvir relatos de assédio e homofobia) se deu por observar no dia a dia das escolas onde trabalho e já trabalhei falas e piadas homofóbicas de alunos(as) (e até mesmo professores e professoras), compartilhamento de pornografia, vazamento de fotos íntimas de garotas, palavrões, pichações nos banheiros e nas carteiras da sala de aula, quase todas com teor sexual.

A escola é, neste sentido, um bom espaço para o debate sobre temas relacionados a gênero e sexualidade. Foucault (1988, p. 46) vê a escola como um espaço sexualizado, como “um lugar incitador e multiplicador de situações que envolvem a sexualidade [...]. é um lugar propício para a emergência de práticas sexuais consideradas subversivas” (id. ibidem). Corroboro assim com o pensamento de Deslandes ao dizer que:

Se a pesquisa for realizada em serviços públicos ou qualquer outra instituição, é preciso descrever o motivo de ter sido feita esta opção e por que foi incluída a unidade deste ou daquele bairro, deste ou daquele nível de complexidade. Estes motivos devem ser condizentes aos propósitos do estudo. (DESLANDES, 2016, p. 43).

Apresento então o meu campo de observação.

A pesquisa se desenrola na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Coronel José Barros Paes, no município de Craíbas-Al, no agreste alagoano. Localizada a 160 km de

<sup>18</sup> A visão de sujeito será discutida no próximo tópico de minha metodologia.

distância da capital Maceió, a cidade é considerada pequena, pois, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, possui um território de 279,546km<sup>2</sup> e uma população de 22.641 habitantes segundo o último censo. A cidade completou no ano de 2018 35 anos de emancipação<sup>19</sup> política.

Estabelecendo limites com os municípios de Igaci, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Arapiraca, Jaramataia, e Major Isidoro, a principal fonte de renda da população é a agricultura<sup>20</sup>, de modo que a maioria dos estudantes desta escola é da zona rural; muitos trabalham na roça um horário e estudam no outro, o que infelizmente acaba, algumas vezes, sendo o motivo para evasão e/ou repetência do/da aluno/a.

Os habitantes tem muita ligação com a cidade de Arapiraca, onde fazem compras e até trabalham. A cidade também é movimentada pela exploração de minérios de cobre e ferro, administrada pela mineradora Vale Verde o que vem gerando emprego e renda para a população. Assim, o município tem grande influência na escola e na identidade daqueles/as alunos/as, pois muitos/as deles/as comentam sobre as dificuldades em trabalhar na roça ou destalando fumo e geralmente estão ausentes nos projetos que são realizados nos sábados letivos, pois coincide com o dia da feira livre e os pais/responsáveis por esses/essas alunos/as precisam frequentá-la.

Sobre a escola, é uma escola pequena, possui 15 salas de aula, 1 (um) mini auditório, 1 (uma) sala dos professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) cozinha, 2 (dois) banheiros para os/as alunos(as), sendo um masculino e um feminino, 1 (uma) sala onde os/as professores/as fazem departamento, 1 (um) banheiro para uso dos/das professores/professoras e 1(um) pequeno pátio. Pelo fato do pátio ser pequeno, há poucos espaços para os/as alunos/as socializarem, fazendo-os/as optarem por ficarem, além do pátio, nas salas e corredores.

Escolhi esta escola e esta cidade para elaborar minha pesquisa de mestrado, primeiro por eu ser professor efetivo (aprovado no último concurso) e trabalhar apenas nesta escola para ter mais disponibilidade para fazer um bom trabalho como professor e o meu mestrado, sem que eu fique sobrecarregado; segundo por ser uma cidade pequena/interiorana do agreste. Este último foi o que mais me motivou, pois pouco (ou quase nada) é discutido sobre gênero e sexualidade, principalmente nas escolas, também por haver um senso comum de que cidade

---

<sup>19</sup> No ano de 2018 completou 35 anos que Craíbas se emancipou de Arapiraca, cidade vizinha.

<sup>20</sup> O município tem no fumo a sua principal cultura, mas também cultivam milho, feijão, algodão e mandioca.

pequena e do interior é pacata e os habitantes são resistentes às mudanças da nossa sociedade, popularmente “mente fechada”.

Enfim resolvi escolher a turma na qual faria a minha coleta de dados. Possuo 6 turmas, 3 (três) turmas de oitavo ano – E, F e G – e 3 (três) turmas de nono ano – C, D e E –, e decidi fazer em uma turma de nono ano, primeiro por conta da idade e maturidade dos(as) alunos(as) em debater a temática do gênero/sexualidade e segundo por o próprio livro didático abordar tais temáticas. Escolhi o 9º ano C por ter mais afinidade com os/as alunos/as e por eles se mostrarem entusiasmados quando, antes mesmo da coleta de dados, abordava questões sobre gênero e sexualidade, problematizando<sup>21</sup> seus papéis na sociedade. Na referida turma onde coletei meus dados, dos(as) 38 alunos(as), 32 são da zona rural<sup>22</sup>, ou seja, apenas 6 moram na zona urbana e não dependem de transporte escolar.

## 2.5 Identidades

Reforço aqui que chamo meus/minhas alunos/alunas pelo nome. Não somente eles/elas, mas todos meus/minhas colegas de trabalho que trabalham no mesmo turno que eu (professores e professoras, coordenadores e coordenadora, diretor e diretoras, auxiliares de limpeza, porteiro, chefes de disciplina e etc.), isso porque creio que no nome está a alteridade; a identidade, a ideia de que aquela pessoa é única, não somente parte homogeneizante de um todo; apenas um sujeito homogeneizado. E isto eu destaco na fala de algumas alunas quando pergunto o porquê de eu fazer a chamada pelo nome e não pelo número (e às vezes nem chamando, apenas olhando para o/a aluno(a), fazendo um gesto de que estou o/a vendo e registrando a presença). As respostas foram: **a)** *Porque assim o senhor conhece a gente melhor* (Aline); **b)** *Pra ficar mais fácil na hora da nota, do conselho de classe...* (Bruna) **c)** *Porque nós somos gente, não números* (Chrislayne). O professor Rodrigo Ratier (RATIER, 2017) em seu artigo à revista Nova Escola<sup>23</sup>, defende que chamar o/a aluno(a) pelo nome “é,

<sup>21</sup> Como irei abordar mais adiante, o primeiro contato dos/as alunos/as com a abordagem de gênero/sexualidade nas aulas de Língua Inglesa se deu no início do ano letivo, quando solicitei que as alunas da turma falassem das dificuldades que elas sentiam naquela cidade, em seu dia a dia, em casa, na escola pelo fato de serem meninas.

<sup>22</sup> Perguntei onde esses/essas alunos(as) moravam durante as aulas, mas para ser mais formal, consultei uma documentação da escola, o relatório do senso escolar para o transporte. Ao final da coleta de dados, dois alunos se evadiram, restando 36 alunos(as).nesta referida turma.

<sup>23</sup> RATIER, Rodrigo. A importância do nome de cada um. **Nova Escola**. São Paulo, Edição 305, 16 de Setembro de 2017. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/9005/a-importancia-do-nome-de-cada-um?>>. Acessado em 26/09/2018.

no fundo, uma homenagem ao interlocutor. Aos ouvidos de quem nos escuta, significa nada menos do que ‘você é único’” Stella (2013, p. 18) entende que

[...] o outro tem uma história, experiências e expectativas que o humanizam e o individualizam, distanciando-o da homogeneização. Desse ponto de vista, [levamos em consideração] que a percepção das alteridades (outro) permite, em última instância, a imediata percepção da própria diferença, da própria alteridade, e, portanto, da singularidade do ser na existência.

Assim, entendo a importância de chamar todos e todas pelo nome. Também entendo a Língua Inglesa como parte constituinte e constitutiva destas alteridades, isto porque corroboro com Stella (Op. Cit, p. 19) quando afirma que o tratamento do ensino e aprendizagem de línguas deve permitir “a construção de alteridades locais mais firmes pela possibilidade da reflexão e comparação entre valores advindos de outras culturas com os valores circulantes localmente. Isso garante a preservação das identidades locais por meio do fortalecimento das alteridades”.

Como sou professor de Língua Inglesa e pesquisador de LA, possuo a responsabilidade de trabalhar com a língua da globalização, “uma língua que tem tanto características globais como coloniais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135) e com esta responsabilidade, assumo também a necessidade de enxergar no/na outro(a) a sua individualidade. Camerini e Souza (2002, p. 391) argumentam que “a subjetividade não pode ser compreendida apenas na esfera de uma interioridade psíquica”, mas que ela é construída junto ao *socius*, carregando consigo aspectos culturais, histórico, político e social. Ainda caminhando sobre este viés, os autores supracitados – argumentando com Bakhtin - consideram que “[N]ossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse... ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (Op. Cit. p. 394).

## **2.6 Aquisição de Dados**

Início o meu procedimento de aquisição de dados na escola. Depois de estudar sobre a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, chega a hora de preparar minhas aulas. Elaborei meus planos de aula concomitante aos PCN, PNLD e, também, aos planos de aula disponibilizados pela Organização das Nações Unidas – ONU através do Projeto O Valente Não É Violento.

Anteriormente apresentei a metodologia utilizada para elaboração desta pesquisa, agora apresento a metodologia referente à forma como ministrei minhas aulas para coleta de dados. Cruz (2016, p. 53) discute metodologia como abordagem da realidade e o caminho percorrido pelo pensamento para alcançá-la, e reflete (embasado em Lênin<sup>24</sup>) que “a metodologia não seria apenas um conjunto de técnicas e instrumentos, mas a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência”. O mesmo reitera que é necessário fazer um “movimento de deslocamento” (p. 55), onde o pesquisador deve se enxergar como sendo parte daquela pesquisa. Assim, ao apresentar metodologia nesta seção (e nos quadros a seguir, a partir do quadro 2), refiro-me ao modo como abordei os conteúdos trabalhados durante a coleta de dados e como desenvolvi minhas aulas.

Na parte introdutória desta pesquisa, apresentei meu objetivo geral acompanhado de meus objetivos específicos, então exponho os meios pelos quais segui para alcançá-los. Apresento aqui o quadro geral da coleta de dados.

**Quadro 1:** Informações sobre a coleta de dados

Objetivo de pesquisa (Geral)	Instrumentos de coleta	Participantes da coleta	Período da coleta	Anexos
Identificar como a questão do respeito às diferentes posições de gênero é compreendida por alunos, professores e gestores de uma escola de educação básica do agreste alagoano.	Entrevistas coletivas com alunos e alunas do ensino fundamental, diários do professor, entrevista com gestores, análise de materiais produzidos pelos/pelas alunos/alunas.	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental (em sala de aula) e gestores (em entrevista na secretaria de educação).	7 aulas, uma aula por semana, às sextas-feiras. No período de junho a Agosto de 2018	

**Fonte:** Autor.

**Quadro 2:** Informações sobre a coleta de dados

Procedimentos Metodológicos	
Objetivo Específico	Método de Coleta de Dados

<sup>24</sup> LÊNIN, W. *Cahiers philosophiques*. Paris: Sociales, 1965. p. 148.

Compreender qual concepção de Temas Transversais relativos à pluralidade de ideias e tolerância quanto à questão de gênero e sexualidade subjaz à LDB e aos PCN;	Fazer um estudo da legislação vigente e dos estudos sobre gênero e sexualidade. Tomar como base as ideias de pesquisadores/as neste campo do conhecimento, dentre eles/elas Butler ([1990]2017), Scott (1995), Louro ([1997]2003) e outros/as.
Compreender a noção de ‘ideologia de gênero’ que subjaz ao ‘Projeto Escola Livre’, e sua interferência na sala de aula;	Fazer um estudo do Projeto de Lei Escola Livre (PL 69/2015) fazendo um diálogo com a legislação vigente e minhas práticas em sala de aula. Para tanto, observo os parâmetros para a disciplina de LI e o livro didático adotado na escola onde coletei meus dados.
Compreender quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira.	Conversa com gestores(as) municipais sobre as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas e sua contribuição para a formação cidadã;  Fazer essas abordagens em minha sala de aula de LI e observar falas, cartazes, fotos, imagens e apresentações de meus/minhas alunos(as) nos debates em sala de aula e na apresentação do trabalho final.

**Fonte:** Autor

A seguir, apresento os meus planos que elaborei antes de entrar em sala de aula para coletar meus dados. Como esta é uma pesquisa de cunho social, esses planos de aula não previram como as aulas iam acontecer, como os/as alunos(as) iam reagir nela e nem que a aula não pudesse fluir de outras maneiras de acordo com a interação dos/das mesmos(as), afinal,

[N]a pesquisa social, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial [...] não se pode pensar num trabalho de campo neutro [...] o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra. (MINAYO, 2016, p.58)

E essa interferência foi de suma importância para esta pesquisa em LA. Após os planos de aula, utilizei diferentes formas de gerar os dados, mas os registros destas aulas foram feitos em meus diários do pesquisador (em apêndice e em ordem cronológica), nesses diários expus detalhadamente como a aula fluiu e como os alunos e as alunas responderam ao decorrer das aulas. Optei pelo registro em diários do professor-pesquisador porque os/as alunos(as) não ficariam à vontade ao saber que estavam sendo gravados(as), então fiz da sala de aula um ambiente onde todos e todas ficassem à vontade e pudessem se expressar de várias formas, e a presença de um gravador iria interferir neste processo. Deste modo, exponho a seguir o desenrolar dos meus planos de aula fazendo um diálogo entre a observação e interpretação dessas aulas (ver seção 5 desta dissertação) e o diálogo destas com os meus aportes teórico-metodológicos.

Os planos de aula seguiram o padrão que descrevi abaixo:

**Quadro 3:** Aula 00<sup>25</sup> - Sondagem

<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Materiais</b>	<b>Participantes</b>
Sondar como são encarados pelos/pelas alunos/alunas as abordagens de gênero e sex(o)ualidade nas aulas de LI.	Duas aulas, sendo uma de 60 minutos e outra de 45 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Atividade no livro didático;</li> <li>• Recursos áudio visuais no auditório da escola.</li> </ul>	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.
<b>Metodologia</b>			
Havia solicitado aos alunos e as alunas uma semana antes a tradução do texto <i>Emma Watson: Gender Equality is your issue too</i> (página 20 do livro didático). Após o texto, iniciarei a entrevista coletiva respondendo as atividades propostas pelo livro didático e participando,			

<sup>25</sup> Considerei esta aula como aula 00 por esta ter sido ministrada nos dois primeiros meses de aula do ano letivo de 2018, logo não havia começado a coleta de dados e os pais/responsáveis pelos alunos e pelas alunas não haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e nem os alunos e as alunas haviam assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, e também por ser uma sondagem e o resultado que obtive com esta sondagem foi descrito em meu diário reflexivo da primeira aula, após o consentimento de todos(as) os/as envolvidos(as) nesta pesquisa.

perguntado aos alunos e as alunas quais suas concepções sobre a igualdade de gênero e, para as meninas da sala, perguntar quais as dificuldades que as mesmas passam na sociedade por serem meninas.

Em uma segunda aula proponho uma atividade de análise e interpretação do texto *Gender equality starts in childhood... With the chores*. Após a atividade, levantar com os alunos e as alunas uma discussão acerca do papel da mulher na contemporaneidade tendo como pergunta problematizadora para os/as mesmos(as) **Tarefas domésticas voltadas apenas para as meninas? #SQN**

**Fonte:** Arquivo do autor.

Nas palavras de Minayo (2016, p.56),

[T]odo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica.

Nesta coleta/geração de dados não assumi um papel neutro e nem fiquei preso aos meus planos de aula, uma vez que trabalho com seres humanos com suas identidades/alteridades. E minha curiosidade foi aguçada quando na minha turma de nono ano abordei os temas que mencionei anteriormente ao explicar meus objetivos específicos (ver página 18). Os temas foram: **a)** homofobia, **b)** cultura do estupro, **c)** *sextings* (vazamento de *nudes* de adolescentes no ambiente escolar), **d)** igualdade de gênero, **e)** abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Vale salientar que estes cinco temas foram os que mais agradaram os alunos e as alunas da turma, com um maior destaque para a homofobia, pois um de meus alunos é homossexual assumido e um grupo de aproximadamente oito meninas sempre demonstra ser aberto às discussões sobre gênero e sexualidade. Este referido grupo de garotas foram as que mais falavam no momento da coleta de dados e no dia a dia questionam os padrões de gênero e denunciam atitudes homofóbicas na sala de aula e na escola.

Submeti meu projeto de mestrado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, e após alguns ajustes referentes a documentações, encaminho aos pais e/ou responsáveis pelos meus alunos e minhas alunas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Obtive a assinatura de 17 (dezessete) pais/responsáveis e o consentimento de duas de minhas alunas, maiores de idade.

Alguns/algumas alunos(as) me entregaram os termos em branco alegando que os pais não deram permissão, um aluno era muito ausente e dois alunos disseram que os pais

assinaram, mas que esqueceram de me entregar. Ou seja, 16 (dezesesseis) pais/responsáveis não deram o consentimento.

No momento das aulas, todos e todas participaram dos debates e até trouxeram problemáticas que eles/elas presenciavam no seu dia a dia, porém – por questões éticas – para esta pesquisa coletei e analisei apenas as falas dos alunos e das alunas dos/das quais os pais/responsáveis deram consentimento.

A primeira aula ocorreu no dia 08 de junho de 2018 (sexta-feira) das 14h às 15h. Neste dia, um aluno estava ausente. Em todas as aulas eu fazia um círculo na sala, ou na sala de vídeo, e não me posicionava em um local de destaque (posiciono a turma em um círculo e não me posicionei no centro ou na frente da sala – no centro do quadro –, mas sim entre eles/elas). Nesta aula tive como objetivo problematizar a homofobia no ambiente escolar, questionando se os alunos e as alunas já presenciaram cenas de homofobia na escola e se os/as mesmos(as) conseguem identificar falas preconceituosas e que alimentam mais este preconceito que mata milhares de LGBT todos os anos.

Na segunda a aula – no dia 11 de junho de 2018 – o debate foi sobre “estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades”, estando presentes 24 alunos(as). Nesta aula, seguindo as orientações do plano de aula, solicitei aos alunos e as alunas que pegassem seus cadernos e canetas e respondessem as seguintes perguntas:

1. Existem tipos de trabalho que são mais apropriados para os homens fazerem? Quais?
2. Existem trabalhos que são mais apropriados para as mulheres? Quais?
3. Por que existem essas diferenças?
4. Cuidar de criança e da casa é considerado trabalho? Por quê?
5. Existem tipos de trabalho que as mulheres não são capazes de fazer? Quais?
6. Existem tipos de trabalho que homens não são capazes de fazer? Quais?

Para não ficarmos presos à formalidade da escrita e não haver receio na hora de escrever, os alunos e as alunas não precisaram se identificar e os/as mesmos(as) tiveram o espaço para falar.

A terceira aula ocorreu no dia 15 de junho de 2018 – todos(as) os/as alunos(as) estavam presentes –, e nesta aula refletimos acerca do papel da mulher, sua vulnerabilidade social diante de uma sociedade machista e sexista e como seus corpos são vistos. Para tanto,

levei para a turma a problemática dos *sextings* e vazamento de *nudes* (vazamento de fotos íntimas de adolescentes, em sua maioria de garotas), muito presente nas escolas básicas.

A quarta aula – dia 18 de junho de 2018 – propus novamente a reflexão sobre o papel da mulher em nossa sociedade, retomando as discussões da aula anterior. 3 (três) alunos(as) estavam ausentes. A proposta desta aula foi acrescentar à discussão feita na aula passada um diálogo com minhas/meus alunas(os) sobre a questão do assédio sexual, tanto da pedofilia quanto o assédio que muitas vezes passa por despercebido entre alunas e alunos. Propor a reflexão sobre a diferença entre paquera e assédio e problematizar a forma como o corpo da mulher é visto em nossa sociedade.

No dia 19 de junho de 2018 a minha geração de dados foi fora da sala de aula. Encontrei-me com a secretária de educação e a coordenadora geral do município para dar esclarecimentos sobre minha pesquisa de mestrado e também para discutir sobre as abordagens de gênero e sex(o)ualidade nas escolas.

Após a conversa com a secretária e a coordenadora geral, minha última aula da coleta/aquisição de dados para pesquisa ocorreu no dia 24 de agosto de 2018, logo após o recesso escolar. Foi mostrada por mim uma imagem e nela a seguinte mensagem: Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão. A discussão proposta nesta atividade foi mostrar (mais uma vez, porém com relatos verídicos de pessoas que sofreram com a homofobia) as alunas e aos alunos como nossas práticas linguísticas tem poder e como nós – professoras(es) e alunas(os) – enquanto escola temos a responsabilidade de sermos acolhedoras(es) a fim de propagar o respeito a essas multidões que tanto sofrem com o preconceito. Por fim, dei as últimas orientações para a entrega e apresentação dos trabalhos. Solicitei que todas as equipes fizessem cartazes expondo o problema de gênero existente e que explicassem com suas palavras o que aprenderam com as aulas. Marquei as apresentações para o dia 21 de setembro de 2018.

Por fim, no dia 21 de setembro de 2018 foi a apresentação dos trabalhos. Nestes trabalhos os/as alunos(as) expuseram cartazes sobre as questões de gênero e sexualidade, dialogando com o que aprenderam durante as aulas. Nas apresentações analisei como os/as alunos(as) ainda veem as multidões marginalizadas (neste caso, LGBT e mulheres) e os problemas de gênero e sexualidade.

### 3 ASPECTOS TEÓRICOS

#### 3.1 Para Contextualizar...

Nos últimos anos vimos muitos estudos sobre gênero e sexualidade (SANTOS FILHO, 2012; LOURO, 2015; MOITA LOPES, 2006 e outros), e para dar mais força a estas discussões, os (novos) letramentos digitais, através da WEB 2.0 foram de suma importância para a construção de ativismo político sobre gênero e sexualidade, facilitando a abordagem de temas outrora vistos como *tabus*, nem sempre enfrentados sem esforço no face a face (MOITA LOPES, 2010. p. 401), o que deu força às comunidades *queer*.

Todavia, no tocante a lógica binária<sup>26</sup> (LOURO, [1997]2003), ainda vemos a heteronormatividade, insuficiente para compreender corpos que não se encaixam nos moldes determinados por esta lógica (macho/fêmea, pênis/vagina), criando a forma “normal” da sexualidade. A homossexualidade, não pertencente a este molde por Louro (2015) citado, recebeu outros termos como “gay” – “Alegre”, em inglês –, “bicha”, “viado”, porém, termos pejorativos, o que acaba sendo termos homofóbicos<sup>27</sup>.

Sobre a homofobia, a OMS – Organização Mundial da Saúde – há mais de uma década não considera homossexualidade como uma doença mental, e esta passou, de uma perversão a ser designada como forma de comportamento (FIDELES JUNIOR, 2015. p. 260). O termo “homossexualismo” passou a ser “homossexualidade”. Com isso, novas formas de sexualidade foram surgindo, o que não vê a homossexualidade como única orientação sexual<sup>28</sup> que não se encaixa nos padrões da heteronormatividade (o que criaria outro estereótipo, pois “gay” seria todo aquele que não se encaixa no padrão heteronormativo). O reconhecimento da

<sup>26</sup> Ou “oposição binária”, argumentado por Louro e também por Joan Scott. Nas palavras de Louro (dialogando com Scott) “usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão”. (LOURO, [1997]2003, p. 31).

<sup>27</sup> Após mais estudos e pesquisas e após fazer mais a relação língua (gem), gênero e sexualidade, pude constatar que muitos/muitas que são pertencentes às categorias encaradas como marginalizadas usam esses termos para ganhar mais visibilidade e respeito. Exemplos dos/das que usam termos como viado, bicha e puta são os/as cantores (as) Johnny Hooker, Pablo Vitar e Gabriela Leite, esta a fundadora do movimento Daspu. A mesma acredita que usar esses termos em favor da causa “é uma forma de combater o preconceito e a moral conservadora que circunda a sexualidade e gera toda essa violência relacionada a forma como vivemos e encaramos nossa sexualidade” (DASPU, 2017). Site do movimento Daspu disponível em <daspu.com.br>. Acessado em 19/09/2018.

<sup>28</sup> “O termo ‘opção sexual’ ofende profundamente o movimento. Uma vez que segundo os mesmos, não fazem escolhas sobre o desejo sexual (ou alguém se lembra quando escolheu ser hétero?), o termo ‘opção’ torna-se pejorativo quando falamos sobre lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. O termo correto para falar sobre sexualidade é ‘orientação sexual’, uma vez que desejo sexual nos orienta a esta ou aquela forma”. (FIDELES JUNIOR, 2015. p. 265)

comunidade LGBT deu voz e empoderamento para garantir reconhecimento social, assim como melhores oportunidades. Houve uma diversidade de gênero através da língua(gem), o que fez a Comissão de Direitos Humanos de Nova York (EUA), reconhecer 31 gêneros diferentes<sup>29</sup>

Diante de tantos reconhecimentos e estudos acerca de gênero e sexualidade, a escola, todavia, não contempla tanto estas questões; a sexologia é ensinada na forma “padrão” heteronormativa, dando ênfase somente ao relacionamento entre homem e mulher e a abordagem sobre sexualidade como tema transversal quase não é vista. Vale ressaltar que a temática sobre gênero e sexualidade como tema transversal está nos PCN, o que não vê sexualidade somente como a conjugação heterossexual. Segundo os PCN:

[...]o conceito de gênero diz respeito ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero torna-se os de desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção sexual. (PCN, 2000, p. 321-322)

A inclusão dos temas transversais nos PCN foi de suma importância para a educação transformar o mundo social; a educação, neste aspecto, faz com que a promoção da cidadania seja a mola central para colaborar na superação da marcante situação de desigualdade em que vive grande parte dos brasileiros (MOITA LOPES, 1999. p. 18).

Contudo, mesmo com as orientações legais presentes nos PCN, (BRASIL, 1998), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) acerca da abordagem de gênero e sexualidade como tema transversal, há por parte de assembleias legislativas, nos planos de educação, o que Santos Filho (2015) chama de “caça às bruxas” no que tange a discussão de gênero nas escolas. Para o mesmo, há “uma compreensão equivocada (ou mesmo fantasiosa) sobre os estudos feministas, tornando-se, portanto, antifeministas”. E reitera:

Seguindo essa compreensão equivocada, acreditam que pautado na ideologia de gênero o ensino se dará a partir de cartilhas que mostram ilustrações de transas entre homens e mulheres, mulheres com mulheres e homens com homens, ensinando “coisas gostosas para se fazer acompanhados” e detalhando a masturbação, por exemplo. (Ibid.)

<sup>29</sup> Disponível em <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/nova-york-passa-reconhecer-31-generos-diferentes/>>. Último acesso em setembro de 2018.

Há um medo/estranhamento/celeuma diante do termo “Ideologia de Gênero”. Bakhtin ([1997]2010) nos informa que a assimilação das palavras do outro ocorre de forma mais ou menos criativa, obedecendo a estágios. Diante da “caça à palavra gênero” (SANTOS FILHO, 2015) no âmbito educacional, vimos que, segundo Stella (2013), as palavras alheias (primeiro estágio) passam a trazer um ponto de vista valorativo do outro, uma posição sobre o mundo (segundo estágio), e integrando a palavra do outro ao discurso do locutor, estas palavras são percebidas, não mais ao outro, e sim ao locutor (terceiro estágio).

Elas integram o discurso desse locutor e passam a funcionar em outros contextos por onde o locutor circula, o que implica dizer que os valores trazidos pelas palavras do outro, interagindo com o sistema de valores do locutor, garantem não somente a transmissão desses valores, mas também sua evolução, ou atualização, pela alteração ocasionada no contato entre esses dois contextos. (STELLA, 2013, p. 117).

Atrelando-se a guerra à então denominada “ideologia de gênero”, surge o Programa Escola sem Partido – idealizado pelo procurador de São Paulo Miguel Nagib – e no Estado de Alagoas o Projeto Escola Livre, de autoria do deputado estadual Ricardo Nezinho (MDB). Com o argumento de que visa a “neutralidade na sala de aula” contra o que ele chama de “bullying ideológico”<sup>30</sup>. E reitera na justificativa do projeto sobre a então “ideologia de gênero”:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vem-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes e determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESTADO DE ALAGOAS, 2015, p. 07)

Diante deste projeto, vimos que há por parte de legisladores, advogados e advogadas, procuradores, promotores e promotoras, professores, e até líderes religiosos a preocupação com a “ideologia de gênero”, como se a mesma fosse uma cartilha que levaria alunos e alunas a aceitarem (obrigatoriamente) a naturalidade da homossexualidade; buscando as diversas formas de experimentação sexual, o que seria uma prática inadequada que iria de encontro com os valores familiares e cristãos.

Levando em consideração a situação da educação frente às grandes discussões sobre gênero e sexualidade, este trabalho visa compreender as concepções de temas transversais consoante a LDB e PCN no que tange a abordagem de gênero e sexualidade no ensino

<sup>30</sup> Alínea 7 da justificativa do Projeto Escola Livre, nº 69/2015, p. 07. Fonte: Assembleia Legislativa de Alagoas. Disponível em <<http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confira-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento>>. Último acesso em fevereiro de 2019.

regular; o atual conceito de “Ideologia de Gênero” que subjaz o Projeto Escola Livre; além de compreender como as diferentes concepções de gênero (à luz da LDB, PCN e Escola Livre) é compreendida por alunos, professores, coordenação pedagógica e direção.

A pesquisa proposta nesta dissertação busca trazer para minha formação como professor-pesquisador a oportunidade de aprender a fazer uma pesquisa que produz inteligibilidades sobre linguagem e práticas sociais, fazendo estudo da/na língua(gem) nas ideias de Boaventura de Sousa Santos em sua Epistemologia do Sul e no círculo de Bakhtin, atrelando o estudo linguístico a problemas emergentes, ajudando a minha escola/comunidade a refletir sobre questões que possam propiciar um convívio social mais harmonioso.

Ao discutir uma temática atual como a abordagem de gênero e sexualidade na escola, este estudo contribui para uma melhor compreensão no que tange a transversalidade proposta nos PCN (BRASIL, 1997), pois esta “diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 1997, p. 31).

Além disso, este estudo pretende oferecer reflexões, sobretudo, para a discussão de gênero e sexualidade nas relações sociais mediadas pela linguagem (neste caso, o *boom* das discussões acerca da denominada “ideologia de gênero”) e, principalmente, na minha sala de aula.

#### **4 IDEOLOGIA DE GÊNERO E A ESCOLA PÚBLICA**

Nesta seção falo mais sobre o que é a tão falada (pra não dizer polêmica) Ideologia de Gênero e a escola pública, e os motivos que fizeram a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas ser considerada uma afronta aos princípios cristãos e que tais abordagens vão de encontro com o que é aprendido na família. Discorro esta seção tendo como norte o meu primeiro objetivo específico, conseqüentemente a minha primeira pergunta de pesquisa.

À luz da legislação vigente, o currículo da educação deve dialogar com o mundo<sup>31</sup>; dialogar com a realidade social e política. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 5º (quinto), é afirmado que a

<sup>31</sup>LDB em seu artigo 26, parágrafo I: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

educação é um direito de todos e de todas, sendo um direito público subjetivo (BRASIL, 1996). Assim, todos e todas, independente de classe social, cor, gênero, sexualidade, etnia, lugar, necessidades especiais e outros fatores tem direito a educação, e nela, dialogar com a realidade e ter a “perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4).

Consoante a esta forma como a educação é abordada no contexto legal, destaco alguns pontos nestas que dialogam com esta pesquisa e que, principalmente, dão subsídios de base para que professores e professoras possam (e devam) fazer abordagens com o intuito de acolher sujeitos marginalizados:

ênfase no papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática (BRASIL, 2007, p. 26);

o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32, inciso IV).

Sustentando-me nestas bases legais presente na legislação vigente (PCN e LDB) e nos aspectos teóricos que apresentei na seção anterior, quando argumento sobre as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas, tenho como princípio norteador os diversos problemas sociais enfrentados por categorias marginalizadas que sofrem constantes repressões, sejam gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, mulheres e outras, e como tais abordagens estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais como temas transversais e assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases, possuo o argumento de que com estas abordagens, há um diálogo entre a escola e a realidade social. Assim, ao discutir esta seção, preciso trazer para discussão como as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas são encaradas dentro e fora da escola e por diferentes interlocutores(as).

Começo observando a visão (fantasiosa) de Ideologia de Gênero fora das escolas, principalmente no ciberespaço, uma vez que muitas discussões estão presentes nestes espaços e são constantemente compartilhadas *fake News* ao insistirem em afirmar que o governo distribuirá cartilhas ensinando como ser gay e que professores e professoras irão destruir os princípios adquiridos na família; depois adentro o espaço da escola pública, onde observo as alteridades, a heteronormatividade presente nas abordagens de sexualidade e a disciplinarização desta; por fim atento para a necessidade de se abordar gênero e sexualidade nas escolas. Começo agora por fora das escolas.

Em tempos de intolerância, onde LGBT são vistos como “vidas matáveis” (Santos Filho, 2017, p.180), faz-se necessária a discussão sobre gênero e sexualidade, principalmente nas escolas. Tais discussões são/estão hoje bem afloradas no cyber espaço, a politização da vida social está agora mobilizada continuamente nesses novos letramentos digitais (MOITA LOPES, 2010, p. 415), principalmente com o advento da WEB 2.0. Gomes (2015, p. 101) observa a tecnologia enquanto uma “nova forma de ativismo e participação social”, assim, temas que eram vistos como *tabus* “nem sempre enfrentados sem esforço no face a face” (MOITA LOPES, 2010. p. 401) agora ganharam espaço para discussões. E essas discussões eu observo principalmente nas redes sociais, em grupos do Facebook, sejam as discussões em páginas onde (principalmente) professores participam, ou então as “tretas online” em páginas de jornais digitais.

Mesmo com tanto espaço para discussões nas redes sociais, há por parte de assembleias legislativas um receio ao vocábulo “gênero”, pautado no discurso do medo/estranhamento, encarando esta abordagem nas escolas como afronta aos valores adquiridos pela família.

Para escrever esta seção, fiz o recorte de um dos trabalhos que construí junto a meu orientador na disciplina Narrativas, neste trabalho, colhi narrativas através de *prints* que eu fazia dos *posts* em grupos do Whatsapp dos quais faço parte e de páginas de jornais que sigo. Para iniciar esta análise, digitei “ideologia de gênero” na plataforma de pesquisa Google e obtive (dentre tantos) os *links* mais acessados (todos acessados entre 25 e 27/02/2018):

1. **Os cinco Mandamentos da Ideologia de Gênero** (Disponível em <<https://padrepauloricardo.org/blog/os-cinco-mandamentos-da-ideologia-de-genero>> Neste a manchete: “Para quem afirma que a ‘ideologia de gênero’ não passa de uma farsa ou de uma invenção dos cristãos, a realidade oferece provas irrefutáveis do contrário. Essa teoria não só existe, como já está dando os seus frutos ao redor do mundo.” (Grifo nosso);
2. **Turma da Mônica apresenta ideologia de gênero para crianças na TV** (Disponível em <<https://www.portalpdom.com.br/turma-da-monica-ideologia-de-genero-criancas-tv/>> Neste a descrição: “Turma da Mônica apresenta personagem feminina estilo a Pablo Vittar para as crianças.” (Grifo nosso);
3. **Magno Malta critica ideologia de gênero e ataques à família** (Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/02/05/magno-malta-critica->

ideologia-de-genero-e-ataques-a-familia> O senador afirma: “Menino não nasce menino, menina não nasce menina, mas homossexual nasce homossexual? Ideologia de gênero não é nada”. (Grifo nosso).

Observei nestes o que é tido como verdade por quem lê tais matérias. Em **1**, o site é de um padre e destaquei na fala do mesmo elementos que fazem o leitor tomar como verdade, como “invenção dos cristãos”, “realidade”, “provas irrefutáveis”, “teoria”, “existe” e “frutos”. Nestas falas, observei o que Foucault ([1983-84]2011, p.4) afirma sobre “as estruturas próprias dos diferentes discursos que se propõe e são recebidos como discursos verdadeiros”.

A segunda matéria (em 2) que trouxe trata-se de uma *Fake News*<sup>32</sup>, porém muito compartilhada nas redes sociais e seguida de muitos comentários de indignação. Assim, muitos leitores que compartilharam e/ou que comentaram estas matérias no Facebook/Whatsapp, não verificaram a confiabilidade da matéria veiculada e a tomaram como verdade. Foucault afirma que

[N]ão se trataria, de modo algum, de analisar quais as formas do discurso tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade. (IBIDEM, p. 4).

E esta citação anterior me fez lembrar o texto de Coiro e Coscareli (2014), discutido em uma das disciplinas<sup>33</sup> do mestrado. Questionando o que é tido como verdade na Internet, as autoras afirmam

que as habilidades tradicionais de leitura são necessárias, mas não são suficientes para quem quer ou precisa ler e aprender com informações da internet. Avaliar a pertinência e a confiabilidade de informações encontradas online apresenta alguns novos desafios para o leitor, uma vez que estas costumam ser diversificada se podem ser comercialmente tendenciosas. (COIRO & COSCARELI, 2014, p. 2).

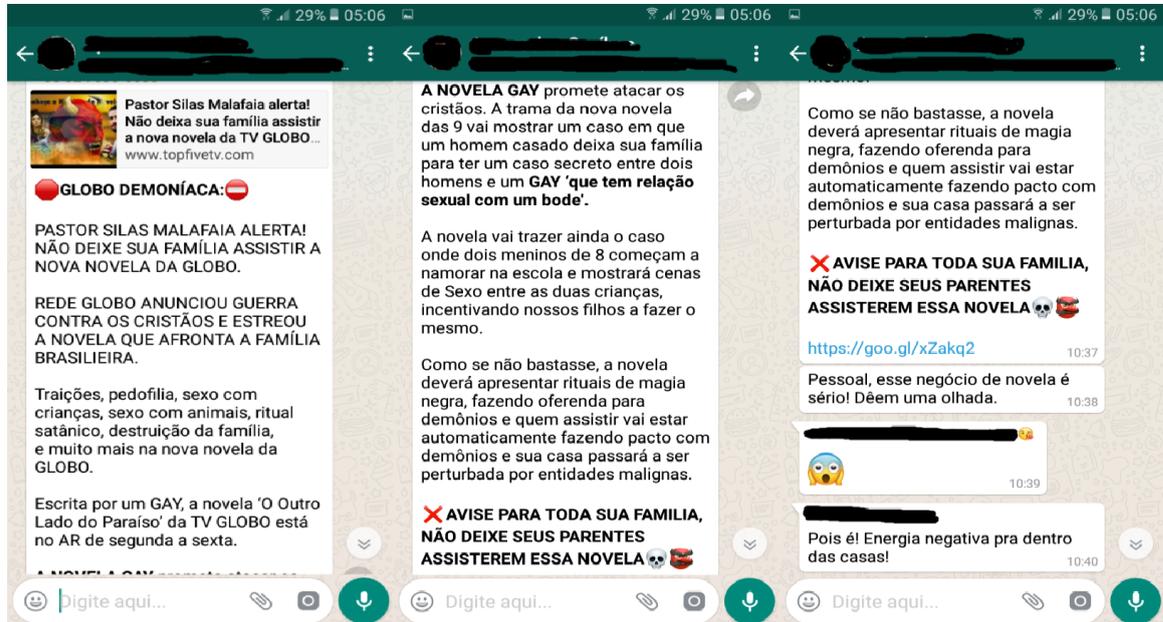
E isto podemos observar nos *prints* a seguir, *prints* de conversas em um determinado grupo no qual faço parte e sou administrador. O debate aconteceu quando um dos membros do grupo postou uma matéria falando sobre a nova novela global O Outro Lado do Paraíso. Neste *post*<sup>34</sup>, é repetido o discurso de que a mídia quer “empurrar goela abaixo” a Ideologia

<sup>32</sup> Disponível em <<http://www.e-farsas.com/turma-da-monica-incentiva-ideologia-de-genero-com-monica-no-corpo-de-menino.html>>. Acessado em 27/02/2018.

<sup>33</sup> Disciplina PGL100: Hipertexto e Gêneros Digitais: Introdução ao Estudo das Funções Retóricas dos *Links*, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes.

<sup>34</sup> Por uma questão ética, ponho uma tarja no nome e no número dos participantes deste determinado grupo.

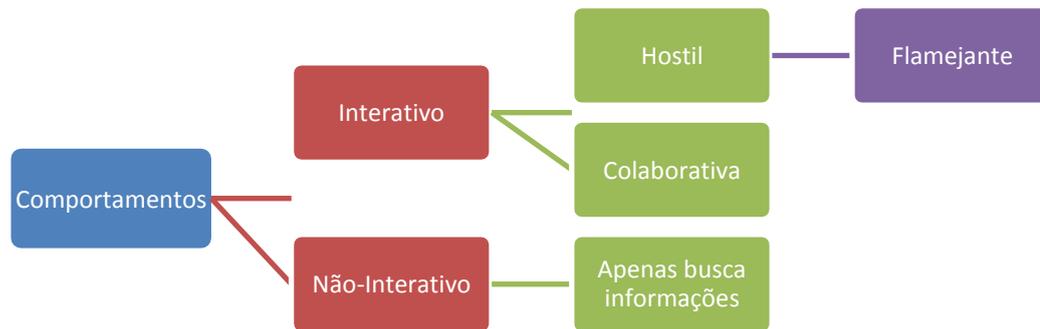
de Gênero, afrontando os princípios familiares/cristãos, acreditando que esta se trata do ensinamento de como crianças fazem sexo, pedofilia, zoofilia e, principalmente, a aceitabilidade de homossexuais. Observemos:



**Imagem 3:** Prints de um post no grupo do Whatsapp. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Nestes *prints*<sup>35</sup>, observamos o que Gomes busca (em análises dos *posts* do Movimento Passe Livre) compreender como o uso da linguagem está mudando à medida que as pessoas participam de atividades *online* (BARTON & LEE, 2015, p. 14), pois quando fala de boca a boca eletrônico (CARNEIRO, 2013 *apud* GOMES, 2015, p. 104) pude perceber a internet como tecnologia midiática geradora de práticas sociais (POLIVANOV, 2013, p. 4), tendo esta dois vieses: Cultura e Artefato Cultural (HINE, 2013). Apresento no quadro a seguir como compreendi os comportamentos *online* tanto na visão de Gomes (2015) quanto no que compreendi sobre retórica:

<sup>35</sup> Ao ler o *post*, analisei que a linguagem adotada no mesmo não passava um embasamento sobre o que era dito, logo a credibilidade da publicação não era muito boa. Ao clicar no *link* da matéria no dia 25/02/2018, o mesmo tinha sido retirado e no lugar estava a seguinte mensagem: <https://goo.gl/xZakq2> - this [goo.gl](https://goo.gl/xZakq2) shortlink has been disabled. It was found to be violating our Terms of Service. Em tradução livre: Este *link* foi desativado. Verificamos que ele estava violando nossos Termos de Serviço.



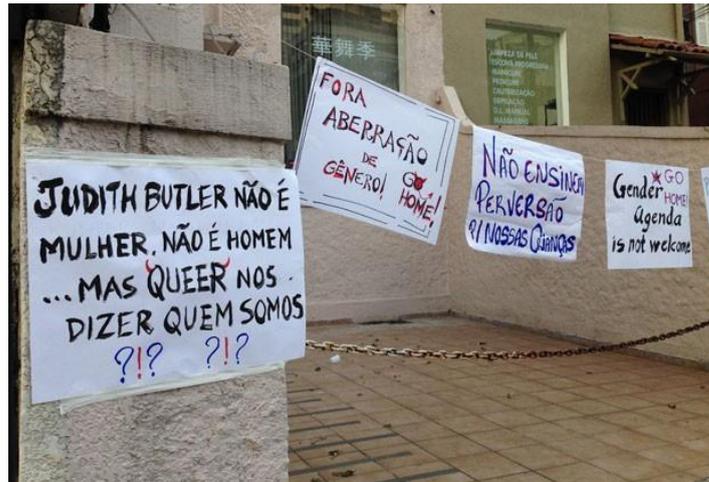
**Quadro 4:** Comportamentos dentro das comunidades virtuais. **Fonte:** Autor.

No quadro anterior, quando falo de Retórica, falo do comportamento hostil-flamejante quando o que é compartilhado nas redes sociais são encaradas como verdade, e quando Foucault fala do “bom retórico”, afirma que “a retórica não implica o veículo entre aquele que fala e o que é dito” (p. 14). O que pude observar nos *prints* que coletei (a exemplo da figura XX) foi justamente o que Foucault falou sobre profecia e o modo de se dizer a verdade, pois o discurso de que a ideologia de gênero vai destruir as famílias, ou que vai causar transtornos nas crianças está sempre presente. Para Foucault

[O]o profeta é, evidentemente, como o parresiasta, alguém que diz a verdade. Mas creio que o que caracteriza fundamentalmente o dizer-a-verdade do profeta, sua veridicção, é que o profeta se situa em postura de meditação. O profeta, por definição, não fala em seu nome. Fala por uma outra voz, sua boca serve de intermediária para uma voz que fala de outro lugar. (FOUCAULT, [1893-84] 2011, p.15)

Na imagem a seguir, pude observar o que Stella (2005) afirma ao dizer que “o que eu quero dizer deve ser dito, considerando-se os interlocutores e os contextos de circulação específicos”, logo

[A]a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização, por sua vez, só é possível, porque elas já foram experimentadas por outros locutores em situações semelhantes. O que significa que o gênero é extremamente dinâmico, porque tanto funciona imediatamente quanto possui uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização (STELLA, 2005, p. 181).



**Imagem 4:** Cartazes em repúdio a vinda de Judith Butler ao Brasil. **Fonte:** Arquivo da internet.

Nesta imagem há cartazes com o jargão *Go Home!* (vá pra casa!) em repúdio a vinda de Judith Butler ao Brasil. Além do discurso de medo/repúdio/estranhamento à discussão sobre gênero e sexualidade, o primeiro cartaz da imagem anterior me chamou atenção pelo uso do verbo *querer* conjugado na terceira pessoa do singular - “*queer*” -, fazendo alusão às multidões *queer* e também a pesquisas em Linguística *Queer*, e tal medo pude observar quando o locutor desenhou chifres, inferindo que “*queer*” é coisa maligna e que afeta a moral da família tradicional brasileira. O verbo *querer* empregado na terceira pessoa do singular e escrito “*queer*” me fez concordar com Stella (2005, p. 178) quando afirma que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”, isto remete o que Bakhtin/Voloshinov chama de “produto ideológico vivo” ([1929]2010, p.46).

Encarando tantas discussões nas redes sociais sobre gênero e sexualidade, parto agora para o contexto da escola pública.

#### 4.1 A Escola como Espaço Sexualizado: Da Heteronormatividade à Visibilidade

Anteriormente discuti concomitante aos PCN que a escola ainda é um espaço heteronormativo e que a sexualidade é abordada nas escolas regulares seguindo a lógica binária (pênis/vagina, homem/mulher, menino/menina, macho/fêmea), fazendo com que haja um apagamento nas sexualidades/identidades/alteridades que não se enquadram nestes moldes, e excluindo do contexto de sala de aula estes grupos vistos como marginalizados. Louro ([1997]2003, p. 62) diz que “através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”, ou seja, mesmo se enquadrando nestes moldes

criados pela sociedade heteronormativa, há o que Louro (Op. Cit. p. 28) chama de “uma hierarquia entre os gêneros” no tocante aos comportamentos de meninos e meninas, fazendo com que as garotas de uma escola, por exemplo, estejam em uma posição de submissão; inferior aos garotos e tendo que ser sempre recatada, e nelas sendo incorporados os modos de falar, sentar, caminhar. Já os meninos enquadrados neste padrão não podem expressar emoções (chorando, comemorando, rindo), sensibilidade, cruzar as pernas e elogiar a beleza de outro menino. Caetano (2013, p. 75) argumenta que “a escola é responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade” e reitera quando afirma que

o que é relatado em uma sociedade escriturária (a que define as regras) é fruto do seu meio e é capaz de transformar a carne (indivíduo sem as normas coletivas) em um corpo social, ou seja, aquele produzido pelas normas e regras da sociedade, portanto, aceito. Assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também “tatu” na carne as normas, transformando esse em um corpo socialmente aceito (Op. Cit, p. 70).

A escola tem sido historicamente um espaço para a forma padrão heteronormativa no tocante a questões de sexualidade, dando uma disciplinarização desta temática exclusivamente da disciplina de Ciências no ensino fundamental. Mais do que isso, ensina “como as meninas devem se comportar durante sua gravidez, sendo que as recomendações feitas aos meninos ficam apenas no plano da prevenção” (RODRIGUES, RAMOS e SILVA, 2013, p.177) enquanto nos livros didáticos é comum ilustrações de como utilizar preservativos e como se dá o ato sexual entre um homem e uma mulher, mesmo assim, encarando o tradicionalismo de pais e responsáveis que veem o sexo enquanto um *taboo*, devendo ser praticado única e exclusivamente após o casamento.

Louro ([1997]2003) afirma que

[S]eja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e *justificar* — a desigualdade social. [...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, [1997]2003, p. 21)

Deste modo, carrego neste trabalho o conceito de gênero enquanto política e participação/arranjo social; como o modo de ser/estar no mundo em sua singularidade, pois “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (Op. Cit. p. 22).

E foi em enxergar o outro em sua singularidade e fazer com que a escola fosse um espaço plural aberto a várias alteridades e com espaço para circulação/existência de diferentes corpos que surge a falácia da Ideologia de Gênero, pois acreditam-se que problematizando o que é normal (a heteronormatividade, a quebra nas hierarquias de gênero e a disciplinarização da sexualidade em sua forma padrão e binária) haverá uma “ditadura gayzista” e que a escola estará interferindo na sexualidade de crianças e adolescentes.

Foi refletindo sobre esta ideologia de gênero que observei como a escola pode ser um espaço plural e como a minha disciplina de LI pode dar espaço para que esses corpos não pertencentes aos moldes determinados pelo senso comum da heteronormatividade existam e conquistem seu espaço na escola. Logo, problematizo o conceito de ideologia de gênero que foi construído alicerçado no discurso do estranhamento e abri espaço para

possibilitar, em tempos de intolerâncias, reflexões oportunas sobre uma questão pouco discutida, quando do boom de seu aparecimento no cenário nacional, em 2014 e em 2015, nas discussões a respeito da inserção ou não, pelo Legislativo, dos estudos de gênero e sexualidade nos planos educacionais para a educação básica brasileira. (SANTOS FILHO, 2015, p. 5).

Tais discussões que dão visibilidade a alunos e alunas que são reprimidos e reprimidas por questões de gênero<sup>36</sup> incomodaram muitos, principalmente líderes religiosos, e notícias semelhantes as que mostrei neste trabalho foram o estopim para muitos gritarem **não a ideologia de gênero!** Mas por que gritam?

Busquei me informar em vários sites, discussões com professores e professoras, conversas informais entre amigos e amigas, e em grupos de apoiadores do Projeto Escola Livre. Falas como “querem doutrinar nossas crianças” e “o meu Deus não erra” foram muito frequentes, na verdade a maioria delas partem para o âmbito religioso, mas me adentrando mais para tentar saber o porquê de gritarem **não!**, observei que houve um incômodo com relação à utilização do nome social por transexuais e por essas quererem ser tratadas como mulheres; e mulheres se subverterem a seus papéis de submissão na sociedade patriarcal e buscarem mais liberdade. E tantas discussões observei quando na prova do ENEM, estava presente uma frase de Simone de Beauvoir (2003) “não se nasce mulher, torna-se mulher”, logo, para Scala (2014 *apud* SANTOS FILHO, 2015 p. 6) “a ideia de que a mulher (e também o homem) é construída socioculturalmente desconsideraria a dimensão biológica do que é ser

<sup>36</sup> Em uma das minhas aulas durante a coleta de dados uma aluna – ao argumentar que existe homofobia na escola – me contou que um aluno gay de outra turma não saia na hora do intervalo porque os outros garotos ficavam praticando *bullying*.

homem e ser mulher e, assim, sustentaria que o sexo dos sujeitos não estaria na essência do corpo, da biologia, morfologia e fisiologia”, logo este conceito de gênero<sup>37</sup> defendido por Beauvoir (2003), Butler ([2003]2017), Louro ([1997]2003) e outros/outras estaria negando o princípio da natureza humana e afrontando a vontade divina.

A verdade é que o conceito de gênero não aparece com uma definição concreta no dicionário Aurélio, e, a partir da visão de Scott (1995) que se busca “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual (acentuando através da linguagem), o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72 *apud* LOURO, [1997]2003 p. 21) não negando o caráter fisiológico. Para Louro ([1997]2003),

não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (Op. Cit. p. 22)

Sobre esta afirmação de Louro ([1997]2003) entendo o conceito de gênero (e sexualidade) como sendo fluido (assim como a concepção de LA que argumentei anteriormente neste trabalho) e modificado sócio e historicamente.

Em uma série de áudios que viralizaram em grupos de Whatsapp, homens e mulheres falavam sobre o carnaval de Salvador do ano de 2018, afirmando que “tinha muito viado e sapatão”. Uns em tom de surpresa, outros em tom de chacota e raiva reconheciam que muitos corpos estavam existindo e buscando seu espaço.

E no início do ano letivo de 2018 tentei por meio de um projeto interdisciplinar com um professor de Geografia de outra escola do mesmo município onde trabalho dialogar com professores e professoras a relação língua(gem), gênero e sex(o)ualidade (minha área de pesquisa) e educação em direitos humanos (área de pesquisa do outro professor), também problematizando o termo ideologia de gênero presente no Projeto Escola Livre. A ideia surgiu quando em uma formação houve uma palestra onde foi discutida a sexualidade na educação. Nesta palestra pude observar um certo desconforto por parte dos demais professores e professoras e os olhares que davam para nosso grupo<sup>38</sup> quando levantávamos mais problemáticas para serem discutidas na palestra. Dentre tais discussões, descobri que havia

<sup>37</sup> Dentre tantos gritos de “não a Ideologia de gênero!” há uma confusão sobre o que seja sexo, gênero e sexualidade.

<sup>38</sup> Além de mim e deste outro professor, havia outros 3 professores, sendo um professor e duas professoras.

duas alunas transexuais no município, uma era uma criança do primeiro ciclo do ensino fundamental e a outra uma aluna do 8º ano, maior de idade, ambas tratadas pelos seus nomes sociais. Grande surpresa foi aquele momento.

Como a aluna maior de idade era aluna deste professor, pensamos em fazer algo para mostrar a necessidade em abordar as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas a fim de dar mais visibilidade a LGBT; para que os/as outros(as) alunos(as) enxergassem o outro e desenvolvessem a empatia. Não deu tempo de sentarmos e discutirmos a metodologia deste projeto e nada foi feito. Triste foi a notícia que recebemos ao saber que esta garota havia sido assassinada.

Depois da morte desta estudante e de tantos outros LGBT mortos por conta da homofobia me questiono: Existe esta Ideologia de Gênero? Abordar estas temáticas nas escolas é uma afronta aos princípios morais? Mas que princípios?

Vázquez (2017)<sup>39</sup> acredita que (sobre o campo dos estudos de gênero) “o aumento da propagação de discursos equivocados sobre o campo nos últimos anos, especialmente no Brasil, chama a atenção para um de seus principais combustíveis: a desinformação”. Assim, sustento a ideia deste trabalho de que é preciso sim abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas a fim de criar um espaço mais harmonioso e acolhedor. Nas palavras de Butler ([2003]2017, p. 138) “para que a heterossexualidade permaneça intata como forma social distinta, ela *exige* uma concepção inteligível da homossexualidade e também a proibição dessa concepção, tornando-a culturalmente ininteligível” e Vázquez (2017) reitera que estes corpos

ameaçam as estruturas de poder. Pessoas gays, lésbicas, transexuais e intersexuais acabam por demarcar fronteiras que não deveriam ser cruzadas dentro do sistema heteronormativo e, dentro desse sistema excludente, seus corpos não são aceitos, ou melhor, a existência dessas pessoas não é aceita. Tal exclusão acabou por colocar em risco a vida dessas pessoas, gerando intolerância, mortes e inúmeras outras violências.

A escola como um todo tem a responsabilidade de abordar questões de gênero e sexualidade em seu currículo e ter um olhar epistemológico para estas categorias que sofrem as repressões de quaisquer formas – principalmente LGBT, mulheres, negros, deficientes – e que estes alunos e estas alunas não sejam “considerados pela escola e professores como um

<sup>39</sup> Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Último acesso em 07/01/2019.

‘problema’, uma carga a mais” (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p.220). Somente desta forma a escola pode ser de fato um espaço harmonioso e verdadeiramente plural.

## 5 PRÁTICAS DE SALA DE AULA: REFLEXÕES E AÇÕES

Finalmente chego à etapa final desta dissertação; chega o momento de eu me debruçar sobre os dados coletados em meu campo de pesquisa e dialogar com minha fundamentação teórica. Para tanto – e para me ajudar nesta análise e interpretação dos dados – trago as discussões de Wolcott (1994 *apud* GOMES, 2016, p. 72-73) sobre descrição, análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa.

Seguindo a ideia de Gomes (2016), acredito que nesta pesquisa não houve uma metodologia de coleta de dados dominante e, agora, também não há uma relação de hierarquia entre a descrição, análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa. Destaco aqui dois aspectos importantes de uma pesquisa qualitativa (e social, no caso deste trabalho):

O primeiro diz respeito à ideia de que tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo processo. Já o segundo se refere ao fato de que, em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos na fase final, descobrimos que precisamos retornar às partes das fases anteriores. (GOMES, 2016, p. 73).

Destacando estes dois aspectos importantes para uma pesquisa qualitativa apontados por Gomes (2016), mostro que utilizei descrição, análise e interpretação dos dados da pesquisa. Descrição por conta de meu diário do professor-pesquisador e nele eu narrar como a aula fluiu no campo desta pesquisa; análise por conta de eu “decompor os dados” (id, *ibidem*) e buscando a relação das falas de meus/minhas alunos(as) com o conteúdo abordado em sala de aula e, por fim, fiz a interpretação quando refleti sobre sentido (Bakhtin/Voloshinov, 2010) das falas de todos(as) participantes da/na pesquisa e quando fiz a união entre a metodologia, dados coletados e minha base teórica, o que farei a partir de agora. Mas antes quero apontar que nesta pesquisa eu utilizei não só a coleta de dados, mas também a geração de dados, este sendo um processo que “nasce à medida que a pesquisa é feita” (STELLA, 2019)<sup>40</sup> enquanto aquele é produto.

---

<sup>40</sup> Conceitos sobre coleta e geração de dados na pesquisa foram discutidos em uma conversa entre mim e meu orientador Paulo Stella.

Iniciando a nossa análise e interpretação dos dados, organizo da seguinte forma: Como já havia observado meus planos de aula e a proposta em cada um deles através da metodologia das aulas durante a coleta que expus no momento que falei na seção Aquisição de Dados (ver também apêndices), parto para análise e interpretação das falas dos/das participantes da/na pesquisa e os sentidos que interpretei sobre as concepções sobre gênero e sexualidade. Tomo como norte na construção desta seção o meu objetivo específico 2 e, conseqüentemente, a última pergunta de pesquisa. Ao atingir este objetivo e responder a respectiva pergunta de pesquisa, retomo todos os objetivos de pesquisa e as perguntas e irei respondê-las com base no que aprendi/verifiquei nas análises e então retomarei o objetivo geral e discutirei.

### **5.1 Reflexão da Aula 01: Homofobia na escola**

Achei prudente observar a aula 01 e as demais sob dois olhares: O de professor (no momento que acontecia a aula) e o de pesquisador (em casa e depois de elaborar e ler meus diários do professor-pesquisador). Também, ao transcrever as falas dos/das alunos(as), optei por utilizar pseudônimos ao invés de letras e números, pois acho que seja uma forma de sustentar a ideia de que os/as vejo como sendo participantes da/na pesquisa, e não apenas fornecedores de dados que são chamados por códigos formados por letras e números.

A primeira aula foi o momento em que levantei as questões sobre a homofobia na escola. Neste momento os alunos e as alunas estavam conscientes sobre o problema da homofobia na escola e em toda sociedade, uma vez que muitos/muitas estavam comovidos(as) com a morte da aluna Cristiane<sup>41</sup>. Iniciei a aula problematizando sobre a importância da educação e como ela é capaz de mudar o mundo. Após as respostas, perguntei como a educação poderia combater a homofobia. Das respostas que obtive, quase todas diziam que era importante discussões em salas de aula e não apenas em “*palestras chatas*” (Chrisllayne) e que toda a escola debatesse, pois existe a homofobia na escola. E esta afirmação sustento nas leituras que fiz sobre gênero e sexualidade (BUTLER [1990]2017; LOURO, [1997]2003; SCOTT, 1995 e outros) e nas falas dos/das próprios(as) alunos(as) quando perguntei se eles/elas já presenciaram uma cena de homofobia na escola:

---

<sup>41</sup> Por uma questão ética e para preservar a identidade da aluna, utilizarei o pseudônimo da aluna transexual assassinada.

1. *Basta o senhor andar nos corredores daqui na hora do intervalo (ALINE)*
2. *Tem um aluno no (ano, turma X) que sofre que só com os meninos chamando ele de viado, o bichinho nem sai da sala direito, é triste, eu sinto por ele. (HELLEN)*
3. *A Cristiane sofria muito, no ônibus tinha um monte de gente que ficava tirando brincadeira com ela. (SOPHIA).*
4. *Aqui temos muita gente falando “viado”, “boiola”, “bicha”, um aluno gay aqui sofre. (ALINE). (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

A fala da aluna Hellen alerta para a importância de se debater gênero e sexualidade nas escolas, mais do que isso, comprova que mesmo que haja um empoderamento por parte do aluno homossexual, este vai sofrer com a homofobia, pois muitos ainda veem a homossexualidade como algo estranho e como motivo para chacotas (ver fala da aluna Sophia). A urgência de a escola enxergar estas questões vai além da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas e de projetos interdisciplinares que olham para a homofobia como um problema, é necessário dar visibilidade a estes corpos e, principalmente, não encarar o aluno homossexual como um problema a ser resolvido, mas como um aluno em sua singularidade que precisa ter na escola um espaço para representatividade.

A homofobia está naturalizada na sociedade como um todo, e a escola, de alguma forma, acaba por naturalizar diferenças de gênero, sexualidade, raça, etnia e outras. Desde o início das escolas houve um processo de exclusão, a começar pela diferença entre os que a ela tinham acesso (garotos brancos, heterossexuais, cristãos, ricos) como sendo superiores àqueles que não o tem (meninas, negros(as), homossexuais, deficientes, pobres). Aos poucos os que eram excluídos foram conquistando a oportunidade à educação e as escolas tiveram de adequar seus currículos, espaços, avaliações, docentes e etc. Todavia, mesmo a escola sendo plural e a educação um direito público subjetivo de todos e todas, as diferenças que citei estão naturalizadas na forma como diferentes grupos são tratados de formas diferentes. Por exemplo, nas vestimentas das meninas e sua forma de sentar e falar, nas brincadeiras de meninos e meninas, brinquedos e cores de meninos e meninas<sup>42</sup>. “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (LOURO, [1997]2003, p. 60).

O preconceito também se naturalizou nas escolas linguisticamente quando um aluno chama outro de viado (ver fala de Aline, 4ª fala), um exemplo foi o relato da aluna Hellen que citou um aluno homossexual assumido de outra turma que prefere não sair da sala de aula na

<sup>42</sup> Ver o tópico A Escola como Espaço Sexualizado: Da Heteronormatividade à Visibilidade na página 52.

hora do intervalo para ir ao banheiro, socializar nos recintos da escola, lanchar por “medo dos outros alunos ‘mangarem’ dele” (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018). Louro (Op. Cit.) defende a desconfiança do que é tomado como natural e reitera que

[S]ão, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. [...] Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, [1997]2003, p. 63-64).

Essa naturalização fez com que a escola justificasse atos de homofobia como sendo normais, e Silva (2014, p. 67) expõe que a escola “continua sendo um território de horrores para os alunos e as alunas que nela habitam e para os outros atores também: professores e professoras, funcionários e funcionárias”.

Sobre tais piadas preconceituosas e termos pejorativos, encarei o primeiro problema durante a coleta de dados quando um dos meus alunos (até então não havia assumido sua homossexualidade) procurou a direção da escola e disse não se sentir à vontade em participar da pesquisa por medo de os/as outros(as) colegas ficassem com piadinhas com ele. O aluno demonstrou preocupação e perguntou se não perderia pontuação caso não participasse. Fiquei de conversar com o aluno em outro momento, já tranquilizando a diretora de que era uma pesquisa responsável e que respeitaria a ética na pesquisa. Finalmente, depois de uma conversa com o aluno na sala dos professores durante uma aula vaga, consegui convencê-lo a participar dos debates e que este trabalho é importante para conscientizar a todos e a todas sobre o problema da homofobia e para dar visibilidade a homossexuais da escola.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil<sup>43</sup> (p.19), realizada no ano de 2015 com 1.016 estudantes revelou que “60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual” e “73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual”.

Todos e todas sabem também que a homofobia vivenciada por homossexuais no espaço escolar é consequência do que se vê na realidade externa do espaço escolar [...] Mas diante desses mesmos quadros, respostas imediatas são lançadas para poder abafar discussões mais contundentes sobre o

<sup>43</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em < <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Último acesso em 25/01/2019.

assunto: “... mas o mundo mudou, há mais relações inter-raciais, mulheres negras no poder, os gays podem se casar e etc...” (SILVA, 2014, p. 69).

Estas falas citadas por Silva (2014) lembra duas frases: “não sou preconceituoso, mas...” e “não sou homofóbico, até tenho amigo gay”, ambas compartilhada nas redes sociais para criticar quem diz não ter preconceito. Essas frases expõe que “o que realmente vai se refletir sobre o tema é a singularização de cada um, quase como um estudo de caso” (Id. Ibidem).

Instiguei os/as participantes da/na pesquisa e perguntei: “*E se fosse um professor o gay da escola, como seria?*”. Destaquei a seguir algumas respostas:

1. *Ah, iria ter respeito porque é professor. (Lucas)*
2. *Tinha que respeitar, senão era expulso. (Aline)*
3. *Era respeitado pela frente, mas por trás iam falar dele. (Bárbara)*
4. *Com certeza iam ficar rindo dele, não na frente, mas iam. (Sophia).*  
(DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).

Não só alunos homossexuais sofrem com a homofobia nas escolas, professores também passam por este problema. Lucas e Aline destacaram a posição de professor e aluno e o respeito que o professor teria em sala de aula por ele ser autoridade na sala de aula. Já as falas de Bárbara e Sophia mostram que mesmo sendo um professor, muitos iriam ter preconceito e fazerem piadas entre os/as alunos(as). Isto me fez refletir que nós enquanto educadores(as) devemos levar questões de gênero e sexualidade a fim de conscientizar a escola como um todo sobre o problema da homofobia.

Para terminar a análise da primeira aula, trago as discussões de Silva (2014) sobre quem pode falar sobre gênero e sexualidade nas escolas. Achei importante falar da minha sexualidade. Sou homem, cisgênero, heterossexual e nas minhas aulas abordo temáticas que dão visibilidade (e por que não empoderamento?) para alunos e alunas em situações de vulnerabilidade como LGBT, mulheres, negros. Questionei os/as alunos(as) sobre minha sexualidade:

***Professor:*** *E sobre minha sexualidade, o que vocês acham que eu sou?*

*Hétero (Bruno).*

*Homem... né? (Bárbara).*

*Ah, o senhor é casado (risos) (Aline).*

***Professor:*** *Acertaram, eu sou heterossexual... mas... se eu sou hétero, então porque eu luto contra a homofobia e estou fazendo um trabalho com vocês que combate a homofobia?*

*Não precisa ser gay pra lutar contra a homofobia. (Bárbara)*

*É, qualquer um pode lutar contra a homofobia, até quem não é (gay)  
(Aline). (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

As falas de meus alunos e minhas alunas mostraram que qualquer um pode levantar bandeiras sociais e combater qualquer tipo de preconceito, mesmo os que não sofrem com eles. Mas acredito que professores e professoras precisam estar abertos a encarar e acolher esses indivíduos, pois “o/a professor/a não consegue combater um gesto ou um ato homofóbico quando para ele/ela a homossexualidade ainda é um tabu” (SILVA, 2014, p. 77).

## 5.2 Reflexão da aula 2: Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades.

Nesta segunda aula as reflexões foram acerca dos estereótipos de gênero, e nesta aula tive o apoio do próprio livro didático. Na aula anterior havia solicitado como atividade para casa a tradução do texto da página 24. Ao entrar na sala e pedir a tradução, a maioria dos/das alunos(as) haviam feito a atividade. Faço a seguir o recorte do texto do livro didático onde foi abordado questões de gênero e quebrou padrões a respeito de tarefas domésticas como sendo somente para meninas:

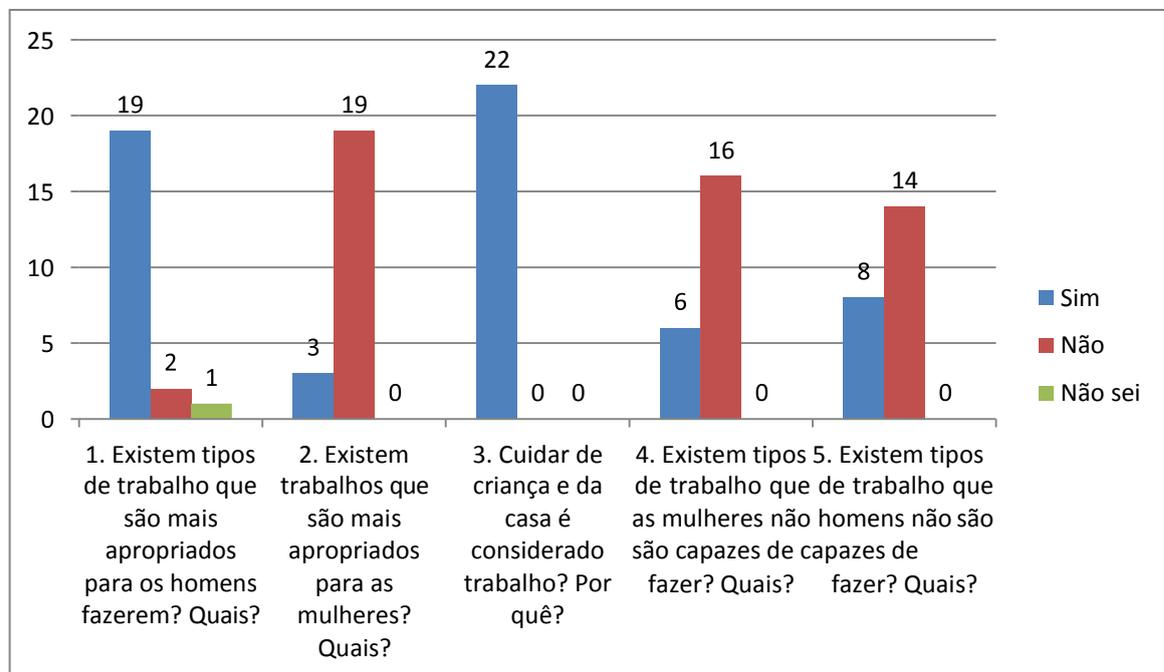


**Imagem 5:** Recorte de uma atividade do livro didático adotado pela escola abordando questões de gênero. **Fonte:** Material didático do professor.

Na imagem anterior um menino e uma menina fazem tarefas domésticas. No texto o título (em tradução livre): “Igualdade de gênero começa na infância... com as tarefas”. Ao questionar esses papéis de homem ou de mulher, Louro ([1997]2003) acredita que

[P]apéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, [1997]2003, p. 24)

Dos 24 alunos e alunas presentes no dia, 22 responderam ao questionário, os demais alunos(as) faltaram devido as condições climáticas ou ao transporte, pois a maioria é da Zona Rural. Ao recolher os trabalhos e analisá-los em casa, obtive na maioria dos trabalhos respostas do tipo Sim/Não, poucos/as justificaram. As respostas eu apresento no quadro a seguir e logo após exponho as respostas dos/das alunos/as que justificaram.



**Quadro 5:** Resposta dos/das alunos/as ao questionário sobre estereótipos de gênero. **Fonte:** Diário do pesquisador.

Sobre a primeira questão, a maioria (19 alunos/as) responderam que não existem trabalhos mais apropriados para homens, um/uma respondeu que não sabia e 2 (dois) responderam que sim, destes/destas, um/uma justificou dizendo que “sim, trabalhar fazendo entregas, serviços pesados”. Na segunda pergunta, apenas um/uma aluno/a disse que “sim, doméstica, costureira, etc...”. Em uma das questões pedi para que justificassem o porquê de existirem tais diferenças, então apenas 4 (quatro) alunos/as justificaram com:

*“Porque os serviços mais pesados são para homens, pedreiro e etc”.* (Caio)

*“Acredito que por as pessoas serem muito preconceituosas”* (Hellen)

*“Porque existem gente machista que pensam que homens fazem as coisas melhores que as mulheres” (Aline)*

*“Porque tem trabalho mais adequado para homem e para mulher” (Bruno). (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

Nesta turma, dentre os 22 alunos/as, todos responderam que trabalho doméstico como cuidar da casa e dos filhos é considerado trabalho. Sobre as perguntas 4 e 5, apenas um/uma aluno/a respondeu, respectivamente, “sim, pedreiro, caminhoneiro, e outros serviços pesados” e “sim, cuidar da casa, arrumar bagunças etc.” os demais responderam sim/não, como mostra o gráfico. Estas falas refletem que questões de gênero estão presentes também nas atividades domésticas, no trabalho e em vários segmentos da sociedade. Gradativamente é reconhecido o trabalho da mulher e essas que antes se ocupavam em cuidar da casa e dos filhos, agora ocupam escritórios, escolas, hospitais, todavia, nas palavras de Louro (2003),

[S]uas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. (LOURO, [1997]2003, p. 17).

Logo após a aplicação do questionário, fiz o debate com os alunos e as alunas e perguntei primeiramente se as meninas faziam tarefas domésticas em casa. Quase todas disseram que sim e algumas disseram que somente as meninas da casa fazem essas tarefas, os meninos assistem televisão. Perguntando aos meninos, todos se sentiram à vontade em dizer que faziam atividades domésticas (todos citaram lavar os pratos e arrumar a cama), mas que a mãe fazia a maior parte das tarefas.

*Professor: E sobre as tarefas domésticas e o dia a dia de vocês meninas em casa, meninos e meninas compartilham as mesmas obrigações? Lembrem-se do texto da página 24 que trabalhamos.*

*Bem, lá em casa só eu que faço porque meu irmão é pequeno, mas quando ele crescer mais eu vou obrigar a ele fazer também (risos). (Bruna).*

*Lá em casa só eu que faço (Bárbara).*

*Lá em casa os meninos vão pra roça e eu e as irmãs ficamos em casa fazendo as coisas (Hellen).*

*Lá em casa eu ajudo sempre, minha mãe dá as obrigações de cada um (Jonas).*

*Eu também, enxugo prato que só a “boba” (Caio).*

*Eu varro casa, enxugo prato... Só não cozinho e nem faço outras coisas porque minha mãe quem faz (Chrisllayne). (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

Percebi então que os alunos e as alunas se sentiram mais à vontade falando do que escrevendo e nessas falas, os/as mesmos(as) justificaram as diferenças de gênero no trabalho por limitações físicas da mulher e por alguns trabalhos serem muito femininos. As falas dos meus alunos e das minhas alunas me mostraram que desigualdades de gênero estão presentes até em casa, e muitas delas são culturais (ver fala das alunas Hellen e Bárbara), mas que muitos paradigmas podem ser quebrados com ações da família (a exemplo as famílias de Jonas e Caio) ao defender a divisão das tarefas domésticas entre meninos e meninas.

Ao perguntar quais trabalhos, os/as mesmos(as) disseram que estilista e maquiador seriam trabalhos femininos e caminhoneiro e pedreiros trabalhos masculinos, então duas alunas disseram que sim, as mulheres conseguem fazer trabalhos pesados como caminhoneiras<sup>44</sup> e pedreiras, e citaram exemplos que já viram na televisão e no dia a dia delas.

Por fim, a aula fluiu e consegui observar que a maioria das meninas desta turma pretende conquistar sua independência e um bom emprego quando atingirem a fase adulta, já os meninos eu pude observar que eles consideram que as mulheres conquistem o seu espaço. Sobre o livro didático, ao responder as questões referentes ao texto, reconheci o quão importante é quando o livro didático de LI aborda questões de gênero e sexualidade atrelados aos conhecimentos sobre a língua. O livro me serviu como um subsídio de base para realização das escolhas dos temas a serem abordados nesta pesquisa e na realização e orientação dos trabalhos que foram apresentados pelos/pelas alunos(as), além de me fazer refletir que o simples fato de uma criança ser educada sem criar rótulos e moldes é importante para a luta contra a homofobia, machismo e o sexismo, por exemplo.

### **5.3 Reflexão da aula 3: *Sextings/vazamento de nudes* no ambiente escolar**

O tema desta aula rendeu um trabalho publicado no I Seminário do Grupo Linguagem e Retórica da Universidade Estadual de Alagoas e a publicação em um e-book. Neste trabalho, estabeleci a relação dos *sextings* com a educação. Mas afinal, o que é *sexting*? *Sexting* é um termo criado através da junção de duas palavras, *sex* (sexo) e *texting* (envio de mensagem de texto) e consiste na prática de compartilhamento de fotos e vídeos com

<sup>44</sup> Um detalhe interessante: Ao escrever “caminhoneiras” (no feminino) na ferramenta de texto *Word*, o mesmo corrigiu, dando a sugestão de palavra correta “caminhoneiros”, no masculino.

conteúdo sexual/sensual/erótico. Estes(as) fotos/vídeos são, de acordo com a ONG Safernet, compartilhados(as) “com pessoas próximas e conhecidos/as (como namorados/as, ‘ficantes’, ‘paqueras’, amigos/as) ou para desconhecidos/as, quando postado na internet, por exemplo” (SAFERNET, [2012]).

Esta mesma ONG trás dicas de como as escolas podem abordar questões de sexualidade nas escolas, a fim de ajudar no debate sobre os *sextings*:

Para debater na escola:

Dialogar sobre o que os alunos fazem e veem na Internet;

- Propor às crianças e adolescentes uma reflexão e discussão dos limites da intimidade num espaço público como a Internet;
- Promover atividades que explorem as fronteiras do corpo de cada um, a imagem que se projeta dele, o que se pode mostrar e o que se deve proteger. (Safernet Brasil, 2012)

Ao abordar este tema na sala de aula, os alunos e as alunas afirmaram que não tinham conhecimento sobre o assunto, e apenas três garotas tinham conhecimento sobre o assunto e conheciam pessoas que tiveram imagens íntimas vazadas na internet, e essas fotos eram de meninos, não de meninas, o que me chamou bastante atenção. Uma dessas três garotas me sugeriu a série *13 Reasons Why*, onde é abordada também a questão dos *sextings* e que este foi um dos motivos pelos quais a personagem principal cometeu suicídio. Observemos a imagem a seguir e os processos de linguagem.



**Imagem 6:** Campanha contra o compartilhamento de imagens íntimas realizada pela Prefeitura de Curitiba. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Na imagem acima, podemos observar os processos de linguagem (linguísticos/corpóreos/discursivos/semióticos) como o gênero textual, neste caso, o formato de balões fazendo alusão a uma conversa pelo aplicativo Whatsapp; o nome do suposto grupo onde a imagem de *nudes* está sendo compartilhada (provavelmente o local onde a vítima mora), os integrantes do grupo, em sua maioria homens; a foto de uma garota seminua. Estes recursos linguísticos serviram para o locutor evidenciar uma garota vítima de violência de gênero, que teve sua foto seminua compartilhada no grupo do condomínio, a mão no rosto indica que a foto foi tirada sem o seu consentimento. Na mensagem ao lado direito da imagem, a campanha da prefeitura de Curitiba-PR conscientizando que o vazamento e o compartilhamento de imagens íntimas constitui um crime<sup>45</sup>.

Dados da Safernet indicam que em 81% dos casos de *sextings* as vítimas são mulheres, dessas, 53% tem idade até 25 anos. De acordo com esta mesma ONG, desses 53% de jovens de até 25 anos de idade, 25% delas tem idade entre 12 e 17 anos, dados preocupantes, afinal há um número grande de vazamento de *nudes* de crianças e adolescentes, o que abre espaço para a ação de pedófilos e para comentários sexistas e de ódio na internet.

Por fim terminamos a aula, sendo esta a aula mais rápida da coleta de dados, pois iniciei o debate somente depois que terminei a correção de algumas atividades de vocabulário. A aula finaliza 10 minutos mais cedo porque antes do começo da aula alguns/algumas alunos(as) vieram falar comigo pedindo um espaço da aula para discutir com a turma sobre a confecção da barraca junina, porém me fez refletir bastante, pois estes dados mostram como culturalmente o corpo da mulher é visto e a vulnerabilidade da mulher sempre é uma realidade, reconhecida, inclusive, pelas próprias garotas da turma. Também me fez refletir acerca do quanto questões relacionadas ao sexo e à sexualidade são/estão presentes no contexto dos alunos e das alunas; a escola como espaço onde circulam vários casos referentes a sexualidade (sexo, homossexualidade, pornografia, vazamento de *nudes*, palavrões) torna a repulsa ao vocábulo gênero algo sem sentido e distante da realidade que é a escola. Nesse sentido, Louro ([1997]2003) considera que questões referentes a gênero e sex(o)ualidade

<sup>45</sup> De acordo com a lei 12.737/2012, popularmente conhecida como “lei Carolina Dieckmann”; também constitui crime de difamação (artigo 139 do Código Penal - atentar contra a honra) e injúria (artigo 140 do Código Penal) quando é falado causando prejuízo à vítima.

fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, [1997]2003, p. 131).

A respeito da forma como o corpo da mulher é visto em nossa sociedade, discuti de forma mais aprofundada com a turma na aula 4 onde farei a reflexão a seguir.

#### 5.4 Reflexão da aula 4: Igualdade de Gênero

Devido ao período de semana de provas, fiz atividades de revisão e algumas atividades com os/as alunos(as), restando-me 20 minutos para discussão. Todavia, a discussão sobre este tema já havia sido feita em uma das primeiras atividades do ano letivo e com o apoio do livro didático. Observemos o recorte da atividade a seguir:

**Before Reading**

1 What do you know about Emma Watson? Mark the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate.

- She is an actress and activist.
- She is from the United States.
- She is famous for her participation in the *Harry Potter* film series.
- She is United Nations Women Goodwill Ambassador.

2 Based on the **title** and the **structure** of the following text, what can you say about it?

- The text is a speech by Emma Watson.
- The text is a letter from Emma Watson.

3 What do you expect to read about in the text?

*Suggested answer: Equal rights for all / Gender equality.*

**Reading**

Now read the text below to check your predictions.

**Emma Watson: Gender equality is your issue too**

Date: 20 September 2014  
Speech by UN Women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign, United Nations Headquarters, New York, 20 September 2014

Today we are launching a campaign called "HeForShe."  
I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality – and to do that we need everyone to be involved. [...]

I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts. [...] I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country. I think it is right that socially I am afforded the same respect as men. But sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say they have achieved gender equality. [...]

Men – I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too. [...]

If we stop defining each other by what we are not and start defining ourselves by what we are – we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom. [...]

We have a uniting movement. It is called HeForShe. I am inviting you to step forward, to be seen to speak up, to be the "he" for "she". And to ask yourself if not me, who? If not now, when?

Thank you.

From: <www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>  
Accessed in: March 2015. (fragment)

**gender**  
/ˈdʒɛndə(r)/  
noun  
the state of being male or female.  
o gênero

**Learning on the Web**  
Para saber mais sobre o conteúdo HeForShe, visite o site: [www.unwomen.org/pt-br/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too](http://www.unwomen.org/pt-br/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too)

20 Unit 1

**Imagem 7:** Atividade sobre a igualdade de gênero abordada no livro didático de LI. **Fonte:** Material didático do professor.

Na imagem anterior está a página 20 do livro didático que trabalho. Nela, a temática sobre a igualdade de gênero é abordada através do discurso da atriz e ativista Emma Watson presente no texto *Emma Watson: Gender equality is your issue too* (em tradução livre: Emma Watson: Igualdade de gênero é seu assunto também). No texto é levantada a questão da desigualdade nos salários entre homens e mulheres, mesmo ambos fazendo as mesmas funções, e mostra ainda que nenhum país do mundo ainda alcançou a igualdade de gênero<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Texto na íntegra disponível em < <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>>. Último acesso em 29/01/2019.

Embasado nesta atividade realizada há alguns meses, peço para que todos e todas pegassem seus livros para lembrarem-se das discussões feitas em sala e avisei que iria problematizar mais um pouco ao perguntar como o corpo da mulher (ainda) é visto na sociedade e as desigualdades com relação ao sexo e a sexualidade. Relembro o debate da aula anterior sobre o vazamento de *nudes*.

Dei início ao debate perguntando novamente quais eram as dificuldades que as meninas sofriam em seu dia a dia. De início, elas disseram que nenhuma, mas depois lembraram das discussões que tivemos no início do ano letivo. Duas alunas falaram que “um homem que fica com várias meninas é o bonzão, já uma menina que namora duas vezes já é considerada rapariga” (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018). Estas falas refletem as limitações que as mulheres passam com relação aos relacionamentos.

Atrelando a discussão com a questão do relacionamento, perguntei qual a diferença entre assédio e paquera, uma vez que percebia que algumas garotas relataram que em um dos corredores da escola meninos passavam as mãos nos corpos das meninas. Eis as respostas:

*É que uma paquera o garoto sabe chegar, o assédio é usar a força (Stefany).*

*O assédio é pegar a menina a força e fazer coisa que ela não quer (Caio).*

*Se você andar aqui por este corredor você é assediada, tem meninos que pegam na bunda das mulheres (Chrisllayne).*

*É... mas tem meninas que procuram, se não der ousadia, passa tranquilo por lá (Aline).*

*Pois se eu passar e algum menino me tocar, faço o maior escândalo e falo pra direção (Sophia).*(DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).

Casos de assédio entre alunos e alunas são frequentes em várias escolas, e a discussão sobre esse problema é uma urgência. As falas de meus/minhas alunos(as) durante a minha coleta de dados me fizeram (re)pensar sobre o questionamento de Mattos (2011): “como avaliar, analisar ou relatar uma pesquisa a partir da sua experiência e não da experiência do outro, se o outro é o seu objeto-sujeito da pesquisa?” (MATTOS, 2011, p. 32). Nesta reflexão, pude observar também alguns comentários sexistas que pairam entre as próprias meninas, a exemplo da fala de Aline que justifica o assédio com a ousadia dada pelas próprias garotas do colégio. Pergunto então se a roupa que as garotas usam justifica o assédio ocorrido:

*Sim (Caio).*

*Não tem nada a ver a roupa que usamos, depende do caráter do homem (Sophia).*

*Pois eu uso roupas curtas linda, ninguém tem nada a ver (Chrisllayne)*

*Eu tenho muitas roupas curtas, já sofri muito com os psius e brincadeiras chatas, mas não tem nada a ver com meu short curto (Hellen). (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

No momento da coleta de dados, todos os alunos e todas as alunas do colégio usavam o fardamento, pois o mesmo é obrigatório e está no regimento da escola, porém no início do ano – enquanto não chegavam os uniformes que estavam sendo confeccionados – e em atividades extracurriculares é permitida a entrada do/da aluno(a) no recinto da escola trajando roupas como shorts, vestidos, saias e blusas, porém estas não podem ser curtas.

Depois destas reflexões sobre como o corpo da mulher é visto na sociedade e a vulnerabilidade das mesmas no que se refere a exposição de suas imagens íntimas e as limitações no que tange sua sexualidade, parto para a próxima aula, onde discuto com meus alunos e minhas alunas sobre as nossas práticas de linguagem e como pequenas piadas ou termos pejorativos alimentam ainda mais o preconceito, a homofobia, o ódio.

### **5.5 Reflexão da aula 5: Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão**

Dia 24/08/2018 (logo no dia 24<sup>47</sup>) inicio a aula mostrando alguns *slides* sobre os temas que já debatemos em sala de aula e para problematizar, mostro uma imagem e nela a seguinte mensagem: **Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão**. Segue a imagem a seguir:



**Imagem 8:** Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão. **Fonte:** Arquivo pessoal.

<sup>47</sup> E já que – para fechar os debates – vamos falar mais uma vez sobre homofobia nas escolas, a coincidência de o dia do debate sobre a homofobia ser logo no dia 24, me fez refletir que este problema está enraizado na fala dos alunos. O número 24, no Jogo do Bicho, é representado pelo veado, animal quadrúpede veloz e que salta bastante, e como veado (pronunciado VIADO, com o som do I) virou um termo pejorativo, muitas brincadeiras surgem por conta deste número e alguns alunos têm até medo de ter este número na chamada. Este é mais um dos motivos pelos quais eu faço a chamada pelo nome, não pelo número.

Iniciamos esta aula cheios e cheias de reflexões sobre nossas falas do dia a dia, desde as piadas e brincadeiras entre os/as alunos(as) até nossas postagens nas redes sociais. As reflexões serviram para que a turma observasse o que é tido como piada e que o “humor é a máscara que a sociedade moderna usa para confessar o inconfessável, sob uma forma socialmente aceitável, exorcizando os seus preconceitos através de estereótipos”. (VALE, 2015, p. 75).

Logo após expus dois vídeos (ver plano de aula no apêndice 5) falando sobre homofobia. O primeiro vídeo era de relato de pessoas que já sofreram com a homofobia, dentre eles e elas, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e até um heterossexual, o outro vídeo falava sobre a homofobia nas escolas.

Entendemos juntos – eu enquanto professor e pesquisador da LA e meus alunos e minhas alunas – que “[A]s desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, [1997]2003, p. 121), assim sendo, com estas aulas da coleta/geração de dados, pude notar que a escola é sexualizada e que há uma urgência em se abordar gênero e sexualidade nas escolas, não como de uma forma disciplinarizada, mas transgressora, e transgredir, neste caso, seria “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 74), uma vez que vivemos em tempos radicais e polarizados, com projetos de lei que tentam calar e punir professores e professoras que estranham o que é tido como normal e natural e tornam sua sala de aula um espaço para visibilidade de comunidades culturalmente marginalizadas e fragilizadas.

Finalizo a reflexão de minha última aula da coleta/geração de dados com o relato exposto em meu diário do pesquisador logo após a apresentação dos vídeos:

Fui surpreendido pelos aplausos dos meus alunos e alunas e logo após o debate fluiu com os/as mesmos(as) demonstrando terem consciência de que a homofobia existe, reforçando que na escola tem homofobia que é tratada como uma brincadeira, mas uma brincadeira que humilha e pode até matar, lembrando o caso da aluna transexual morta neste ano. Enfim finalizo a aula explicando o papel da educação na luta contra a homofobia e na importância de sermos acolhedores com quem é diferente, pregando sempre o respeito, pois é na escola que convivemos com diferentes categorias (gays, lésbicas, negros, pobres, gordos...) e todos que estão na escola querem ser respeitados(as) do jeito que eles/elas são. (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018)

## 5.6 Reflexão dos trabalhos apresentados

A apresentação dos trabalhos ocorreu no dia 21 de setembro de 2018 às 14:00h. No momento em que chego na sala de aula, alguns/algumas alunos(as) me procuram e dizem não querer apresentar, mas que participaram na confecção dos cartazes e nas pesquisas. Não questionei o porquê, mas disse que queria cada tema dos trabalhos apresentados. Assim entramos em um acordo.



**Imagem 9:** Foto da turma. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Por uma questão ética e por os alunos e as alunas serem menores de idade, pus um efeito nas fotos onde os/as mesmos(as) aparecem a fim de preservar a sua identidade.

No desenrolar das apresentações, todas as equipes demonstraram ter aprendido com os debates feitos em sala e trouxeram reflexões, relatos e opiniões sobre os temas apresentados. No trabalho sobre o vazamento de *nudes* houve algumas discordâncias entre a turma e a equipe (e entre a própria equipe). A turma apresentava sobre o vazamento de *nudes* e logo pude observar que as discordâncias giravam em torno da culpabilidade da vítima, o que pode ser exposto no cartaz elaborado pelas mesmas (todos integrantes da equipe eram meninas).



**Imagem 10:** Cartaz elaborado por uma das equipes. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Antes da apresentação havia solicitado que todas as equipes fizessem cartazes expondo os temas discutidos e que, se possível, colocassem *hashtags* com alguma palavra ou frase que identificasse o trabalho. No trabalho sobre vazamento de fotos íntimas de adolescentes está a *hashtag* “eu me respeito”, e no cartaz está evidenciando o desenho (feito a lápis) de uma garota nua com semblante triste, o título evidencia o tema do trabalho e ligados ao corpo da garota do desenho estão as consequências de se mandar fotos íntimas, dentre elas “ficar mal falada”, “virar assunto da conversa das pessoas”, “perde o respeito das pessoas” e “perde a liberdade”. Dentre as falas da turma, destaquei:

*Não tem pra quê mandar foto pelada, procurou o lugar (Bruna).*

*Mas mandou pro namorado e ele espalhou a foto depois que o namoro acabou, foi falta de caráter dele (Chrisllyne).* (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).

O trabalho das alunas teve o objetivo de conscientizar sobre os riscos dos *sextings* e as consequências para a vítima que tem fotos íntimas vazadas na internet. No final da apresentação, comentei sobre segurança na internet (compartilhamento de fotos/vídeos, preservação da imagem e endereço, conversas com estranhos, marcar encontro com pessoas desconhecidas e dei um alerta sobre pedofilia na internet) e sobre a culpabilidade da vítima de vazamento de imagens íntimas e levantei questionamentos sobre o corpo da mulher, empatia e punições para quem publica e para quem compartilha imagens íntimas.

Dois trabalhos ficaram para serem apresentados na próxima aula – homofobia e cultura do estupro. Na apresentação sobre a cultura do estupro, os/as alunos(as) fizeram uma encenação, nesta, uma das alunas faz o papel de uma garota que está se divertindo em uma festa e depois é dopada e em seguida estuprada. Após a demonstração de dor e sofrimento, e de está caída, duas pessoas dão a mão à garota e todos(as) dançam.

Após a encenação, a equipe apresentou seu trabalho com slides e com um cartaz. Neste cartaz os/as alunos(as) mostraram com exemplos o que era a cultura do estupro e como a linguagem pode alimentar ainda mais esta cultura. Dialogando com uma matéria da revista Super Interessante<sup>48</sup>, a turma deu um exemplo no cartaz e questionou que é da mesma forma que uma grota era vista naquela cidade.



**Imagem 11:** Imagem no cartaz de uma das turmas. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Esta imagem se remete ao comentário de duas alunas que disseram que “*um homem que fica com várias meninas é o bonzão, já uma menina que namora duas vezes já é considerada rapariga*” (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018), exemplificando como são as desigualdades de gênero e como uma garota/mulher que namora muito ainda é vista naquela cidade.

A imagem anterior mostra o braço tatuado de uma garota, nesta tatuagem está a frase “os homens que amei”, estando riscados (de cima para baixo) os nomes dos ex-namorados e abaixo o nome do atual namorado (Felipe). Ao lado de cada nome (dos ex-namorados e do atual) estão as expressões (em ordem e de cima para baixo): “virgem”, “pra casar”, “experiente”, “pra pegar” e “vagabunda”.

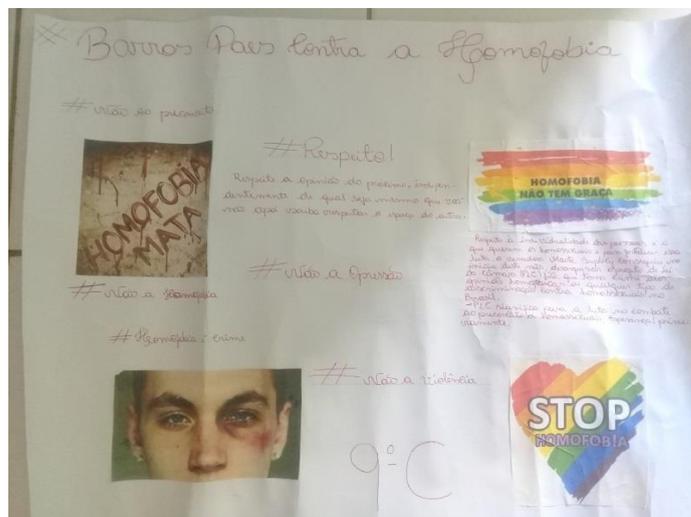
Atrelada a essas discussões, o trabalho sobre a homofobia também deu destaque em como a linguagem pode incentivar este preconceito, e que o simples fato de usar termos pejorativos para se referir a um aluno homossexual pode alimentar uma cultura de ódio que agride e mata milhares de LGBT todos os anos. Guacira Lopes Louro ([1997]2003) defende que

[A]a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos

<sup>48</sup> Disponível em < <https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/>>. Acessado em 23 de setembro de 2018.

jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, [1997]2003, p. 76).

No título do trabalho os alunos e as alunas destacaram o título do trabalho com a *hashtag* “Barros Paes contra a homofobia”. Dei uma atenção especial ao título do trabalho porque a turma evidenciou e reconheceu que estamos (a escola como um todo, tanto eu enquanto professor, quanto eles e elas enquanto alunos e alunas) contribuindo na luta contra a homofobia. Destaco também as outras *hashtags* no cartaz como “não à opressão”, “homofobia é crime” e “respeito”.



**Imagem 12:** Cartaz elaborado pelos alunos e pelas alunas. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Os alunos e as alunas terminam as apresentações e eu termino os meus trabalhos em sala de aula, assumindo-me agora como o pesquisador em LA. E com o olhar de pesquisador em LA (e cientista social), evidencio a fala de uma de minhas alunas na primeira aula da coleta de dados, no dia 08 de Junho de 2018 (e em meu diário de pesquisador): *A gente deveria apresentar esse trabalho pros pequenininhos, aí eles iam crescer sabendo respeitar* (Adrielly) (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).

Com esta frase em mente, parto agora para a última reflexão desta última seção, argumento sobre práticas docentes.

## 5.7 Reflexões sobre as práticas docentes

Como pude observar nas leituras ao longo da pesquisa, na minha coleta/geração de dados e também na prática cotidiana da sala de aula, a escola é um “espaço sexualizado”

(Foucault 1988, p. 46); a sexualidade, quer queira, quer não, está na escola desde as pichações nos banheiros até o compartilhamento de pornografia. Neste tópico, aproximo as discussões do projeto Escola Livre com os dados que possuo e que analisei anteriormente, fazendo um cruzamento de informações entre o que diz o projeto, o que dizem os gestores da educação em entrevista e o que dizem as teorias com as quais tive contato acerca do ensino tolerante e inclusivo nesta pesquisa.

Analisando o Projeto Escola Livre, em seu artigo 3º e inciso I, ao falar das atribuições docentes, o documento impõe que o professor:

I – Não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária. (ESTADO DE ALAGOAS, PROJETO DE LEI 69/2015).

Entendendo a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas como política, destaco também no Projeto Escola Livre a justificativa de que existe o *bullying* político e ideológico, e – seguindo nesta linha de raciocínio – a ideologia de gênero (discutida na seção 4 desta dissertação), ao afirmar:

Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isto se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação. (ESTADO DE ALAGOAS, 2015).

Ora, então abordar gênero e sexualidade nas escolas não estaria seguindo as ordens de tal projeto por dar visibilidade a alunos e alunas LGBT? Que corrente dominante é esta? Acreditam-se na ditadura *gayzista*? Não já são isolados(as), hostilizados(as) e até agredidos(as) mulheres, LGBT, negros, alunos(as) de outras religiões como o candomblé?

O projeto de lei em questão está na linha do tradicionalismo onde alguns grupos de pais/mães, religiosos e políticos creem que questões de sexo/sexualidade devem ser aprendidas no âmbito familiar e que a obrigação da escola é de apenas trabalhar conteúdos relacionados às provas de cada etapa. “A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não ‘entrarão’ na escola” (LOURO, [1997]2003, p. 131). Louro ([1997]2003) levanta uma série de questões sobre educação sexual:

— É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os/as jovens?

— Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extra-classe? Opcional? (Op. Cit. p. 128).

Tendo em vista tantas questões, acredito não ser possível abordar gênero e sexualidade nas escolas de forma disciplinizada, essas abordagens devem ser contextualizadas no dia a dia escolar, e isto observei ao notar que em algumas unidades do livro didático adotado pelo município onde trabalho estão questões sobre respeito à diversidade, superação de conflitos e liberdade de expressão.

Mais do que está voltada apenas para a sala de aula, tem-se que ir além. Nós enquanto professores e professoras devemos estar abertos e abertas para o diálogo e deixar nossas salas de aulas abertas para aqueles e aquelas que são marginalizados e marginalizadas, no entanto, “[M]uitas vezes os professores não só silenciam, mas colaboram ativamente na (re)produção dessa violência, já que a ausência da fala e dos modos de ver pode vir a aparecer como uma espécie de garantia da norma (RODRIGUES, RAMOS e SILVA, 2013, p.171). Além disso, muitas vezes professores e professoras utilizam termos pejorativos fora e até dentro da sala de aula e que contribuem para a homofobia, discriminação, sexismo e racismo.

Infelizmente houve muitos receios por parte de professores e professoras depois do Projeto Escola Livre (e o projeto Escola Sem Partido), idealizado por uma frente dominante e moral/tradicional, notícias de professores e professoras sendo hostilizados(as) e processados por abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas onde eles/elas trabalham aumentaram ainda mais o receio ao vocábulo gênero. Muitos palpites, inclusive daqueles(as) que não trabalham com educação tornaram estas abordagens cada vez mais complicadas, fazendo com que professores e professoras que queiram fazer de sua sala de aula um espaço realmente plural buscar refúgio teórico-metodológico, pois “essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, [1997]2003, p. 133).

A escola onde coletei os dados para esta pesquisa esteve receosa no início da coleta de dados, e estes receios aconteceram quando um aluno procurou a direção para dizer que não iria se sentir à vontade em participar dos debates e quando solicitei uma reunião com os pais/responsáveis para dar esclarecimentos sobre meu trabalho. A direção solicitou então que eu conversasse com a secretária de educação do município para esclarecer minha pesquisa, e

depois desta conversa, assinaria o termo dando permissão para eu coletar meus dados. Diante de tantos gritos de “não a ideologia de gênero!” por parte de uma frente moralista e conservadora no congresso, igrejas e redes sociais, entendi o receio da direção, preparei as documentações do comitê de ética e pesquisa, estudei meu projeto e conversei com a secretária de educação e com a coordenadora geral do município.

Por parte do município (falo da área da educação) não vi tantos receios, pois logo no começo do ano letivo de 2018 houve uma formação onde em uma das palestras foi abordada questões de sexualidade. Mesmo observando alguns olhares e resistência de alguns/algumas professores(as), o fato de aquele município estar aberto para o diálogo fez com que eu me sentisse confortável em levar meus conhecimentos adquiridos durante o mestrado e nos meus estudos sobre educação, língua(gem), gênero e sexualidade e aplicasse naquele município onde sou professor efetivo.

Na conversa com ambas as gestoras, fui elogiado pela simplicidade com que apresentei tanto a metodologia de minha dissertação de mestrado quanto a forma como abordo questões de gênero e sexualidade na escola onde leciono. Também ambas deram suas contribuições com opiniões e relatos argumentando sobre a importância de se abordar a sexualidade nas escolas.

*Abordar gênero nas escolas não é só falar de LGBTs, que é muito importante também, mas falar do gênero como um todo, e fazer a escola trabalhar estas questões. Gênero é quando a uma mulher sabe seus direitos e quando denuncia qualquer tipo de violência; é quando um aluno gay deixa de sofrer bullying por conta de sua sexualidade. A escola tem a responsabilidade de conscientizar que existe a violência contra a mulher, que existe o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes etc, então, acredito que se a escola expõe que estes problemas existem e as pessoas denunciam, quem pratica estas violências tende a parar. Por exemplo, a menina que leva um empurrão do namorado, se não fala nada, abre espaço para ele se tornar um agressor futuramente, mas se a menina denuncia já no primeiro momento, ele pensará duas vezes antes de agredir. A mesma coisa com outros temas, a sociedade tendo conhecimento de que o problema existe, fica mais fácil de resolver, o ruim é quando o problema existe e ele é omitido. (DIÁRIO DO PESQUISADOR, 2018).*

Conscientizações como essa relatada são muito importantes para que o/a professor/a sinta segurança em inovar e fazer com que a sala de aula seja um ambiente onde sujeitos marginalizados busquem visibilidade e tenham seu espaço.

Não quero, com isso, servir de modelo para professores e professoras, nem que esta pesquisa deve ser considerada um manual para quem quer abordar gênero e sexualidade, mas

quero, com isso, provocar mais questionamentos sobre o que é tido como natural; problematizar os estudos da/na linguagem tendo como principal foco o olhar sobre o outro em sua singularidade, mesmo encarando o tradicionalismo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim desta pesquisa e faço um apanhado geral do meu percurso ao longo de minha jornada enquanto pesquisador. Na introdução desta dissertação apresentei meu objetivo geral que era Identificar como a questão do respeito às diferentes posições de gênero é compreendida por alunos, professores e gestores de uma escola de educação básica do agreste alagoano. Acho pertinente, contudo, que alcancei os objetivos deste trabalho. Faço agora um apanhado geral desta pesquisa, fazendo um caminho inverso, partindo do que foi apresentado na introdução, passando por todo o percurso, desde a metodologia (da coleta de dados e das aulas), a ponte que liga a pesquisa social e a LA pós-moderna e as reflexões das práticas de sala de aula.

Para alcançar meu objetivo geral, tracei dois objetivos específicos (e os transformei em perguntas de pesquisa para me dar um norte):

1. Compreender as questões de gênero e sexualidade enquanto Temas Transversais presentes na LDB e PCN junto à noção de Ideologia de Gênero subjacente no Projeto Escola Livre e sua interferência na sala de aula de LE;
2. Compreender quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira.

Para atingir meu primeiro objetivo específico, fiz um estudo da legislação vigente e dos estudos sobre gênero e sexualidade. Tomei como base as ideias de pesquisadores e pesquisadoras neste campo do conhecimento, dentre eles/elas Butler ([1990]2017), Scott (1995), Louro ([1997]2003) e outros/as.

Nesta análise, percebi a abordagem de gênero e sexualidade e o respeito às diferentes posições de gênero como temas transversais presentes nos PCN. A questão de a educação ter como objetivo “ênfatar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa,

equitativa e democrática” (BRASIL, 2007, p. 26) não deixa claro, no entanto, que seja indispensável tais abordagens, o que deu espaço para um grande número de adeptos do projeto Escola sem Partido (Escola Livre) terem argumentos para chamar de doutrinação gayzista e feminista. Na LDB (Lei 9.394 de 1996) é falado do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o que dá um apoio a professoras e professores que queiram abordar estas questões e fazer da escola um espaço para visibilidade e que nela exista a equidade de direitos entre garotos e garotas, LGBT, negros, deficientes, e outras categorias. Todavia o mesmo trecho da LDB é utilizado para negar estas abordagens em sala de aula e silenciar professores e professoras.

A escola, historicamente (e sendo a arena onde se confrontam os prós e os contras as abordagens de gênero e sexualidade) é por lei um espaço plural com espaço para todos e todas, porém também pode ser um espaço onde se exclui minorias marginalizadas por está nas falas de professores/professoras, gestores e demais funcionários/funcionárias a naturalização de discursos preconceituosos e termos pejorativos que impedem que muitos observem multidões marginalizadas, tornando-as, no espaço da escola, invisibilizadas.

Neste primeiro objetivo aprofundei-me com a realidade fora da sala de aula, uma vez que discuti/refleti na seção 4 sobre o rebu em torno do vocábulo gênero, fazendo com que professores e professoras – e também gestores e gestoras escolares – sintam medo/receio em abordar tais temáticas diante de alguns casos de educadores que foram processados por implantar em sua sala de aula a ideologia de gênero.



**Imagem 13:** Recorte da notícia envolvendo polêmica entre apoiadores do Projeto Escola Livre e professor de São José da Tapera – AL. **Fonte:** Minuto Sertão.

Nas reflexões de meu segundo objetivo, problematizei as falas homofóbicas que se naturalizaram nos corredores das escolas (ver relatos da reflexão da primeira aula da coleta de dados onde algumas alunas relataram as dificuldades e limitações que um aluno homossexual tem no seu dia a dia).

Falar que é necessário abordar gênero e sexualidade nas escolas atrelado a todas as áreas do conhecimento e de forma contextualizada e não disciplinarizada fez com que fosse criado um medo, e este medo alimentado por políticos, religiosos, grupos de pais e etc. através

do compartilhamento de *fake News* que afirmam (sem muitos fundamentos) que haverá a temida doutrinação feminista e que as escolas (neste caso, os/as professores/professoras) irão ir de encontro com os princípios éticos/morais/religiosos adquiridos pela família.

Buscando entender este medo em torno da palavra gênero, procurei ouvir professores e professoras, ler comentários nas redes sociais e ler atentamente o projeto Escola Livre. Entendi a forma como o/a professor/professora foi/é visto(a) em nossa sociedade como a extensão da família. Louro ([1997]2003, p. 106) analisa o gênero da docência (predominantemente feminina por muito tempo), observando como são apagadas marcas da sexualidade em professoras, exigindo que “[S]ua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada”. Assim, destaquei também que

[S]e os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados "responsáveis" pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes. (LOURO, [1997]2003, p. 125).

Após muitas pesquisas, entendo que o objetivo em se abordar gênero e sexualidade nas escolas nunca foi criar um viés ideológico (ou ditadura feminista/gayzista) ou tirar da família o direito de educar seus filhos e suas filhas no que tange a sexualidade sob os princípios morais e religiosos (castidade, virgindade, higiene íntima, métodos contraceptivos, masturbação e etc.), mas de criar inteligibilidades sobre diferentes formas de ser/viver gênero e sex(o)ualidade, fazendo da escola um espaço onde o/a aluno(a) tido(a) como diferente seja vista como uma vida; um corpo com sua identidade e alteridade.

Finalmente no meu segundo objetivo específico busquei compreender quais concepções de gênero, sexualidade e ideologia de gênero permeiam as práticas da direção, da coordenação e de minha sala de aula de língua estrangeira.

Alcansei este objetivo na coleta de dados quando, junto com minha turma, selecionei temáticas sobre gênero e sexualidade e, após debater com a turma, observei nas falas que tais abordagens foram bem aceitas por meus alunos e por minhas alunas, porém que a escola como um todo deve está engajada, pois problemas de gênero como LGBTfobia, sexismo, machismo, vazamento e compartilhamento de imagens íntimas são frequentes em muitas escolas do Brasil.

Como já comentado por mim nestas considerações finais, ao ouvir professores e gestores, entendi que todos e todas entenderam a importância de se debater gênero e

sexualidade nas escolas, dando, inclusive, opiniões de como pode contribuir para a formação cidadã dos jovens, porém o receio estava evidente, o que é compreensível diante desta onda de radicalismo e de discursos polarizados que se instaurou não só na educação, mas em vários setores da sociedade. Com isso atinjo meu objetivo geral.

Aprofundando o que disse no parágrafo anterior, entendi que há a caça em torno da palavra gênero, uma vez que muitos afirmam que são relevantes as lutas contra o preconceito, pedofilia, violência a mulher e outras questões envolvendo sexualidade, mas ao falar que isto também é abordar gênero, há uma desqualificação da temática e dos/das estudiosos/estudiosas desta área (principalmente estudiosas feministas como as que citei na seção teórica). Louro expõe estas dificuldades ao afirmar que “[Os]os núcleos e grupos de estudos dedicados às questões de gênero, raça ou sexualidade, que vêm há anos lutando por reconhecimento nas universidades e escolas, são uma prova eloquente das dificuldades e dos entraves que vivem os/as estudiosos/as, ainda hoje” (LOURO, [1997]2003, p. 126-127).

Este receio em torno da palavra gênero eu senti em minha pesquisa quando, ao mandar o termo de consentimento para os pais/responsáveis, 16 não deram o consentimento. Além destes 16, um aluno (hoje homossexual assumido) teve receio a participar das atividades por achar que a turma fosse ter preconceito com ele; e a direção estava preocupada em está sendo abordadas estas questões na escola. Estava disposto a marcar uma reunião para esclarecer a todos os pais/responsáveis, mas a direção disse não ser possível, pedindo que eu tenha compreensão de que muitos pais/responsáveis iriam se incomodar, pedindo, então, para que eu conversasse diretamente com a secretária de educação. Diante das situações apresentadas e, principalmente, dos 16 pais/responsáveis que não deram o consentimento levanto a questão: Por que os não?

Finalizando esta dissertação e após atingir meus objetivos que nortearam minha pesquisa, não pretendo ter todas as respostas e nem dizer que as questões estão encerradas, pois vejo a LA como ciência social, e Sousa Santos ([1987]2018, p. 39), crê que a ciência social será sempre uma ciência subjetiva, não havendo espaço para verdades cristalizadas/una/mumificadas. Nas palavras de Luigi Pareyson, “Enquanto houver conhecimento, não pode haver interpretação que seja definitiva, e não esteja sujeita a um perpétuo movimento de revisão que visa a uma sempre maior adequação” (PAREYSON, 1993, p. 181).

Sustento minhas ideias de pesquisa em LA nas de Fabrício (2006) a partir do questionamento de “como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), daí observo que as “nossas práticas discursivas não são neutras, envolvem escolhas que tem impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Id. *Ibidem*).

Proponho, por fim, uma reflexão para categorias diferentes ao término deste trabalho: para os estudos em LA, reflito esta sempre estando em constante curso e sempre se reinventando, e aos novos pesquisadores da LA transgressora/indisciplinar, que vejam sempre os participantes da/na pesquisa enquanto sujeitos respondentes e que possuem suas mais variadas alteridades/subjetividades, pois esta LA é uma ciência social, logo, lida com vidas. Aos professores e as professoras, em especial os da escola regular (não somente os de LI), refletir sobre a importância de levar para sala de aula questões referente aos problemas sociais onde a linguagem assume papel central, seja homofobia, xenofobia, racismo, reflexões sobre pobreza, *bullying*, machismo, respeito às pessoas com deficiência, ao idoso, aos animais, à cultura e religião do próximo, trazer para sala de aula as franjas da sociedade moderna que são vistas como minorias (e até como vidas menos importantes), porque como a escola é um espaço plural, há nestas abordagens um quê de representatividade quando alunos e alunas pertencentes a estas, não mais minorias, mas multidões marginalizadas sentem naquela aula como sendo respeitado/representado, não mais “como um problema” (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 226) que a escola tem.

Os resultados visaram entender a importância do debate em sala de aula sobre gênero e sex(o)ualidade (sexualidades), fazendo com que nós professores tomemos esta e outras problemáticas emergentes como um momento para reflexão sobre nossas práticas, relacionando o processo de ensino-aprendizagem com práticas sociais onde a língua(gem) tem um papel central.

## 7 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich) **Marxismo e Filosofia da Linguagem** - Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 14a. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.
- BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online: Textos e Práticas Digitais**; tradução Milton Camargo Mota. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais e Ética, de 1a. a 4a. série, vol.8. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Nota Técnica nº 24/2015**- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC.
- \_\_\_\_\_. MEC. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna: espanhol e inglês Ensino fundamental – anos finais. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 92p.
- BRUNER, Jerome. Life as narrative. *In: Social Research*, vol. 71, nr. 3, p. 691-710, fall of 2004.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990]2017.
- CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In* RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.) **Currículos, gêneros e sexualidades** : experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013. P. 63-82.
- CAMERINI, Maria Florentina Almeida; SOUZA, Solange Jobim e. Interatividade audiovisual e produção da subjetividade. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (organizadores). **Identidades**, recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. Cap. 21, p. 389-397.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: Implicações Éticas e Políticas. *In* Moita Lopes, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 10, p. 233-251.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...” O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: KLEIMAN, Angela Bustos; CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Cap V, p. 219-242.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica**. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 26-48 jan./mar. 2017.

CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 29-55.

Estado de Alagoas. Assembleia Legislativa Estadual. **Projeto de Lei 69/2015**, institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Livre. Disponível em <http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confirma-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento>. Acessado em 25 de Abr. 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem”: Redescrições em Curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 3, p. 45-65.

FIDELES JÚNIOR, Ednildon Ramalho. Homofobia e heterossexismo nas escolas: propostas pedagógicas inclusivas. *In*: SILVA, Antonio de Pádua Dias da. (organizador), **Escrit@s sobre gênero e sexualidades**. São Paulo: Scortecci, 2015, p. 259-270.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros II**. Curso no Collège de France (1983-1984)/ Michel Foucault; tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to English for Brazilian Learners: Língua estrangeira moderna: Inglês: Ensino fundamental II**. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996]2002. 54p.

GOMES, Luiz Fernando. Letramento e mobilização social: breve estudo sobre a tipologia comunicacional em comunidades virtuais. *In*: LINS, Heloísa Andreia de Matos (org.),

**Tecnologias, Linguagens e Letramento:** sociedade, educação e subjetividade. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 101-125.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 72-95.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography.** London: SAGE Publications, 2000.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 5, p. 129-148.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina de Sousa. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In:* BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 103-129.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** – São Paulo: Moderna, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, [1997]2003.

\_\_\_\_\_. “O que o *queer* faz no campo da educação?” *In.* **Educação e Saúde:** Aprendizados. I Seminário Queer. SESC. 26’20”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7KLMtN42lzE>>. Acesso em outubro de 2018.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In:* MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Organizadoras). **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 208 p. 25-48.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos. Fortes. 1ª ed atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MEDRADO, Betânia Passos. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. *In* PEREIRA, Regina Celi Mendes, ROCA, Maria del Pilar (orgs.), **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Cap 5, p. 91-112.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In* Minayo, M.C.S (Orgs.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero.** Trab. linguist. apl., Campinas, v.49, n.2, p.393-417, Dec. 2010.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 3, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. **A Contribuição da Linguística Aplicada na formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:** a questão dos temas transversais. *Intercâmbio*, 8, 1999. p. 17 – 24.

PAREYSON, Luigi. **Estética:** Teoria da Performatividade. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In Moita Lopes, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 2, p. 67-84.

POLIVANOV, Beatriz Brandão. **Etnografia Virtual, Netnografia ou Apenas Etnografia?** Implicações dos Termos em Pesquisas Qualitativas na Internet. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In Moita Lopes, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 6. p. 149-168.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento:** Política e Filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. – São Paulo: Ed. 34, 1996. 144p.

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e Sexualidade nas Escolas: Leituras que nos Aproximam do Campo dos Direitos Humanos, de Alunos e Professores. In RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.) **Currículos, gêneros e sexualidades :** experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013. P. 165-182.

SAFERNET. Infográfico: Você navega com segurança? **SaferNet Brasil**, [2012]. Disponível em: <<http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **A construção de masculinidades bissexuais em salas de bate-papo:** um estudo em linguística queer. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. Ideologia de Gênero: Interpretação Equivocada, Repetição do Equívoco. **Revista Bogoas.** Natal. V. 10, n. 15, 2015.

\_\_\_\_\_. A guerra em torno da identidade sexual. **Observatório da imprensa.** São Paulo, 14/07/2015 na edição 859. Disponível em <http://observatoriodaimprensa.com.br/tv-em-questao/a-guerra-em-torno-da-identidade-sexual/>.

\_\_\_\_\_. Linguística Queer – para além da língua(gem) como expressão do lugar do falante. In. Antônio de Pádua Dias da Silva (Org.). **Escrit@s sobre gênero e sexualidades.** São Paulo: Scortecci Editora/Fábrica de Livros, 2015a, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. **Linguística Queer.** Na Luta Discursiva, como/sobre Prática de Ressignificação. In: Palestra com o Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho. IV Colóquio em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, [1987]2018.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. v.1S, n.2, jul./dez. 1995.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. Sexualidade na escola: quem quer e quem pode falar sobre isso? *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

STELLA, Paulo Rogério. A Palavra. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-Chave/ Beth Brait**, (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

STELLA, Paulo Rogério. **Em tempos radicais, o melhor mesmo é se posicionar**. *In*: Palestra com o Prof. Dr. Paulo Rogério Stella. VII Colóquio Nacional de Letras. Universidade Estadual de Alagoas, 2018.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. *In* BARROS, A. e DUARTE, J. (orgs.), **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 98-109.

VALE, Alfredina Rosa Oliveira do. “Bichas”: a construção da identidade do sujeito homoerótico no discurso humorístico. *In*: SILVA, Antonio de Pádua Dias da. (organizador), **Escrit@s sobre gênero e sexualidades**. São Paulo: Scortecci, 2015, p. 71-82.

VALVERDE, Danielle Oliveira.; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *In*: BONETTI, A. Lima; ABREU, Maria Aparecida Azevedo (Org.). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) *In*: **Café História** – história feita com cliques. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>>. Publicado em: 27 nov. 2017. Acesso: 07 de jan. de 2019.

## **8 APÊNDICES**

## 8.1 APÊNDICE 1

**Quadro 6:** Aula 01- Homofobia

Objetivo	Duração	Materiais	Participantes
<p>Observar se os alunos e as alunas reconhecem a homofobia e se já presenciaram casos na escola, buscando entender como esses/essas alunos(as) compreendem de que forma a educação pode combater este preconceito.</p>	<p>Uma aula de 60 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Anotações em diários (pós-aula)</li> </ul>	<p>Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.</p>
<b>Metodologia</b>			
<p>Para um <i>ice break</i> posiciono a turma em um círculo e não estarei posicionado no centro ou na frente da sala (no centro do quadro), mas sim entre eles/elas. A dinâmica é questionar o porquê de eu ter me posicionado daquela forma e perguntar se eles/elas perceberam que sempre os/as chamo pelo nome. Perguntar se os alunos e as alunas já presenciaram a homofobia na escola e se tem noção de como a educação pode combater a homofobia. Por fim, questionar se os/as mesmos(as) observam (através da linguagem) falas que são preconceituosas e que alimentam a homofobia.</p>			

**Fonte:** Arquivo do autor.

## 8.2 APÊNDICE 2

**Quadro 7:** Aula 2 - Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades

<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Materiais</b>	<b>Participantes</b>
Refletir sobre o significado do trabalho na vida das mulheres e dos homens; Discutir as desigualdades que ainda existem em relação às oportunidades para as mulheres no desenvolvimento de sua carreira, estimulando a busca conjunta por estratégias de mudança dessa situação.	Uma aula de 60 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Anotações em diários (pós-aula).</li> </ul>	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.
<b>Metodologia</b>			
<p>Embora as desigualdades entre homens e mulheres sejam construídas na esfera cultural e social, existe uma forte ideologia cuja intenção é fazer crer que a divisão dos papéis entre eles é naturalmente determinada pela condição biológica. Nas universidades, por exemplo, as mulheres são ainda maioria em cursos tradicionalmente femininos como Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Letras e demais Licenciaturas. E essa visão influencia o valor nos salários entre os homens e as mulheres, desvalorizando profissões e carreiras ligadas ao cuidado. (ONU MULHERES, ND, p. 01).</p> <p>Seguindo as orientações do plano de aula, solicitar aos alunos e as alunas que peguem seus</p>			

cadernos e canetas e respondam as seguintes perguntas:

- ✓ *Existem tipos de trabalho que são mais apropriados para os homens fazerem? Quais?*
- ✓ *Existem trabalhos que são mais apropriados para as mulheres? Quais?*
- ✓ *Por que existem essas diferenças?*
- ✓ *Cuidar de criança e da casa é considerado trabalho? Por quê?*
- ✓ *Existem tipos de trabalho que as mulheres não são capazes de fazer? Quais?*
- ✓ *Existem tipos de trabalho que homens não são capazes de fazer? Quais?*

Para não ficarmos presos à formalidade da escrita e não haver receio na hora de escrever, os alunos e as alunas não precisam se identificar e os/as mesmos(as) terão o espaço para falar.

**Fonte:** Arquivo do autor.

### 8.3 APÊNDICE 3

**Quadro 8:** Aula 3 – *Sexting*: Vazamento de *nudes* na escola

<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Materiais</b>	<b>Participantes</b>
Analisar o fenômeno dos <i>sextings</i> , problematizando sua prática e seus aspectos linguísticos/sexuais/corpóreos com o ambiente escolar	Uma aula de 60 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Recursos áudio visuais no auditório da escola;</li> <li>• Anotações em diários (pós-aula).</li> </ul>	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.
<b>Metodologia</b>			
Falar sobre o <i>Revenge Porn</i> <sup>49</sup> e a vulnerabilidade da mulher nestes casos. Desenvolver o senso da empatia nos/nas alunos(as) fazendo com que se coloquem no lugar da vítima e tentem enxergar as consequências que a divulgação e compartilhamento de <i>nudes</i> pode acarretar na vida da vítima. Além disso, discutir sobre comportamento <i>online</i> e mostrar dados do <i>safernet</i> para que os/as mesmos(as) (principalmente as meninas) não sejam vítimas e tenham fotos íntimas vazadas na internet.			

**Fonte:** Arquivo do autor.

<sup>49</sup> Tradução livre: Pornografia da vingança. Trata-se de vazar fotos íntimas de ex-namoradas/ficantes/esposas por quaisquer motivos em forma de vingança. Ver mais em meu artigo publicado que falo mais sobre o tema.

## 8.4 APÊNDICE 4

**Quadro 9:** Aula 4 – Assédio Sexual

<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Materiais</b>	<b>Participantes</b>
Identificar se os alunos e as alunas (principalmente as alunas) reconhecem uma atitude de assédio sexual ou de violência de gênero.	Uma aula de 60 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Recursos áudio visuais no auditório da escola;</li> <li>• Anotações em diários (pós-aula).</li> </ul>	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.
<b>Metodologia</b>			
<p>No dia 18 de Maio de 2018 (assim em todos os anos letivos) acontece no município o Faça Bonito, uma campanha nacional de mobilização contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes que tem como proposta “mobilizar, sensibilizar, informar e convocar toda a sociedade a participar da luta em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.” (mais informações em &lt; <a href="https://www.facabonito.org.br/">https://www.facabonito.org.br/</a>&gt; tendo o último acesso em 16/01/2019).</p> <p>Embasado no texto base desta campanha no site supracitado, proponho um diálogo com minhas/meus alunas(os) sobre a questão do assédio sexual, tanto da pedofilia quanto o assédio que muitas vezes passa por despercebido entre alunas e alunos. Propor a reflexão sobre a diferença entre paquera e assédio e problematizar a forma como o corpo da mulher é visto em nossa sociedade.</p>			

**Fonte:** Arquivo do autor.

## 8.5 APÊNDICE 5

**Quadro 10:** Aula 5 – Discurso de ódio e liberdade de expressão

<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Materiais</b>	<b>Participantes</b>
Identificar com as alunas e os alunos termos pejorativos que alimentam ainda mais o preconceito, mostrando como nossas práticas linguísticas tem fortes influências para prevenção e também a propagação do preconceito.	Uma aula de 60 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista coletiva;</li> <li>• Recursos áudio visuais no auditório da escola;</li> <li>• Anotações em diários (pós-aula).</li> </ul>	Alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do agreste alagoano.
<b>Metodologia</b>			
<p>A priori passar alguns vídeos sobre a homofobia para instigar o debate e para problematizar, mostrar uma imagem (imagem 8 da análise) e nela a seguinte mensagem: <b>Não confunda discurso de ódio com liberdade de expressão</b>. Expor à turma dois vídeos sobre homofobia, um sobre violência homofóbica, (com relatos de gays, lésbicas, transexual e até heterossexual que sofreram com a homofobia<sup>50</sup>) e outro sobre a homofobia nas escolas<sup>51</sup>. Por fim, mostrar as alunas e aos alunos como nossas práticas linguísticas tem poder e como nós – professoras(es) e alunas(os) – enquanto escola temos a responsabilidade de sermos acolhedoras(es) a fim de propagar o respeito a essas multidões que tanto sofrem com o preconceito. Por fim, dar as últimas orientações para a elaboração do trabalho final onde as/os mesmas(os) irão apresentar (em equipe) sobre o tema distribuído no início deste trabalho.</p>			

<sup>50</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw&t=35s>> Acessado em 15/06/2018. Vídeo salvo em arquivo pessoal.

<sup>51</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=sfsaUSbBIw&t=36s>>. Acessado em 15/06/2018. Vídeo salvo em arquivo pessoal.

**Fonte:** Arquivo do autor.