



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

WANDERSON QUEIROZ BOMFIM

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS
MASCULINAS: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NO ENSINO
MÉDIO NA CIDADE DE MACEIÓ**

MACEIÓ-AL
2019

WANDERSON QUEIROZ BOMFIM

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS
MASCULINAS: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NO ENSINO
MÉDIO NA CIDADE DE MACEIÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, área de concentração: Linguística Aplicada, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior Siqueira Lima

MACEIÓ-AL
2019

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

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

B695c Bomfim, Wanderson Queiroz.
A construção das identidades homossexuais masculinas: um estudo de caso etnográfico no ensino médio na cidade de Maceió / Wanderson Queiroz Bomfim. – 2020.
177 f.: il. color.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 127-132.
Apêndices: f. 134-137.
Anexos: f. 139-177.

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Discurso. 4. Identidade de gênero na educação. I. Título.

CDU: 81'33: 39



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



TERMO DE APROVAÇÃO

WANDERSON QUEIROZ BOMFIM

Título do trabalho: "A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS MASCULINAS: Um estudo de caso etnográfico no Ensino Médio na cidade de Maceió/AL"

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

Orientadora:

Prof.a. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Prof.a. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (Ufal)

Prof.a. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Maceió, 14 de março de 2019.

Dedico este trabalho a meus pais, Edneide Queiroz Bomfim e Alcidezio Ataíde Bomfim, Mestres na academia chamada vida; à minha avó Cleide Queiroz da Silva (em memória), estrela de minha vida; e à comunidade LGBTTQIS, eterna lutadora por uma equidade social.

AGRADECIMENTOS

Produzir uma dissertação não é um dos trabalhos mais fáceis, principalmente em tempo tão curto e envolto com outras responsabilidades. É necessário muito amor, dedicação e comprometimento pelo/com o trabalho a ser realizado, ainda mais quando enfrentamos o caos e a crise pelos quais o Brasil vem passando, e a imbricação que há com a pesquisa aqui desenvolvida. Alegrias e tristezas, prazeres e dores foram antônimos bem ligados a mim, visto que fui, por muitas vezes, o paradoxo realizado cheio de hipérboles... pois, como diz Caetano Veloso, “Cada um sabe a dor e a delícia de ser quem é”. Pelos momentos de alegrias, assim como os de tristezas, devo meus sinceros agradecimentos:

À **Olorum**, Deus Supremo, e aos **Orixás** por sempre me encaminharem em busca da paz interior que reverbera no mundo exterior.

À **Universidade Federal de Alagoas**, especificamente à **Faculdade de Letras** – um amor que não se mede –, e ao **Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística** por permitirem à efetivação deste estudo, mesmo quando muitas portas permaneciam “fechadas” no tocante aos Estudos de Gênero e Sexualidade;

À **Capes / Fapeal** pela bolsa de estudos de Mestrado, a qual foi importante e fundamental para o andamento da pesquisa.

Aos meus pais, **Edneide Bomfim** e **Alcidezio Bomfim**, por sempre incitarem a mim o gosto pelos estudos, mesmo não tido a oportunidade de avançarem em seus próprios estudos. À minha avó, **Cleide Queiroz da Silva** (in memória), por estar sempre ao meu lado, apoiando-me em minhas decisões, vendendo “pequenas coisas” para que eu pudesse concluir meu sonho: graduar-me em Letras e ser “um doutor das letras” – em suas palavras.

À professora Dra. **Rita Souto Maior**, minha querida orientadora, por seu carinho e atenção durante todas as etapas no percurso do Mestrado. Pessoa bastante comprometida com o que faz, sem deixar de ser humanizadora. Soube me ouvir nos momentos em que mais precisei, assim como chamar à atenção nos momentos certos, sendo uma “mãezona” para mim. À senhora, agradecerei eternamente.

Aos/às professores/as que estiveram presentes, direta ou indiretamente, no decurso de minha formação. Foram contribuições deveras importantes! Especificamente às professoras Doutoras **Rita Maria Diniz Zozzoli**, com suas palavras afáveis e pontuações necessárias para com a minha escrita, e **Sandra Regina Paz**, por estar sempre ligada às questões sociais e vislumbrar um mundo onde as adversidades, preconceitos e violência deixem de prevalecer, contribuindo com seus apontamentos metodológicos, nesse sentido, em minha escrita.

Aos amigos e colegas por serem fontes de apoio em momentos “tortuosos” na vida acadêmica, nutro gratidão imensa por todxs, em específico às queridas amigas: **Tatiana Alves de Almeida**, museóloga da Pinacoteca, que esteve sempre a dizer: “Melk, vá estudar!”; **Maria Vanessa da Silva Soares**, por sempre “discutirmos” assuntos pertinentes às nossas pesquisas, e me levar a assistir filmes “para clarear um pouco a mente”, nos dizeres dela; **Janaina Ligya da Rocha Queiroz**, por me aconselhar em todos os momentos difíceis pelos quais passei!

Agradeço ainda às minhas queridas amigas: **Lelayne Pinheiro**, **Ariane de Oliveira** e **Analice Leandro** por verterem meu resumo em português para o espanhol e inglês, respectivamente.

À escola pública que me “abraçou” com muito carinho para que eu pudesse realizar minha pesquisa “in lócus”, aos/às discentes de uma turma de 1º (primeiro) Ano do Ensino Médio por participarem, voluntariamente, de maneira respeitosa e bastante receptiva. Agradeço também à professora **Amélia**¹, regente da turma, por aceitar de prontidão a participar da pesquisa.

Por fim, minha imensa gratidão a tod@s que estiveram/estão presentes em todos os momentos de minha vida, especificamente nos dois últimos anos, no decorrer dessa etapa de minha formação.

¹ Nome fictício escolhido pela professora.

O paradoxo do nosso mundo pacificado reside no fato de que, ao mesmo tempo, as sociedades ocidentais não toleram mais a violência, e o mundo está em efervescência belicosa.

(Durand)

RESUMO

O presente trabalho parte da premissa de que é através da linguagem que o ser humano se constitui sujeito na sociedade. E é a partir dos atos discursivos que podemos saber qual a “posição” desse sujeito no mundo, em específico na comunidade que o comporta. Em função disso, nosso estudo objetiva refletir como alunos/as e professores/as lidam com as questões de gênero e sexualidade, especificamente sobre identidades homossexuais, na esfera social escolar em escolas públicas na cidade de Maceió/AL; Assim, esse estudo se situa na área de Linguística Aplicada, visto que seus aportes teóricos seguem a linha interdisciplinar. A presente pesquisa está ancorada numa visão socioconstrucionista do discurso (MOITA LOPES, 2002; 2003), que se alia à perspectiva dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981), não concebendo a ideia de um sujeito pré-formado, isto é, que preceda às práticas de cunho social, questões de identidade de gênero e sexualidade fixa e, portanto, verdadeiras. Desse modo, tomamos como bases teóricas para fundamentar nossa pesquisa os estudos desenvolvidos por Austin (1962), acerca da performatividade linguística; Bakhtin/Volochinov (1981, 2003, 2018), para situarmos a noção dialógica a qual está imbricada em nosso estudo; Bourdieu (1982), para dialogarmos com as questões de poder e violência simbólicas, situando-os em dois conceitos propostos pelo autor: habitus e campo; Butler (2003, 2010), no que se refere às questões de gênero e sexualidade no meio social; Fairclough (2001), ao situar nosso estudo nas concepções da Análise Crítica do Discurso; Foucault (1988), estabelecendo uma relação intrínseca entre discurso e construção social do sujeito, a partir dos dispositivos da sexualidade; Hall (1990), para discutirmos a respeito dos conceitos identitários na pós-modernidade recente, e as discussões propostas por Moita Lopes (2002; 2006), para embasarmos nossa pesquisa pelo viés da Linguística Aplicada. Do ponto de vista metodológico, a abordagem de pesquisa é qualitativa, pois, temos como premissa a análise dos significados que os sujeitos dão às ações que constroem no meio social ao qual está inserido (CHIZZOTTI, 2001). Tal abordagem metodológica parte do princípio de que há uma interação dinâmica entre o mundo empírico e o sujeito. Adotamos, para esta pesquisa, o estudo de cunho etnográfico, unindo-se ao Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1981). O corpus se constitui de diários de campo, entrevistas e questionários aplicados e coletados em contexto de sala de aula, visto que o foco nesta pesquisa está no processo educativo, que são perpassados por discursos que constroem os sujeitos sociais. Desse modo, concluímos que, apesar de haver discursos que versam sobre a equidade de gênero em âmbito escolar, ainda nos deparamos com ações discursivas que mantêm o preconceito de forma velada através de interdições discursivas.

Palavras-chave: Língua/Linguagem. Discurso. Identidade. Homossexualidade. Sala de aula.

RESUMEN

El presente trabajo parte de la premisa de que es a través del lenguaje que el ser humano se constituye sujeto en la sociedad. Y es a partir de los actos discursivos que podemos saber cuál es la "posición" de ese sujeto en el mundo, en específico en la comunidad que lo comporta. En función de ello, nuestro estudio tiene como objetivo reflejar cómo los alumnos y profesores se ocupan de las cuestiones de género y sexualidad, específicamente sobre identidades homosexuales, en la esfera social escolar en escuelas públicas en la ciudad de Maceió / AL; Así, ese estudio se sitúa en el área de Lingüística Aplicada, ya que sus aportes teóricos siguen la línea interdisciplinaria. (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1981) no concebimos la idea de un sujeto preformado, es decir, que precede a las prácticas de cuño, que, en una perspectiva dialógica (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1981) no concebimos la idea de un sujeto preformado, es decir, que precede a las prácticas de cuño social, cuestiones de identidad de género y sexualidad fija y, por lo tanto, verdaderas. De ese modo, tomamos como bases teóricas para fundamentar nuestra investigación los estudios desarrollados por Austin (1962), acerca de la performatividad lingüística; Bakhtin / Volochinov (1981, 2003, 2018), para situar la noción dialógica que está imbricada en nuestro estudio; Bourdieu (1982), para dialogar con las cuestiones de poder y violencia simbólicas, situándolas en dos conceptos propuestos por el autor: habitus y campo; Butler (2003, 2010), en lo que se refiere a las cuestiones de género y sexualidad en el medio social; Fairclough (2001), al situar nuestro estudio en las concepciones del Análisis Crítico del Discurso; Foucault (1988), estableciendo una relación intrínseca entre discurso y construcción social del sujeto, a partir de los dispositivos de la sexualidad; (1990), para discutir sobre los conceptos identitarios en la posmodernidad reciente, y las discusiones propuestas por Moita Lopes (2002; 2006), para basar nuestra investigación por el sesgo de la Lingüística Aplicada. Desde el punto de vista metodológico, el enfoque de investigación es cualitativo, pues, tenemos como premisa el análisis de los significados que los sujetos dan a las acciones que construyen en el medio social al que está insertado (CHIZZOTTI, 2001). Tal enfoque metodológico parte del principio de que hay una interacción dinámica entre el mundo empírico y el sujeto. Hemos adoptado, para esta investigación, el estudio de cuño etnográfico, uniéndose al Estudio de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1981). El corpus se constituye de diarios de campo, entrevistas y cuestionarios aplicados y recogidos en contexto de aula, ya que el foco en esta investigación está en el proceso educativo, que son atravesados por discursos que construyen a los sujetos sociales. Por lo tanto, concluimos que, aunque hay discursos que tratan sobre la equidad de género en el entorno escolar, todavía nos enfrentamos a acciones discursivas que mantienen los prejuicios de forma velada a través de interdicciones discursivas.

Palabras clave: Lengua. El Habla. La Identidad. La Homosexualidad. Sala de clase.

ABSTRACT

The present work starts from the premise that it is through language that the human being is constituted as subject in the society. And it is from the discursive acts that we can know what the "position" of this subject in the world, specifically, in the community that he/she lives. As a result, our study aims to reflect how students and teachers deal with gender issues and sexuality, notably about homosexual identities, in the social sphere of public schools in the Maceió city, Alagoas; This is an interdisciplinary study, which reflexions can be placed on the field of applied Linguistics. The present research is anchored in a socioconstructionist view of discourse (MOITA LOPES, 2002; 2003), since in a dialogical perspective (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981) we do not conceive the idea of a pre-formed subject, that precede practices of social nature, related to gender identity issues or fixed sexuality and consequently, it is taken as true. In this way, we take as theoretical basis to ground our research the studies developed by Austin (1962), on the linguistic performativity; Bakhtin/Volochinov (1981, 2003, 2018), to situate the dialogic notion which is imbricated in our study; Bourdieu (1982), to dialogue with issues of symbolic power and violence, placing them in two concepts proposed by the author: habitus and field; Butler (2003, 2010), regarding the issues of gender and sexuality in the social environment; Fairclough (2001), placing our study in the concepts of Critical Discourse Analysis; Foucault (1988), establishing an intrinsic relation between discourse and social construction of the subject, from the devices of sexuality; Hall (1990), to discuss the concepts of identity in recent postmodernity, and the discussions proposed by Moita Lopes (2002, 2006), to base our research on the bias of Applied Linguistics. From the methodological point of view, the research approach is qualitative, once we have as a premise the analysis of the meanings that subjects give to the actions they construct in the social environment to which they are inserted (Chizzoot, 2001). Such a methodological approach is based on the principle that there is a dynamic interaction between the empirical world and the subject. For this research, we adopted an ethnographic study, joining the Case Study (LÜDKE AND ANDRE, 1981). The corpus consists of field diaries, interviews and questionnaires applied and collected in a classroom context, since the focus of this research is on the educational process, which are permeated by discourses that build social subjects. Thus, we conclude that, although there are speeches that deal with gender equity in the school environment, we are still faced with discursive actions that maintain prejudice in a veiled way through discursive interdictions.

Keywords: Language. Speech. Identity. Homosexuality. Classroom.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de poder.....	19
Quadro 2 – Pesquisas Acadêmicas Sobre Gênero.....	47
Quadro 3 – Categorias Escolares.....	97
Quadro 4 – Aulas observadas.....	104
Quadro 5 – Quantitativo de entrevistas.....	105
Quadro 6 – Coleta de dados.....	106

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Língua/gem.....	28
Imagem 2 – Elementos das práticas sociais.....	38
Imagem 3 – Categorizar gênero.....	64
Imagem 4 – Orientações Sexuais.....	70
Imagem 5 – Fotografia erótica francesa.....	79
Imagem 6 – A peste gay.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos participantes.....	102
Gráfico 2 – Quantitativo dos sujeitos participantes.....	103

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1	O Encontro com a Linguística Aplicada e a chegada ao PPGL	15
1.2	Algumas Inquietações	19
1.2.1	Por que estudar gênero e sexualidade em Linguística Aplicada?	19
1.2.2	Relações possíveis entre língua, discurso, identidade e estudos Queers.....	21
1.3	Estrutura Geral da Dissertação: um breve percurso pelas seções	23
2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/GEM, DISCURSO E PODER SOCIAL	25
2.1	Língua(gem) numa Concepção Interacionista	26
2.2	Discurso como Práxis Social	36
2.3	O Poder Simbólico através do Discurso	41
3	DIÁLOGOS SOBRE IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE	49
3.1	“Sou eu este nome?” – Algumas Discussões acerca de Identidade/s	50
3.2	Discussões sobre Estudos Queers e a sua Relação com Construções Identitárias	56
3.2.1	Estudos Queers: uma perspectiva pós-estruturalista	57
3.2.2	Gênero: categoria de Compreensão dos Papéis Sociais	60
3.2.3	Para uma discussão acerca de Identidades de Gênero.....	68
3.3	Para Compreender o que é Sexualidade: uma breve historicização	74
3.3.1	A sexualidade masculina	82
4	OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	86
4.1	A Pesquisa Qualitativa	88
4.1.1	A Etnografia na Educação: um olhar de “dentro”.....	90
4.1.2	O Estudo de Caso	93
4.2	Contextualização da Pesquisa e Análise do Corpus	95
4.2.1	Categorias de análises.....	107
4.2.1.1	Identidade como estágio de mudança.....	108
4.2.1.2	Interdição discursiva.....	110
4.2.1.3	Discursos racistas e homofóbicos	113
4.2.1.4	Ser Homossexual.....	117
4.2.1.5	Identidade como algo abjeto	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	134
	ANEXOS	139

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O medo sempre me guiou para o que eu quero. E porque eu quero, temo. Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou. O medo me leva ao perigo. E tudo que eu amo é arriscado.

Clarice Lispector

Na presente seção discutiremos a respeito de todo meu percurso acadêmico, desde à minha entrada na Universidade Federal de Alagoas no curso de graduação em Letras – Português, até à minha entrada no Mestrado Acadêmico, na área da Linguística, na linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, também na UFAL, com o objetivo de me apresentar enquanto pesquisador.

Após isso feito, discuto acerca do meu “encontro” com a temática que norteia essa pesquisa, Gênero e Sexualidade na escola (BEAUVOIR, 1981; BUTLER, 2004, 2010, 2015; PRECIADO, 2013; SCOTT, 1990;) e a relação estabelecida com os estudos da linguagem, especificamente sobre Identidade na pós-modernidade (BAUMAN, 2006; HALL, 1990; MOITA LOPES, 2003, 2006) e Discurso como práxis social (FAIRCLOUGH, 2001, 2008; MAINGUENEAU, 2010, 2014). À guisa de conclusão desta parte, faremos um breve percurso nas seções que fazem parte do presente texto, para que o leitor se situe quanto às temáticas que serão abordadas em cada um dos capítulos a seguir.

1.1 O Encontro com a Linguística Aplicada e a chegada ao PPGLL

Ao adentrar na Faculdade de Letras no curso de língua portuguesa, muitos questionamentos aportam em nossas mentes: será que estudaremos apenas gramática? O que é estudar Linguística? Os estudos em Literatura estão voltados às leituras de obras canônicas? O que e como vou estudar para ensinar nas escolas de educação básica? Nesse sentido, as respostas seriam muitas, questionamentos outros viriam, e mais problematizações chegariam a mim...

As teorias estudadas tornam os estudos mais complexos e amplos, ainda não definindo, para muitas pessoas, o que pesquisar no decorrer da graduação. O meu desconforto durante algum tempo foi o de pensar a língua apenas como um sistema regido por regras, e

assim reverberar, em minha conduta pedagógica em sala de aula, o ensino da língua pela língua, entendendo-a apenas como um sistema complexo de normas a serem seguidas.

Exatamente no terceiro período do curso de Letras entrei em contato com uma disciplina nova para mim: a Linguística Aplicada, doravante LA. Ao estudá-la, consegui compreender que a língua/linguagem sempre estará ligada a um tempo, a um espaço, a uma posição ideológica do sujeito perante o mundo, pois quando em uso ela servirá a fins específicos e não pensada nela e por ela mesma, mas cumprindo papéis sociais, visto que esse sujeito estará em determinado contexto sócio histórico.

Passaram-se os tempos e outra área de estudos me chamou à atenção: a literatura brasileira. Desenvolvi pesquisas científicas nos campos da poesia e prosas brasileiras, a priori em uma pesquisa do PIBIC, na qual pesquisei sobre “Os Percursos da Memória nas Poesias de Jorge Cooper”, tendo como orientadora a professora Dra. Susana Souto Silva, desembocando, tempos depois, no trabalho de conclusão de curso “O homoerotismo em *Eu, Tu, Ele* e *Sargento Garcia*, de Caio Fernando Abreu” (BOMFIM, 2014). Nele, estudei o homoerotismo masculino na literatura de Caio Fernando Abreu, especificamente analisando e refletindo sobre a diferença entre a linguagem erótica e a pornográfica, tomando como ponto de partida a transgressão das personagens quanto aos modelos sociais vigentes. Para isso, tomei como objeto de análise os contos “Sargento Garcia” e “Eu, Tu, Ele”, ambos pertencentes à mesma coletânea de contos publicados no livro homônimo *Morangos Mofados*, ainda nos idos de 1980 – no estopim dos movimentos sociais minoritários e da ascensão da Aids em contexto nacional e mundial, tida naquele momento como a Peste Gay².

Mais tarde adentrei no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na escola, tomando ciência de estudos acerca da Teoria *Queer*, protagonizada inicialmente pela teórica estadunidense Judith Butler. Desenvolvi pesquisa a respeito da comunidade travesti na cidade de Maceió-AL, nela abordei a temática *Queer* pelo viés da travestilidade adolescente que estão à margem do meio social escolar (BOMFIM³, 2016).

Na pesquisa acima pude constatar que os muros das escolas, em sua maioria, não permitem que a comunidade *trans* adentre-as. Os embates e discursos são muitos, variados, mudando conforme a/as ideologia/s que permeiam os projetos políticos da escola. Quanto a

² Com advento da AIDS no mundo nos anos de 1980 houve, aqui no Brasil, recrudescimento da tolerância quanto às identidades de gênero e sexuais, foi uma década aclamada por muitos como sombria, pois estava declarada a caça aos gays nas cidades metropolitanas, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador – as cidades que não eram centrais, em contextos políticos e econômicos, não ficaram à margem dessa intolerância. A doença era atribuída naquela época aos gays, ideia trazida de algumas cidades estrangeiras Sidnei (Austrália) e São Francisco (Estados Unidos). Nos jornais *O dia* e *Tribuna da Bahia* da época há notícias e denúncias quanto aos massivos ataques e assassinatos das comunidades LGBT.

³ *Entre o rosa e o azul: as travestis adolescentes que estão fora de sala de aula* (BOMFIM, 2016).

isso, o que ficou à guisa de conclusão é que nós, enquanto professores/as e cidadãs/ãos, devemos dar novas respostas à essa comunidade para que esse cenário ganhe novos contornos, pois, como afirma Louro (2007, p. 47), “o processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos [...] tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta e contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura”.

A duração quanto ao silenciamento e o afastamento da comunidade *trans* nas escolas de educação básica se perpetuam até os dias atuais, pois, ainda que haja uma abertura por meio de algumas escolas, como destaquei na pesquisa, os portões de muitas escolas ainda continuam cerrados para a entrada desse público, fazendo com que eles/as ajam performaticamente de acordo com os padrões femininos ou masculinos vigentes.

Nesse meio tempo, comecei a cursar outra especialização, desta vez na área de língua portuguesa e suas literaturas, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Ao trabalhar com uma turma de 3º ano do Ensino Médio da rede particular de ensino, na cidade de Maceió-AL, com alguns contos de Caio Fernando Abreu, pudemos perceber que havia em sua escrita, ora a linguagem erótica, ora a linguagem pornográfica, com isso posto, decidi escrever a monografia⁴ sobre a linguagem pornográfica existente nos contos de Abreu (BOMFIM, 2017).

Quando atuando em minha prática pedagógica, em sala de aula, ouvia alguns discursos, proferidos por alunos, que marginalizavam as sexualidades desviantes: gays masculinos e femininos, e travestis; alguns outros discursos versavam pela equidade de gênero, contudo, não fazia parte da maioria, no ambiente escolar, como um todo; outros discursos auferidos por professores iam ao encontro da discriminação operante naquele meio. Isso me inquietou, ao mesmo tempo em que me levava às problematizações quanto a esses discursos constituintes dos sujeitos envolvidos no seio escolar, corroborando com a afirmação de Bakhtin (1998) que: “todo discurso é orientado para resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (p. 89). Foi nesse momento em que me descobri um linguista aplicado, posto que comecei a perceber a língua/gem como algo que (des)constrói os sujeitos sociais, no sentido de questionar a si mesmo, e não como algo estanque.

A realidade descrita acima, por muitas vezes dura e árdua, existe e é palpável. Devido a isso, chamo a atenção para uma formação docente no que se refere aos valores éticos e

⁴ A linguagem pornográfica nos contos “Sargento Garcia” e “Aqueles Dois” na literatura de Caio Fernando Abreu (BOMFIM, 2017).

direitos humanos, pois, como veremos mais adiante há uma reprodução silenciosa em âmbito escolar, em sua maioria, de preconceitos quanto às identidades de gênero, em específico acerca do gênero homossexual.

A partir de questionamentos que versavam sobre a temática de gênero e sexualidade cheguei ao PPGLL, indo ao encontro da área que poderia me abraçar nos estudos da linguagem: a Linguística Aplicada. Cursei a disciplina intitulada com o mesmo nome da área enquanto aluno especial, e, com isso, questões norteadoras surgiram-me no decorrer da disciplina, orientando-me na futura pesquisa.

No entanto, nem tudo estava encaminhado para a produção do projeto, outras inquietações me foram surgindo tanto no campo metodológico como no teórico. Leituras outras foram muito importantes para que tudo se delineasse para um projeto de pesquisa que versasse sobre a linguística aplicada pelo viés discursivo, perpassando por outras áreas do conhecimento, tais como a antropologia, a sociologia, a filosofia, os estudos *queers*, desembocando numa metodologia que abarcasse uma teoria que resvasse na prática e vice-versa, por isso a escolha da etnografia escolar e o estudo de caso dentro da pesquisa qualitativa.

Ao estudar alguns conceitos propostos pelo professor Luiz Paulo da Moita Lopes nos livros “Por uma linguística aplicada indisciplinar” (2006) e “Identidades Fragmentadas” (2002), defini o tema de minha pesquisa: a construção de identidades homossexuais a partir de discursos proferidos em sala de aula. Assim, começou a ganhar vida a minha proposta para cursar Mestrado em Linguística.

Nesse interim, ao fazer um breve levantamento acerca de pesquisas que envolvam as temáticas relativas a gênero e sexualidade, nas áreas de Educação, Linguística e Literatura, pudemos constatar que a presente pesquisa é pioneira no que se refere à identidade homossexual masculina, na Universidade Federal de Alagoas, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas Acadêmicas Sobre Gênero⁵

	CEDU		FALE			
	Tema Geral	Tema Específico	Tema Geral		Tema Específico	
			Linguística	Literatura	Linguística	Literatura
DISSERTAÇÕES	5	1	3	4	0	0
TESES	0	0	2		0	0

De um total de 296 (Duzentas e noventa e seis) pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo dissertações e teses, do Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas 5 (cinco) abordam as temáticas relativas às questões de gênero. Dentre as cinco, apenas 1 (uma) aborda a dicotomia entre o “ser menino” e “ser menina” na educação infantil, discutindo os estereótipos que são vinculados às ações infantis em contexto escolar.

No Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, entre dissertações e teses defendidas, contabilizamos 9 (nove) trabalhos que abordam as questões de gênero, sobretudo ao falar acerca das representatividades e construções identitárias femininas. Das nove pesquisas, 5 (cinco) são da área de Linguísticas, sendo 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses, e 4 (quatro) na área da Literatura, todas em nível de dissertação. Dentre as 312 (trezentas e doze) pesquisas, não encontramos nenhum trabalho que correspondesse à especificidade de gênero com a qual trabalhamos, isto é, a construção identitária de homossexuais masculinos.

Assim sendo, o presente trabalho inicia, em âmbito acadêmico, as discussões no tocante aos Estudos Queers, em específico sobre as identidades homossexuais masculinas em contexto linguístico-discursivo.

1.2 Algumas Inquietações

1.2.1 Por que estudar gênero e sexualidade em Linguística Aplicada?

As pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada estão em estrita relação com o processo e não com a completude, por isso o inacabado é uma de suas marcas. Depreende-se, daí, que o sujeito não está posto no meio social, mas se (re)constrói a todo instante. Ao

⁵ Os dados aqui obtidos foram coletados do repositório da Universidade Federal de Alagoas, que pode ser consultado através do link: <http://www.repositorio.ufal.br/simplesearch?query=disserta%C3%A7%C3%B5es+sobre+g%C3%AAnero+e+diversidade>

trabalhar com questões norteadoras, a LA se diferencia pelo fato de indagar à ela própria, assim como a realidade social que a permeia. Desse modo, cria-se a percepção de linguagem como trabalho, pois ela constrói o indivíduo e vice-versa.

Com isso, vamos ao encontro do que diz Bakhtin/Volochinov (1987), de que não há nada que se faça no vazio, pois tudo responde a uma compreensão responsivo-ativa. Isso equivale dizer que toda vez em que o sujeito escreve ou fala algo se inscreve na sociedade que o comporta, porque a língua é social. Há essa relação dialética entre sujeito e sociedade.

Diante do exposto, tais concepções foram primordiais para que surgisse uma fresta de luz em minha mente para que eu pudesse construir um projeto de pesquisa que abarcasse os estudos linguísticos e discursivos aliados aos estudos culturais, identitários e sobre gênero e sexualidade, corroborando com a ideia de Moita Lopes (2006) ao “nomear” esse campo de estudo de Linguística Aplicada “mestiça”, visto ser um campo que dialoga e atravessa os estudos *queers*, ciências humanas e sociais; buscando uma equidade no meio social ao partir de alguns conceitos éticos, perpassando pelos direitos universais humanos.

Pesquisar acerca de gênero e sexualidade na escola, em específico sobre as identidades homossexuais masculinas em contexto de sala de aula, nos leva a questionar sobre nossas próprias condutas humanas e pedagógicas em âmbito escolar. Isto é, de que maneira o/a professor/a em relação dialética (ou não) com o alunado constroem e desconstroem identidades minoritárias em sala de aula.

Uma de nossas preocupações é a de saber como esses atos reverberam na comunidade escolar e, ao sair dos muros da escola, qual a imbricação direta ou indireta na comunidade do entorno. Por isso, esta pesquisa está voltada para uma práxis discursiva que vá ao encontro do respeito ao próximo e almeja uma equidade social.

Assim, esse estudo se situa na área de Linguística Aplicada, visto que seus aportes teóricos seguem a linha interdisciplinar, e por questionar, também, questões que envolvem a linguagem no meio social. A presente pesquisa está ancorada numa visão socioconstrucionista do discurso (MOITA LOPES, 2002; 2003), aliada à perspectiva dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981), visto que não concebemos a ideia de um sujeito pré-formado, isto é, que preceda às práticas de cunho social, questões de identidade de gênero e sexualidade fixa e, portanto, verdadeiras.

Trazemos o seguinte objetivo geral como fator principal de nossa pesquisa: analisar discursos de professor/a e aluno/a em relação aos seus posicionamentos quanto às questões de gênero e sexualidade, especificamente sobre identidades homossexuais, na esfera social escolar em uma escola pública na cidade de Maceió/AL. Assim sendo, elencamos três

objetivos específicos que servirão de norte para a produção textual da presente dissertação, são eles: 1 - Descrever como são construídas as identidades do gênero homossexual masculino no contexto de sala de aula. 2 - Categorizar os processos discursivos que constroem identidades homossexuais masculinas; 3 - Analisar as possíveis implicações desses discursos para a (des)construção social de gênero.

Desse modo, nossas questões de pesquisa vão ao encontro dos objetivos propostos para que possamos melhor elucidar nossa pesquisa. São elas: 1 - Como são construídas as identidades do gênero homossexual masculino no contexto de sala de aula? 2 - Quais são os processos discursivos que constroem identidades homossexuais masculinas? 3 - Quais são as possíveis implicações desses discursos para a (des)construção social de gênero?

Do ponto de vista metodológico, a abordagem de pesquisa é qualitativa, pois, temos como premissa a análise dos significados que os sujeitos dão às ações que constroem no meio social ao qual está inserido (CHIZZOTTI, 2001). Tal abordagem metodológica parte do princípio de que há uma interação dinâmica entre o mundo empírico e o sujeito. Adotamos, para esta pesquisa, o estudo de cunho etnográfico, unindo-se ao Estudo de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1981). O *corpus* se constitui de 7 (sete) diários de campo, 3 (três) entrevistas e 6 (seis) questionários aplicados e coletados em contexto de sala de aula, visto que o foco nesta pesquisa está no processo educativo, que são perpassados por discursos que constroem os sujeitos sociais; compreendendo o período de 4 (quatro) meses (Maio, Junho, Julho e Agosto de 2017), numa escola da rede pública do município de Maceió-AL.

1.2.2 Relações possíveis entre língua, discurso, identidade e estudos Queers

Ao ocupar-se, atualmente, da linguagem em uso, partindo de práticas sociais reais, a Linguística Aplicada – com suas origens nos estudos linguísticos – ancora-se também nas ciências humanas, preocupando-se com situações que consideram o sujeito linguístico no/com o mundo (MORIN, 1996).

A perspectiva de estudos por nós assumida adota a concepção de língua/linguagem que estuda o discurso e não a língua enquanto estrutura. Assumir essa postura significa que não nos importa os aspectos formais e estruturais da língua, mas os aspectos linguístico-discursivos. Assim sendo, passamos a estudar acontecimentos, eventos nos quais se fazem presentes posições de sujeitos, interação entre os interlocutores e com os discursos que estão exteriores a eles, construindo valores e ressignificando sentidos (BAKHTIN, 2003).

A concepção acerca de discurso, em consonância com o que estuda a Linguística Aplicada, doravante LA, compreende-o enquanto prática discursiva na qual considera o sujeito em sua multiplicidade e complexidade, sempre em interação (MORIN, 2002). Consideramos o sujeito como um ser constituinte de linguagem, ao mesmo tempo em que fala é falado, a partir de seus discursos. Dessa maneira, sujeito e língua/linguagem emergem sentidos para definições de identidades, direcionam comportamentos éticos, refletem e refratam ideologias e, por conseguinte, as relações de poder que estão imbricadas nelas.

A noção de discurso adotada nesta perspectiva envereda por investigações para compreender em que medida os conhecimentos, advindos do campo da LA, buscam interpretar e dar novos sentidos aos problemas que fazem parte da vida humana. Assim, trazê-los para o campo científico implica, de acordo com Bakhtin (2003), unificar três campos que fazem parte da cultura humana: vida, ciência e arte, distanciando-os do abstracionismo.

Na presente pesquisa, essa busca emerge numa aproximação de uma produção científica que parte – e é análoga – de práticas sociais e culturais que fazem parte da vida do sujeito. Com isso, compreende-se o campo de saber da LA como algo que “re-narra a vida social” (MOITA LOPES, 2006), e, ao mesmo tempo, escapa da “torre de marfim” (RAJAGOPALAN, 2006) de teorias nas quais está engessada há tempos, para a vida empírica, na qual existe o sujeito real, com uso real da língua.

Estudar o sujeito na dimensão do discurso como práxis social é considerá-lo como um ser expressivo, falante, que se remodela a todo instante, nunca é o mesmo, e, portanto, sem sentidos e significados completos (BAKHTIN, 2003, 1997); não o tratando como uma coisa – como o considera a materialidade abstrata. Considera-se o sujeito através de seus discursos, que não pode ser um ato indissociável de suas relações com o mundo, pois, para Bakhtin (1997) o mundo do conhecimento e da cultura não exclui o mundo da vida, visto que tanto os sujeitos como seus discursos se inscrevem em situações empíricas, buscando sentidos e valores que lhes signifiquem.

Toda produção humana, teórica ou não, é enviesada pela ética, articulada pela tríplice discursiva (AMORIM, 2002): 1 – Todo discurso é dirigido de um locutor para um interlocutor; 2 – o discurso tido como ‘meu’ advém de discursos de outro/s sujeito/s; 3 – ele se torna ‘meu’ no momento em que é enunciado por mim. Nesse interim, a minha posição valorativa, enquanto sujeito do discurso, cria e assume uma posição ética. Essa postura ética é definida como a não-indiferença, pois, toda pesquisa ética compromete-se em confronto de valores e posições individuais do sujeito, mas não se abstém de posicionar-se responsivo e responsabilmente nas questões que a perpassam.

Para o estudo das minorias nas sociedades onde o capitalismo é o fator primordial e a religião oficial de um país é determinante, necessário se faz um olhar o mais parcial possível, pois, às vezes, nos vemos diante de situações já calejadas em nossa sociedade que podem soar como preconceito por estar dentro do senso comum. De outro lado, torna-se impossível não haver comentários despercebidos ou não, para a construção efetiva de uma reflexão sobre a tolerância no período contemporâneo.

Em contexto escolar, o homossexual sofre diversos tipos de preconceitos, e isso não varia de acordo com suas condições financeiras, tanto sofrem os que têm dinheiro, assim como aqueles que não têm. Embora saibamos que o número de homossexual feminino e o masculino coexistam em condições similares no mesmo ambiente, é sabido que o homossexual masculino sofre maior represália, tanto por seus colegas de classe como por outros sujeitos que compõem a escola. “E é viado, é?”, “Isso é coisa de mariquinha”, entre outros. Ao passo que a homossexualidade feminina, por vezes, é vista como trocas de carinhos entre amigas, não estando sob o viés da homossexualidade.

A tolerância, nesses sentidos, é uma forma de “mascaração” aos modelos não aceitados como normais, tradicionais e aceitáveis por uma sociedade economicamente capitalista. Quanto a isso, Lopes (2015) afirma que discussões sobre a sexualidade ainda são um tabu; antes aprisionada nos moldes canônicos cristãos, hoje, determinada e comandada por fatores biológicos, religiosos e econômicos. O que está em questão nestes procedimentos não é a relação de humano para com outro humano no sentido de entenderem-se, mas no sentido de tolerarem-se por conta do dinheiro, que ainda é a máquina que move o ser humano.

1.3 Estrutura Geral da Dissertação: um breve percurso pelas seções

Os capítulos que comporão a presente dissertação estarão dispostos de acordo com as questões norteadoras que foram se materializando quando pensava e refletia sobre o que pesquisar durante o tempo de Mestrado. Desenvolvem-se argumentações diferenciadas para cada temática que foi proposta.

A finalidade dos nossos questionamentos de pesquisa é a de compreendermos como os discursos que permeiam o ambiente escolar agem como “instrumento” (des)naturalizador de concepções engessadas quanto às (des)construções de identidades homossexuais em sala de aula, tais discursos que são proferidos por alunos/as e professor/a, em específico, nas aulas de língua portuguesa, por se tratar de aulas que proporcionam, ou deveriam proporcionar, diálogos e interações a respeito de várias temáticas, incluindo as discussões sobre gênero e

sexualidade na contemporaneidade. Assim compreendido, organizamos o presente texto da seguinte maneira:

Nas *Considerações Iniciais* discutimos qual foi o ponto motivador para que eu me apercebesse enquanto pesquisador, tomando como categoria temática construção identitária relacionada às questões *queers* e de gênero. No primeiro momento discorro, brevemente, sobre o percurso que fiz desde o início de minha vida acadêmica até a entrada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFAL), relacionando-o às minhas inquietações enquanto sujeito social. Em seguida, abordo de maneira sintética os conteúdos teórico-metodológicos que serão abordados durante as seções seguintes.

Em *Linguagem, Discurso e Poder*, nossa discussão terá como pano de fundo as discussões acerca de língua, sujeito, discurso e poder como violência simbólica. A concepção de língua que adotamos a considera como resignificação das práticas sociais, a compreende como interação de um interlocutor para outro interlocutor, visto que nunca falamos no vácuo, como diz Bakhtin/Volochinov (1987, 2003, 2018). Situamos o discurso enquanto práxis social, fundamentando-o de acordo com as definições da ACD (Análise crítica do discurso), usamos autores/as basilares, tais como Fairclough (2001), Van Dijk (2003, 2014) e Wodak (2005).

Na seção *Identidade, Gênero e Sexualidade* discutimos sobre a noção de identidade na pós-modernidade, corroborando com a ideia de Hall (1990) de que, na contemporaneidade, as identidades estão em crise, visto estarem atravessadas por fatores variados, distanciando-se da noção de estabilidade e imutabilidade identitária. Depois, recorreremos às teorias *queers* para fundamentar nossas discussões acerca de gênero (BUTLER, 2003, 2010, 2015; LOURO, 2000, 2001, 2010), abordando nesse item a concepção de identidade de gênero (SCOTT, 1990). Em seguida, falamos um pouco sobre a história da sexualidade (FOUCAULT, 1981, 1988) tanto em contexto mundial, como no contexto brasileiro – nesse interim construímos discussões sobre a sexualidade de maneira geral e, logo depois, especificamos a sexualidade homossexual.

Para a quarta e última seção, *Percursos Metodológicos*, reservamos esse espaço para embasar nossa pesquisa no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, apoiando-nos nas discussões de Chizzotti (2001) para situarmos o tipo de pesquisa à qual nos propomos, em nosso caso a pesquisa qualitativa, e nas concepções de Lüdke e André (1986) para fundamentarmos os caminhos metodológicos que adotamos para o processo de nossa pesquisa: a etnografia educacional e o estudo de caso. Ainda nessa seção, analisamos os dados

colhidos em sala de aula, por meio dos instrumentos que utilizamos para a coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM, DISCURSO E PODER SOCIAL

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.

Mikhail Bakhtin

A base teórica que permeará e sustentará as reflexões no decorrer da presente dissertação está ancorada em teóricos das Ciências Humanas e Sociais que discutem acerca das crises paradigmáticas científicas e as transformações sociais advindas da aclamada pós-modernidade. Em estudos acerca da temática Identidade, na área da Linguística Aplicada, compreendem-na na liquidez proposta por Bauman (2001), visto que ela, a identidade, não é estável, assumindo para cada situação uma identidade mais adequada à situação. A teoria bakhtiniana será um dos pontos essenciais em nossa pesquisa, pois defende a concepção de linguagem como uma práxis social, apoiada em valores éticos que perpassam o sujeito social. Para discutirmos a respeito das concepções de gênero e sexualidade, recorreremos à/aos autoras/es que historicizam, situam e abordam as temáticas de gênero e sexualidade, de modo geral, partindo das relações sociais, tais como Butler (1990, 1993, 1997, 2010, 2015), Louro (1997, 2000, 2001, 2004, 2010, 2013) e Scott (1991).

Seguimos o pressuposto, acordando com Bakhtin (1981), de que nenhuma língua é neutra (BAKHTIN, 1981); assim como nenhuma língua é vazia de valores, valor ético imparcial ou serve meramente como um instrumento da linguagem, pois de acordo com Bakhtin (2011) não falamos no/para o vácuo, não construímos enunciados fora das esferas, múltiplas e complexas, da prática humana.

As relações humanas são mediadas pela linguagem; é ainda pela língua que o sujeito se estrutura e vive – agindo, significando e transformando o meio no qual está inserido. É também pela linguagem que o preconceito, velado ou não, se faz presente como forma de subsistência (GOFFMAN, 1988).

Falar sobre língua/linguagem nos coloca num campo de limites de dominação, pois, ao mesmo tempo que ela nos define e identifica, não a dominamos por completo, por isso, serve como catalisador de estigmatização de identidades. Há fatores precedentes que nos englobam quando nascemos (por isso, também dizemos que a língua é uma herança), nos

construímos com e na língua, a partir das configurações históricas, sociais, econômicas, culturais, religiosas e ideológicas.

Com isso, dizemos que a língua é a primeira fronteira com que se depara o sujeito. Sabemos que ela não nasce de forma espontânea, mas por convenções que vão além do indivíduo e de sua época, bem como nos assinala Câmara Jr⁶ (1977) ao comentar acerca da dominação dos portugueses, por meio da catequização jesuítica, sobre os indígenas, pois uma das formas de dominação linguística foi a apropriação, simplificada, do Tupi falado na época; nas palavras de Câmara Jr (1977) era o modo que eles usavam “para [*que os índios*] se adaptar [*adaptassem*] à consciência linguística dos brancos” (*grifo nosso*, p. 23). É com ela que se assinalam as diferentes formas de convívio com a diversidade ou as separa de modo hostil. Assim sendo, os preconceitos adquirem perfil dominante pela própria linguagem, visto que os conceitos que marginalizam o outro antecipam as formas de defini-lo e identifica-lo no social.

Ainda nessa concepção, há a contribuição da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, por meio de Fairclough (2001), o qual concebe a ideia de que as abordagens críticas concentram-se nas práxis sociais em relação ao uso da linguagem, reconhecendo, assim, que há uma relação intrínseca entre elas. Desse modo, o interesse da ADC na linguagem é o fato de como os discursos auferidos podem agir para que haja uma mudança social.

Na presente seção discutiremos a respeito da concepção de língua/linguagem que nos apoiamos, ancorados na perspectiva teórica do dialogismo bakhtiniano, fazendo uma ponte entre esses estudos e as interações discursivas. Corroborando a isso, estudaremos também alguns conceitos teórico-metodológicos propostos por Pierre Bourdieu (1992), tais como o poder e violência simbólicos no meio social. Discutiremos também de que forma a marginalização de alguns sujeitos se tornam legítimas a partir das contribuições propostas pela a Análise de Discurso Crítica. E é sob o viés da língua enquanto ação e interação no mundo que partiremos para as discussões que seguem abaixo acerca de língua/linguagem, discurso e língua enquanto poder.

2.1 Língua/linguagem numa Concepção Interacionista

⁶ Embora entendamos que a concepção de língua abordada por Câmara Jr (1977) é estruturalista, recorremos a ele para situar a língua em contexto histórico, para que compreendamos as ideologias dominantes que vigoravam à época, como uma forma de os portugueses demonstrarem seu poderio, visto que a língua foi o fator fundamental para que incutisse a noção de sociedade desenvolvida, letrada e, portanto, a que detém o poder sobre os demais povos tidos como iletrados.

O conhecimento produzido pela LA é orientado por práticas sociais que definem o sujeito e suas relações com a língua/linguagem, pois é nela, por ela e com ela que ele se constitui um ser social. Com isso, podemos dizer que a LA também está inserida no campo das ciências humanas; logo, ela é e não é linguística, ou seja, é linguística por abordar a língua em seu uso efetivo, e não é por ampliar seu campo de estudo para outras áreas do conhecimento, não se restringindo ao estudo sistemático da língua (PENNYCOOK, 2006).

Na contemporaneidade, ao se ocupar da língua no uso social, pode-se “ver” uma linha desde a origem da linguística aplicada nos estudos linguísticos – quando era tida como aplicação de linguística -, até os dias atuais (perpassando pelas transformações paradigmáticas), nos quais tais estudos linguísticos se ancoram nas ciências humanas, passando do pólo dos estudos linguísticos para o pólo dos estudos discursivos.

Esse é o papel da LA contemporânea, o de pesquisar e compreender a língua em seu uso efetivo, em outras palavras, ela considera a língua em relação direta com as práticas situadas dos sujeitos sociais. Signorini (1998) argumenta a favor desse mais recente cenário da LA em contexto global:

a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa [...] de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos – objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro (SIGNORINI, 1998, p. 101).

Como um dos variados elementos que estão para análises de enunciados em LA a língua é concebida em sua dimensão dialógica, em contexto real, falada por um sujeito também real, opondo-se, dessa forma, à concepção de língua enquanto sistema de funcionamento autônomo, que se efetiva independente do sujeito e de suas condições de produção.

A concepção de língua à qual nós corroboramos entende a língua como um lugar de interação entre os sujeitos. Cada sujeito é percebido como uma entidade psicossocial. Ou seja, assume um papel ativo na construção do texto, seja oral ou escrita. Dessa forma, tanto texto como língua são entendidos como espaços de interação.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (1981), para que possamos entender como se processa o fenômeno da linguagem humana, o único meio disponível, até agora, é a fala, é a língua em uso, é a interação discursiva entre os sujeitos de determinada comunidade. Assim sendo, a linguagem só pode existir porque faz parte de um sistema complexo numa cadeia de

enunciados sem interrupções. Quanto a isso, Volochinov (2017) nos chama a atenção para o fato de que

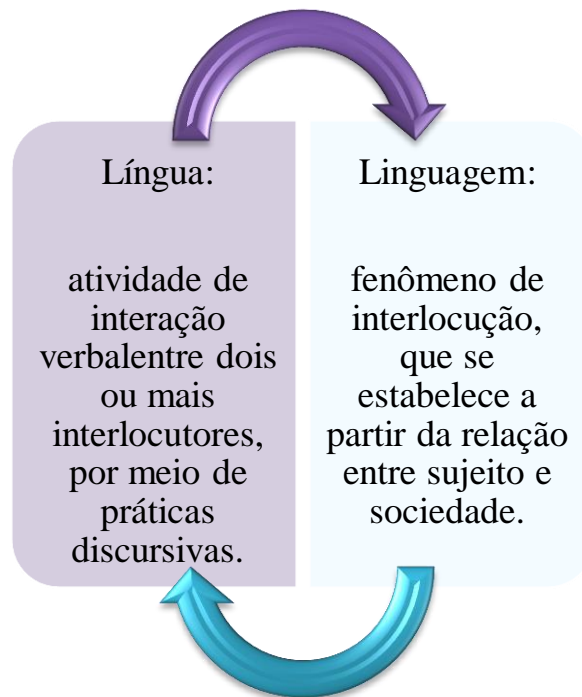
a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez (VOLOCHINOV, 2017, p. 198).

Se nós nunca produzimos um enunciado para o nada, e ele é um “fazer” no mundo, os enunciados, seguem uma organização e um conteúdo temático que vai se ligar às condições de produção e sua finalidade. É o que Bakhtin/Volochinov (2017) denomina de gêneros do discurso, que se efetivam no interior de determinada esfera comunicativa da atividade humana. Falar não é fazer uso simplesmente de regras gramaticais, mas moldar esse falar de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Dessa maneira, o aprender os modos sociais de fazer, estende-se aos modos sociais de dizer. Isto é, um sujeito “real” que estabelece interação com outros sujeitos que também são reais. No que se refere a isso, Volochinov (2017) nos explica o seguinte:

a língua, como um sistema de formas normativas idênticas de maneira alguma é o *modus vivendi* da língua para a consciência dos seus indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência falante e da sua prática viva na comunicação social, não há caminho direto para o sistema da língua, tal como foi concebido pelo objetivismo abstrato (VOLOCHINOV, 2017, p. 182).

A distinção/relação entre língua e linguagem, de acordo com as concepções bakhtinianas pode ser representada da seguinte forma:

Imagem 1 – Língua/linguagem



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Nesta concepção de língua/linguagem o entendimento a respeito da linguagem se dá como forma de interação entre os falantes da língua. Desse modo, eles agem e interagem com objetivos diferentes. Em síntese, pode-se dizer que o sujeito, enquanto ser social, interage em sua comunidade e, assim, a linguagem é o resultado sócio-histórico dos locutores e interlocutores, não um produto individual.

Com isso, todo e qualquer enunciado acontece dentro de um espaço e tempo específicos; e tais enunciados são produzidos por seres sócio-históricos, e são recebidos por outros sujeitos sócio-históricos. Ancorados na concepção bakhtiniana de enunciado, dizemos que ele só se efetiva e produz significados porque é realizado em um determinado momento, para um específico enunciatário e em um contexto único, no qual foi produzido e recebido.

Compreendemos também que nesses momentos de interação é possível existir alguns desencontros de entendimentos. No entanto, esse fato se torna explicável quando entendemos o fato de a língua ser dialógica e acontecer em momentos de interação, isto é, ela acontece no momento em que é proferida, não está pronta e dada no mundo, como nos explica Antunes (2014):

temos consciência de que a linguagem comporta também possibilidades de desencontros; mas, se isso acontece, é exatamente porque ela é resultado de uma interação, real, situada, carregada de sentidos e intenções, provocada pela presença

afetiva de sujeitos reais, com toda a complexidade resultante de serem isto mesmo: *gente, pessoas, sujeitos* (ANTUNES, 2014, p. 21).

Para Bakhtin/Volochinov (2017) o que se repete unicamente é a palavra. Mas o significado nunca será o mesmo porque o contexto de produção não será o mesmo, assim como a recepção por parte do interlocutor. A língua, sendo um “órgão vivo”, está estritamente relacionada com a consciência linguística do locutor e do receptor, pois a linguagem existe em contextos múltiplos.

Os contextos de uso de uma mesma palavra frequentemente são opostos entre si. O caso clássico dessa oposição entre os contextos de uma mesma palavra são as réplicas de um diálogo. Nesse caso, a mesma palavra aparece em dois contextos em colisão. É claro, as réplicas de um diálogo representam apenas o caso mais claro e evidente dos contextos multidirecionais. Na verdade, qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto (VOLOCHINOV, 2017, p. 197).

Sendo assim, a ‘palavra’ não será proferida enquanto item dicionarizado, com sentido unívoco, mas em práticas enunciativas contextualizadas. Nesse sentido, Volochinov (2017) argumenta que a ‘palavra’ se dá em contextos precisos, carregados de contextos ideológicos também precisos, em virtude disso, ela estará “carregada de sentidos ideológicos ou vivenciais”. Volochinov (2017) no explica que

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos ou respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLOCHINOV, 2017, p. 181).

Dito isto, dizemos que não só a palavra como também o discurso são elementos que carregam, em seu “interior”, conteúdos ideológicos, visto que eles acontecem em espaço vivencial real. Existem a partir de enunciações concretas realizadas por sujeitos.

Pensar nessa perspectiva é ponderar que todo e qualquer discurso se manifesta, também, pela incorporação do discurso alheio. Pois, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1981), a linguagem é dialógica por natureza; já que é nela que há os entrecruzamentos de outros discursos. Entendemos que todo pensamento que é materializado no discurso é composto por outros dizeres, outros posicionamentos ideológicos, visto ser heterogêneo. Não há o discurso original, inovador, no sentido literal de criação, de acordo com Bakhtin (2006, p. 300) “o falante não é o Adão Bíblico”, pois no interior de cada discurso sempre haverá

outros discursos, com significados distintos. Antunes⁷ (2014) vai ao encontro desse dizer ao afirmar que

A linguagem é dialógica, também, porque permite a expressão do que cada um tem de mais pessoal, de mais particular e próprio, mesmo que contrário à posição do outro. É dialógica, ainda, porque cada um interpreta o que ouve a partir de seus referenciais, de suas crenças e suposições. [...] Admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimento, valores culturais, interesses e intenções convergentes (ANTUNES, 2014, p. 21- 22).

De acordo com a teoria bakhtiniana não há a possibilidade da desvinculação da personalidade do sujeito da língua, entendida aqui como discurso, visto que sua ação mental, suas motivações, intenções não podem subsistir à parte da materialização da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981). Desse modo, é possível afirmarmos que nessa concepção a língua não pode ser entendida como um sistema abstrato de signos, e nem como representação individual do pensamento, como apregoa a teoria vygotskyana (2001), pois essa representação parte do coletivo.

Ainda acordando com Bakhtin/Volochinov (1981), a noção de língua nesta perspectiva deve ser entendida como um acontecimento social de interação discursivas, produzida por enunciação (enunciado) e enunciações (enunciados), e não como um sistema abstrato, isto é, movido por regras, normas. Entendemos o enunciado em sua dimensão dialógica, pois a enunciação monológica está para o subjetivismo individualista, como expressão de uma consciência individual.

Portanto, a linguagem tendo como enfoque o aspecto dialógico, não aceita a concepção de língua como uma forma fechada, isto é, a língua estudada e analisada pela própria língua; haja vista que sendo o dialogismo constitutivo, a interação é o ponto fulcral para que haja essa relação com o outro. Por este motivo, considerar a linguagem como discurso, na teoria bakhtiniana, é aceitar a sua dialogicidade interna (BAKHTIN, 1998). Podemos, grosso modo, contrapor a ideia de dialogismo enquanto interação face a face, já que o princípio dialógico se estabelece no espaço de inter-relações tendo como cerne a situação em si própria. Nesse sentido, Volochinov (2017) afirma que

uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo

⁷ Utilizamos alguns dizeres de Antunes por serem, em certa medida, semelhantes aos que estão inscritos nas teorias bakhtinianas, embora compreendamos que o lugar de fala da referida linguista é o da Linguística Textual.

contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento (VOLOCHINOV, 2017, p. 179).

Ao entender a língua/linguagem como um processo dialógico, no qual se realiza o processo de interação, partimos da conceituação proposta por Antunes (2014), para discutirmos acerca de interação. Ao que ela explica que

o conceito de “interação”, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal – que é o que nos interessa aqui – a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem (ANTUNES, 2014, p. 18).

Essa concepção defende que a língua/gem é responsável por (re)significar a realidade que vivemos. Assim sendo, ao esboçarmos a respeito da língua enquanto interação, pretendemos, com isso, estudá-la e compreendê-la em seu uso efetivo, isto é, sempre partindo de práticas situadas, pois, de acordo com Gee (1999) o sentido é regulado através do contexto no qual ele está inserido.

Nesse sentido, sabemos que o domínio da língua está estritamente relacionado com a participação social do sujeito, visto que é por meio dela que ele pode se comunicar, produz informações, expressa seu ponto de vista, constrói visões de mundo, entre outros. Compreendemos, então, que a língua(gem) é capaz de possibilitar ao sujeito uma (re)significação do seu mundo e de sua própria realidade. Antunes (2014) nos explica que

a linguagem, assim, não apenas é um fazer, mas um *fazer fazer*, o que implica, sem dúvida, de um lado, a disposição para intervir, e de outro, a disposição para se deixar atingir, o que caracteriza a reciprocidade inerente à interação. Ninguém fala por falar, garante a intuição popular (a menos que essa seja a intenção pretendida: falar apenas para não ficar calado) (ANTUNES, 2014, p. 20).

Se nós nunca produzimos um enunciado para o nada, e ele é um ‘fazer’ no mundo, ele [o enunciado] sugere uma organização e um conteúdo temático que vai se ligar às condições de produção e sua finalidade. O senso comum já nos alerta quanto a isso, pois como nos diz Antunes (2014) “O consenso popularmente expresso de que ninguém fala sozinho significa isto mesmo: toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor” (p. 18). É o que Bakhtin/Volochinov (2011) denominam de gêneros do discurso, que se efetivam no interior de determinada esfera comunicativa da atividade humana. Falar não é fazer uso simplesmente das regras gramaticais, mas moldar esse falar de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Desse

modo, o aprender os modos sociais de fazer, estende-se aos modos de dizer. Isto é, um sujeito 'real' estabelece interação com outro/s sujeito/s que também são reais.

A língua sendo uma produção humana não pode estar desvinculada de práticas sociais; pois é através dela que o homem se torna sujeito, que constrói sua trajetória, por isso mesmo é considerado um ser histórico e social. Dessa maneira, a língua(gem) cumpre com sua finalidade comunicativa e vai além, posto que os sujeitos envolvidos nesse processo se constroem por meio das diversas interações sociais. Nesse viés, Antunes (2014), ao corroborar com essa concepção de língua/gem diz que é

no que o outro já sabe, ou o que lhe interessa conhecer ou recordar; vamos pressupondo suas posições, seus pontos de vista e, assim, vamos calculando o melhor jeito de o abordar, vamos nos antecipando às suas possíveis discordâncias, e, se for o caso, acrescentando informações, comentários, ressalvas (ANTUNES, 2014, p. 19).

Corroborando com esse pensamento, dizemos que hodiernamente, reconhece-se que ao mesmo tempo em que o sujeito fala, não só descreve o que pensa/sente, mas, e o mais importante, atua no mundo. E é por meio da linguagem que ele pode modificar suas relações com os demais sujeitos e, desse modo, constrói sua própria identidade (KOCH, 2003, p. 23).

Afirmamos também que a interação entre um ser com os demais da comunidade na qual está inserido, se efetiva a partir do momento em que ele assimila a cultura de seu grupo social. Pois, conforme Travaglia (2000, p. 23), "A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico".

Mister se faz, também, evidenciar que a linguagem dá a possibilidade ao homem de ressignifica a realidade na qual ele vive; desse jeito, ela conserva em si uma relação com o pensamento. De acordo com Vygotsky ⁸(2000) um dos maiores passos que o homem deu em relação a outros animais foi quando ele começou a verbalizar o que estava apenas no pensamento, isto é, o homem conseguiu a aquisição da linguagem verbal; e a partir desse fato houve a compreensão e organização do mundo que permeia à sua volta. Para Vygotsky (2001, p. 412) "A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-

⁸ Vale ressaltar que neste trabalho não pretendemos nos aprofundar nos conceitos discutidos por Vygotsky a respeito das relações entre linguagem e pensamento; mas atribuir uma relação entre os estudos desenvolvidos por ele com a concepção de língua enquanto interação, ao passo que considera o sujeito como personagem principal para que haja diálogos entre as pessoas no mundo. Essa concepção vygotskyana (2001) corrobora com as ideias bakhtinianas (2003) ao salientar que nunca falamos no vácuo. Desse modo, entendemos que a primeira interação se dá entre a formulação da ação no pensamento e a realização dela através da linguagem enquanto *práxis* social.

se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem não pode ser compreendida como algo instrumental, puramente, mas deve assumir um lugar central quando na estruturação e organização do pensamento. Isto é, parte do mais simples – expressão do pensamento – para o mais complexo – a compreensão dos significados de palavras e ou frases que fazem parte de determinado contexto, só fazendo sentido no todo. Esse conceito vai ao encontro da concepção de que “ninguém fala sozinho”, sempre há alguém com interesses relativos quanto ao que vamos dizer. Isto quer dizer que não falamos apenas o que faz sentido para nós, mas, sobretudo, o que significará para outro, como ressalta Antunes (2014):

comumente, não chegamos a dizer, sem mais, o que tem importância apenas para nós; dizemos o que julgamos ter algum sentido para o outro; aquilo que imaginamos ser do seu interesse, ou responde a alguma de suas motivações e perspectivas. Esse é – repito – o verdadeiro sentido expresso pela sabedoria popular quando garante que *ninguém fala sozinho* (ANTUNES, 2014, p. 19).

O sistema simbólico mais elementar e fundamental de todos os grupos humanos é a linguagem. É através do grupo sociocultural que as gerações humanas vão aprendendo a perceber e organizar o mundo empírico. Assim sendo, a linguagem é uma atividade humana, que constitui a história, a cultura, as ideologias, entre outros fatores sociais. A língua(agem), nesse sentido, é entendida como um órgão vivo, que se realiza em situações reais, através de/para sujeitos que também são reais, como assinala Volochinov (2017):

para um falante, não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta (VOLOCHINOV, 2017, p. 177).

Em síntese, podemos dizer que a linguagem é um fazer no mundo, só nos compreendemos sujeitos porque somos mediados pela linguagem. Em consonância com os estudos bakhtinianos, a língua tem a singularidade de ser dialógica. Não entendemos a dialogicidade como interação face a face, mas todos os enunciados responsáveis pelo processo de comunicação. Mediante a isso, concebemos o dialogismo como relações de sentidos perpetrados por dois ou mais enunciados. E é nesse interim que o sujeito se constrói e é construído através da heteroglossia⁹ e de sua dialogização. É na multiplicidade das vozes

⁹ A heteroglossia é entendida como a diversidade social de tipos de linguagens. Tal diversidade é produzida por razões sociais, tais como profissão, gêneros discursivos, entre outros. Esse conceito proposto por Bakhtin (1983)

sociais que o sujeito se constrói em suas, também múltiplas, relações dialógicas. Ao abordar esse conceito, Faraco (2010) nos explica que

como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação sócioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2010, p. 84).

De acordo com o pensamento bakhtiniano, podemos pensar a língua como uma práxis no discurso, isto é, uma concepção de língua na qual os sujeitos interagem em situações determinadas. A linguagem passa a ser concebida, também, como uma expressão do pensamento. Tal concepção entende a língua não como uma unidade pronta, mas constitutiva, incompleta.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas 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. [...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas das formas da língua nem no psiquismo individual dos fatores. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 123-124)

Interligado a essa concepção de língua, está o nosso entendimento a respeito do conceito de Discurso como *práxis*; tal ação se dá por meio das relações sociais; parafraseando Maingueneau (1996) argumenta que o discurso é atividade dos sujeitos em situação empírica, que fazem parte de contextos sociais determinados. Quanto a isso, Moita Lopes (2002), corroborando com essa noção, diz que: “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo (p. 31)”.

Admitimos, desse modo, que é através da língua/gem, seja verbal ou não-verbal, que se dá a interação entre os sujeitos que compõem as sociedades, em específico no ambiente de sala de aula. A linguagem se constitui pelos sujeitos sociais e adquire sentidos múltiplos de acordo com os contextos vivenciados por eles. Logo, no subitem a seguir discutiremos como ao fazer uso real da língua o sujeito promove a interação discursiva no meio social. Para isso, nos basearemos nos pilares fundamentais da análise de discurso crítica, que analisa a forma como os discursos produzidos levam (ou não) à uma mudança social.

tem como finalidade evidenciar o quanto não somos “donos” das palavras que proferimos. Toda forma de expressão, de acordo com o filósofo russo, está imbricada de contextos múltiplos, intenções diferenciadas e significados variados.

2.2 Discurso como *Práxis Social*

Consideramos, primordialmente, a noção de que a construção discursiva não está pronta no mundo, não nos é dada por ele, antes é uma construção de significados que são propostos, formulados, negociados por pessoas. Diz Bakhtin/Volochinov (1981, p. 52): "Todo gesto ou processo do organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico". Por isso, adotamos a perspectiva de que todo discurso é dirigido a alguém, e toda prática discursiva acontece em determinado contexto sócio-histórico, que se traduz culturalmente (MOITA LOPES, 2003). Entendemos desse modo, que o discurso também é uma forma de agirmos no mundo, e sendo ele uma prática social, é determinado a partir das relações de poder.

Fairclough (2001) ao se posicionar quanto ao que denomina de Discurso, conceitua-o como "representações diversificadas da vida social que são inerentes a determinada posição" (p. 123). De acordo com o autor, os sujeitos, no meio social, veem, interpretam, e representam, a vida de modo diferente, isto equivale a dizer que os discursos são outros, portanto, diferentes.

Sendo assim, a ADC diferencia-se essencialmente de outros estudos que têm por base o discurso, por conciliar o que está no âmbito linguístico ao que é do campo social, reconhecendo, desse modo, uma relação dialética entre elas. Em consonância com Fairclough (1985), o termo crítico nos leva a concentrar-se mais em ações sociais do que em estruturas linguísticas. Por isso, é de interesse da ADC o papel do discurso nas mudanças sociais, para uma possível equidade social (VAN DIJK, 2008).

Diante disso, a ADC reconhece que é por meio da linguagem que há uma práxis (uma ação no mundo por parte do sujeito), e não meramente uma reflexão quanto à realidade (FAIRCLOUGH, 2001). Nessa linha de pensamento, Melo (2018, p. 23) argumenta que "o processo de representação da realidade, segundo essa perspectiva de estudo, é visto como uma atividade construída no próprio processo discursivo [na interação entre os/as usuários/as da língua], ou seja, faz referência à realidade, ao mesmo tempo em que a constitui".

Ao pensar desse modo, percebemos que o mundo não nos é dado como algo pronto e imutável, mas o construímos mediante o fluxo de nossas interações no meio social, que através de práticas discursivas, fundam, reproduzem e descrevem um pouco da realidade vivenciada na/com a linguagem.

Assim sendo, o ponto fulcral da Análise do Discurso Crítica, doravante ADC¹⁰, tem por característica uma visão própria que distingue as relações estabelecidas entre língua(gem) e sociedade, assim como as relações das análises discursivas que reverberam nas práticas que são analisadas. Logo, a nossa escolha em estudar os discursos dos sujeitos pelo viés da ADC se justifica pelo fato de ela tornar transparentes os aspectos que até então estavam opacos no/do discurso, no que se refere aos aspectos que promovem as desigualdades sociais.

Para Fairclough (2008), a linguagem também é uma ação social, não podendo ser vista apenas como um instrumento de ordem individual. Sendo o discurso¹¹ um modo de agir no mundo, é também uma forma de agir no/com o outro. Dessa forma, ele é permeado por estruturas sociais, criando ou transformando-as. É no discurso que as dimensões sociais são constituídas. Assim, devemos vê-lo como um *modus operandi*, isto é, uma forma que ao mesmo tempo em que altera o mundo, altera os sujeitos que o mundo comporta. Quanto a isso, Fairclough (2008) diz que

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

Sabendo-se que o discurso contribui como elemento determinante e fixador de práticas sociais, assim como ele produz uma ação social, corroboramos com o que diz Fairclough (2008, p. 91), ao expor os efeitos construtivos do discurso: “o discurso contribui para construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.” Tais efeitos construtivos se relacionam a três

¹⁰ Desde o seu surgimento, a ADC estuda as interações sociais tendo como ponto de partida análises de textos (orais e/ou escritos); não está totalmente imbricada na abordagem linguística do texto (aspectos formais ou não), nem totaliza em análise sociológica apenas, mas está na inter-relação entre essas duas polaridades; busca-se, a partir disso, significações sociais com apoio em elementos linguísticos. Em específico a ADC faircloughiana, apoia-se nas mudanças sociais a partir das mudanças discursivas (FAIRCLOUGH, 2008), pois considera que a implicação de uma aponta para a outra.

¹¹ A noção de análise do discurso que estudamos está embasada na perspectiva crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2003, 2008). A análise do discurso crítica é uma área jovem, visto que seu surgimento data de 1990 em um simpósio em Amsterdã. Na ocasião desse simpósio estavam presentes alguns nomes ícone da área, entre eles Norma Fairclough, Teun Van Dijk, Gunter Kress, Ruth Wodak e Theo Van Leeuwen. Embora a disciplina seja recente, não se elimina, por assim, a sua consistência teórico-metodológica na análise do discurso francesa. A coerência da ADC se deve ao fato de ela orientar-se tanto linguístico como socialmente nas análises do seu objeto. Nosso enfoque, porém, será nas bases sociológicas discursivas a partir de alguns trabalhos de Fairclough (1989, 2000, 2001, 2003, 2008) e Wodak (2000), corroborando com as ideias de discurso de Maingueneau (1984, 1996, 2008, 2010) e Charaudeau (2014).

funções de linguagem e dimensão de sentido que o autor nomeia de função identitária, relacional e ideacional. E, assim, as assinalam:

a função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

Nesse tocante, dizemos que toda prática social é um campo de conflitos, pois como ela é uma configuração social, ao mesmo em tempo que reproduz e reafirma as estruturas sociais, também as transforma. Comparam-se práticas sociais a um campo de conflitos pelo fato de haver negociações quanto ao se assujeitar, isto é, reconhecer que a realidade já está pronta e deve assim ser seguida, ou romper com os moldes sociais vigentes, agindo como um transgressor das normas impostas pelas classes dominantes.

A noção de discurso para Fairclough (2008) considera-o partindo de práticas situadas, e essas práticas possuem elementos que estão relacionados dialeticamente, sempre em movimentos cíclicos, dependentes e reverberando um no outro, conforme mostramos na imagem a seguir:

Imagem 2 – Elementos das práticas sociais



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

No que se refere aos elementos que compõem as práticas sociais, Fairclough (2001) afirma que há disciplinas específicas que estudam cada uma delas, mas como cada elemento entrecruza um ao outro, é possível estudar as práticas sociais, vistas acima, a partir das ligações entre os seus elementos. Assim, vai ao encontro da proposta da ADC, à qual defende uma análise reflexiva pelo viés dialógico e dialético.

De acordo com o que expusemos, o discurso pode tanto contribuir como reprodução de determinada sociedade, mas também contribuir para transformá-la. Desse jeito, o discurso, na primeira concepção, é tido como mero reflexo social, enquanto que na segunda é idealizante como fonte social. Fairclough (2008) discute a prática discursiva como “constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

Tomamos o discurso, aqui, como uma prática política, que, ao mesmo tempo em que estabelece, ele também mantém e transforma as relações de poder. Isto é, elas nunca estarão fixas, pois ao depender de determinado contexto, os discursos auferidos exercem conotações diferentes. Desse modo, Fairclough (2008) explica que o discurso nesta perspectiva é

não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (FAIRCLOUGH, 2008, pp. 94-95).

A concepção de linguagem enquanto discurso aqui estudada, leva em conta o fato de que todo uso de linguagem pressupõe uma *práxis* humana em relação a outro sujeito que esteja envolvido em contexto específico, isto é, ao falar, o sujeito toma posição perante uma situação. A cada ‘tomada’ de posição, assumimos uma ou mais identidade(s), haja vista que elas estão imbricadas nos discursos por nós auferidos. O que levou Gee (1990, p. 19) a dizer que “cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades”. Corroborando com esse pensamento, Moita Lopes (2003) afirma que

é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (2003, p. 19).

Toda vez que um sujeito age e ao mesmo tempo interage em determinado contexto, os outros sujeitos o reconhecem como a pessoa que está a agir e interagir como “um certo tipo de

peessoa” (GEE, 2001, p. 99), ou até mesmo com vários ‘tipos’ diferentes de pessoas em concomitância, assumindo diversas identidades. O discurso, assim compreendido, surge de várias instâncias sociais, seja no meio político, religioso, cultural e/ou econômico. Para que ele se materialize é necessário lugar-comum de onde eles emanem. Fairclough (2008) argumenta nesse sentido, ao dizer o seguinte

ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

Com isso, podemos dizer que o discurso, por ser exercido tanto por fatores exteriores e interiores à ordem do discurso, como nos explica Foucault (1996), serve como mote para manter a ordem social vigente. Desse modo, uma de suas contribuições quando mediado por fatores exteriores é a de impor relações de poder, isto é, construir no imaginário social as hierarquias das classes sociais. Fairclough (2008) complementa esse dizer afirmando que o discurso

contribui, em primeiro lugar, para a construção do que é variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posição do sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ [...]. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso – o que denominarei as funções da linguagem ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’ (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91-92).

De acordo com Foucault (1996), discurso é uma forma de impor a verdade aos que ouvem. Todo discurso reinante leva em consideração o desejo e o poder. Os sistemas de exclusão agem através de discursos, excluem o que não está de acordo com a norma social vigente. Segundo o autor supracitado, os discursos excludentes se dão por meio de três interfaces: a primeira é a Interdição - é o calar-se diante à situação que se passa. No interdito não se pode falar tudo, isto é, só é possível abordar assuntos que estão de acordo com o discurso dominante. Quanto a isso, Foucault (1996) diz que

numa sociedade como a nossa, da existência de procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é o interdito. Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja (FOUCAULT, 1996, p. 2).

A segunda interface que o filósofo nos fala é a Separação. Ela se refere à rejeição de todo discurso que não condiz com o que é imposto pela sociedade. A terceira interface diz respeito à Oposição entre Verdadeiro e Falso, isto é, o discurso verdadeiro, ou seja, aquele que circula na sociedade, é absoluto, considerado também como justo. Quanto a esse discurso, as pessoas ao mesmo tempo em que o respeita também o teme. Foucault (1996) vai dizer que “o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, ao qual era necessário submeter-se, porque reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e segundo o ritual o requerido” (p. 4). É o modo de dominação mais comum que há em nossa sociedade através dos discursos auferidos por aqueles que detêm o controle da comunidade como um todo. Ao falar sobre a questão da verdade, Foucault (1996) amplia de tal modo que nos explica por meio da “arqueologia” a vontade, o querer do humano pela verdade.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profunda sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuída (FOUCAULT, 1996, p. 4).

Dessa forma, podemos dizer que é a partir desses ‘discursos verdades’ que os sujeitos que encabeçam a elite social exercem influência de dominação na classe subalterna a eles. São esses discursos que circulam no seio social como verdades prontas, e, portanto, não podem ser discutidas, rebatidas. Fomentam através da interação discursiva as relações de poder que servem para mantê-los no topo da hierarquia social. Como bem nos lembra Foucault (1996, p. 2), “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos”. Quanto a isso, trataremos no subitem a seguir.

2.3 O Poder Simbólico através do Discurso

Discurso e poder são duas noções importantes para as ciências humanas e sociais. Para discutir acerca dessas duas noções, partiremos das bases teóricas da análise do discurso crítica, que tem como expoentes figuras teóricas e filosóficas tais como Norman Fairclough (1995; 2008) e Teun Van Dijk (2008; 2015), que trazem concepções outras à própria análise do discurso, concebendo a linguagem como elemento essencial da prática social. Isto é, a linguagem como parte integrante para que haja mudanças sociais.

Para Van Dijk (2015), a análise do discurso, numa perspectiva crítica, é o estudo da língua(gem) em situações concretas. Isto é, os modos como nós a usamos no cotidiano, estabelecendo sentidos ideológicos às interações: como nós compreendemos um enunciado, a maneira como escrevemos um bilhete e como ele é interpretado, por exemplo. No cerne dessas discussões, o autor nos chama a atenção sobre como o racismo é construído e institucionalizado nas esferas sociais a partir dos discursos proferidos na sociedade.

Segundo Van Dijk (2015), qualquer coisa que ocorra através da língua concorre para construções discursivas que marginalizarão (ou não) determinados grupos sociais. Tais discursos partem de concepções políticas que servem para manter o poder e, com isso, a manutenção da ordem social daquela comunidade. Ainda para o autor, as formas discursivas são, ao mesmo tempo, uma práxis social e o modo pelo qual a elite exerce o poder¹² dominante. Quanto a isso, essas formas de dominação são responsáveis para que haja as desigualdades e injustiças sociais.

De acordo com Bourdieu¹³ (1983) tanto o indivíduo faz a sociedade quanto a sociedade faz o indivíduo, pois ele entende que é a partir da desigualdade social que há essa interação entre sujeito e meio social. Para isso, ele recorre a ideia de capital¹⁴ proposta por Karl Marx (1960 [1867]). Pois é a partir do conceito que poderemos melhor analisar os discursos auferidos por nossos sujeitos de pesquisa, descrevendo as crenças exteriores que os constroem, tornando, assim, um traço intrínseco ao indivíduo.

Um conceito muito importante para nós, nesta pesquisa, é o de *habitus*¹⁵, proposto por Bourdieu (1983) que seria a internalização de crenças e princípios responsáveis por nossas constituições de modos de vida e de conhecimento de mundo. Para ele, o *habitus* seria uma

¹² O analista crítico do discurso Teun Van Dijk (2008) observa que há muitos conceitos de poder, tanto na filosofia como nas Ciências Sociais. Mas esclarece que a concepção de poder na qual ele se inscreve é o “poder social em termos de controle, isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros” (p. 17). Assim, ele propõe considerar o controle, como tradicionalmente definido, como uma ação de dominação sobre os outros; e quando esse controle é acionado a favor da classe dominante surge o que ele chama de abuso de poder. Logo, o controle discursivo na sociedade é a maneira pela qual a/s elite/s desenvolvem a sua dominação sobre os menos favorecidos socialmente.

¹³ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) constrói sua teoria a partir de filósofos clássicos tais como Marx, Weber e Durkheim. É importante frisar que a visão de Bourdieu acerca da educação é crítica, visto que ele a entende como a reprodutora das desigualdades sociais. A educação se distancia do conceito da meritocracia ao reproduzir, muitas vezes veladamente, as desigualdades.

¹⁴ Para Bourdieu (1983), não existe apenas o capital econômico como foi amplamente divulgado por quem estuda Marx, mas outros tipos de capital: o cultural, relacionado ao saber e ao conhecimento; o social, que está para os nossos relacionamentos; o simbólico, responsável pela construção da imagem do sujeito em relação ao status, beleza, etc. para o filósofo em questão, esses tipos de capital atuam independentes, no entanto, podem “ajudar” uns aos outros nos processos interacionais das pessoas.

¹⁵ O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992, p. 108).

estrutura estruturante, isto é, algo que está exterior a nós ao passo que também existe em nós. A título de exemplo, podemos citar o próprio capitalismo tão em evidência em nossa contemporaneidade. Ele existe no plano exterior e em nós, visível em nossas atividades capitalistas. Bourdieu (1983) compreende o *habitus* como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

A sociedade tende a repetir comportamentos, porque ele é interiorizado no sujeito de maneira inconsciente, tornando esse fato normal. É uma estrutura de reprodução, por vezes, inconsciente, de modo que as ações dos indivíduos são recebidas como algo natural. Para exemplificar, podemos citar os modos de sentar do homem e da mulher, quem foge aos parâmetros são considerados anormais.

Dessa maneira, surge o conceito de *Habitus*, proposto por Bourdieu (1982). Instrumento que nos auxilia a pensar a relação existente entre as estruturas exteriores sociais, e a subjetividade que (des)constrói o sujeito. Nesse viés, tal conceito surge pela necessidade de se pensar na afinidade entre o comportamento do indivíduo e as estruturas sociais.

Barthes (2007) argumenta, a esse favor, que a estrutura fala de dentro do sujeito. Isso equivale dizer que, mesmo que reconheçamos a desigualdade social na qual vivemos, há momentos de estranhamentos quanto ao que lutamos. Por exemplo, ao ver um homem vestindo saia, a semiose (neste caso, os gestos, as performances...) denuncia nosso posicionamento ideológico, seja positivo ou negativamente.

Em situação paradoxal, se o conceito de *habitus* foi proposto como um princípio mediador, um princípio de correspondência entre a práxis individual e as condições sociais, foi justamente no desajuste que tal conceito se tornou mais visível. Como exemplo, Bourdieu (1963) traz ao nosso conhecimento uma situação vivenciada em Argélia, quando determinado grupo de pessoas é retirado do meio rural e colocado no meio urbano capitalista. A pergunta central seria: sem os instrumentos responsáveis por essas percepções que ajudariam a esses sujeitos numa situação de desamparo como seriam compreendidos seus comportamentos e suas práticas nesse “novo” meio social? Surgem desse modo, as desigualdades sociais a partir de práticas excludentes como forma de manter o poder.

Bourdieu (2004) ao falar sobre *habitus* assim o define:

o *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; em particular, das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis (BOURDIEU, 2004, p. 131).

Tratado nesses termos, *habitus* funciona como representação de ação, que é perceptível no corpo e na mente, é durável e se apresenta por meio de disposições permanentes por meio de gestos, posturas, ponto de vista, de identificar a si e aos outros através do que lhe é inerente. Então, o *habitus* é adquirido como decorrência das práticas dos sujeitos nas estruturas sociais. Nesse sentido, o *habitus* apresenta-se tanto no campo social como no campo individual.

Então, o *habitus* é fruto da equação de nossa interação¹⁶ com o meio e do meio para conosco. Aliado a esse conceito temos a concepção de campo. O campo seria um espaço específico, com configuração específica, compreendendo que em cada campo atuaremos de forma diferente; e essas atuações diversas requerem os usos de nossos capitais. Para cada campo um uso de capital se sobressai sobre o outro. Bourdieu (1997) define campo como

um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Para Bourdieu (1997), os indivíduos vivem no interior de diversas e convergentes instituições, o que ele denomina de “campos sociais”; ou seja, para cada lugar elegemos uma autonomia e uma identidade. Em cada contexto social reverberamos diferentes significados do “eu” que também se constitui no meio social.

Interligando-se a essas concepções há a de violência simbólica (BOURDIEU, 1997), que podemos definir como uma coerção que não está ligada diretamente ao físico, ou seja, é uma dor sentida nos campos psicológico, social e emocional. Ela é fruto, também, da incompatibilidade do capital: o capital que um sujeito tem em detrimento à quantidade de capital que outro indivíduo possui, ou ainda a quantidade que é cobrada em determinado campo.

No âmbito escolar, a violência simbólica se manifesta principalmente em sala de aula, como poderemos ver mais adiante nas análises e é sustentada por crenças repetidamente

¹⁶ Nessa perspectiva, a interação com o meio subtende o outro. É nessa relação dialética que se efetiva o *habitus*.

determinadas pelos meios sociais. Desse modo, provocam nos docentes e discentes das instituições escolares uma sensação de dever e obediência, ocultando outras possibilidades. O sujeito passa a enxergar e a avaliar o mundo de acordo com os critérios preestabelecidos.

Nessa perspectiva, a violência simbólica age como foco naturalizador de estruturas dominantes no meio social. É um modelo de dominação social que, por vezes, está agindo implicitamente. É uma ideia imposta por grupos de poder e que não são percebidas como uma imposição, mas algo natural do ser humano.

Corroborando com isso, há outro fator que é determinante para que haja essa incompatibilidade de capital: é o que Bourdieu (2007) chama de ‘dominação masculina’¹⁷, ou seja, há a preponderância de que o homem tenha sempre mais capital que a mulher, e isso independem do campo. Quando acontece o contrário, há o desconforto e estranheza, ocasionando a violência simbólica.

De acordo com Bourdieu (1996, 1997) a dominação não pode ser entendida como um efeito direto de uma ação praticada por quem domina sobre aqueles que são dominados, mas como efeito indireto por um conjunto complexo de ações estruturantes do campo. Essa dominação não é tão explícita como se pensa, mas camuflada, velada, ao ponto que quem está dominado não se apercebe logo. Para o filósofo em questão (1997, p. 22): “a violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”.

Por esse ângulo, podemos reproduzir as perguntas feitas por Bourdieu: De que forma a sociedade se reproduz? Por que é difícil que haja uma mudança social? Torna-se difícil porque a própria sociedade reproduz não só no plano material, mas também no psiquismo individual de cada ser, as estruturas estruturantes.

Assim sendo, podemos definir a violência simbólica como uma violência dissimulada, pois se faz presente, mas nem sempre visível; que, de certa forma, lhe confere poderes para atingir sua finalidade e alcançar a eficácia. Esse tipo de violência não pode ser visto independente das outras, pois não está fora do rol do que compreendemos como violência. É a violência física mascarada, por conseguinte, invisível e, às vezes, esquecida.

¹⁷ A dominação masculina, de acordo com Moita Lopes (2003) é entendida como a naturalização da superioridade masculina nas diversas instâncias sociais, seja por meio dos discursos religiosos, biológicos, econômicos e culturais, seja por atuações no meio social. É entendida, também, como a tendência centrífuga do homem em querer sempre ir para o “exterior”, isto é, o que é externo a ele e à sua casa; e a tendência centrípeta da mulher, em querer estar a cuidar da casa, do marido e dos/as filhos/as, ou seja, a tendência feminina é a de se retrair, voltar-se ao “interior”.

Para exemplificar esse caso, Bourdieu (1983) menciona o corpo feminino nas práticas esportivas, reafirmando a violência mascarada que há nesse processo de desigualdade entre os sexos: “submetem-se à normas que definem o que deve ser o corpo, não só na sua configuração perceptível, mas também na sua atitude, na sua apresentação, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 201).

Muito interligada à ideia de dominação masculina, há a concepção do poder sutil, isto é, aquele que nos vigia a todo instante, como uma forma de preservar a ordem imposta por outrem. Foucault (1987) destaca que não há somente as reações de poder entre os sujeitos que ocupam a macroestrutura contra os que ocupam a microestrutura. Muitas vezes o poder não vem de “cima” para “baixo”; no entanto, ele se manifesta em microrelações de poder que permeiam toda a sociedade. Mediante a isso, corroboramos com o argumento de Singer (1981), “O que caracteriza as classes não é apenas a posição relativa no processo de produção, mas um conjunto de interesses que define um ‘projeto de classe’, ou seja, um modelo objetivo e global de organização da vida social” (SINGER, 1981, p. 22; apud BARROS, 2002, p. 147).

Em analogia ao conceito de violência simbólica, há o que Foucault (1987) define de “a arte equitativa do sofrimento”, isto é, o suplício das vítimas que é propagado como uma forma de garantir o poder. Nesse sentido, Foucault discute a noção de perpetuação do poder pelo Estado e as classes dominantes. O suplício das vítimas faz com que haja a legitimação dos moldes sociais vigentes. São criadas estratégias, pelo Estado e pelas classes dominantes, para dar continuidade ao processo ideológico de submissão. Ao que Foucault (1987, p.67) afirma: “O suplício não restabelecia [*restabelece*] a justiça; reativava [*reativa*] o poder” *Grifo nosso*.

A disciplina dos corpos, identificada por Foucault (1987), é o modo pelo qual os dominantes agem para sujeitar as vontades dos dominados. Criam-se estereótipos e performances corporais como um adestramento das massas populares, para continuarem a servir, sem questionar, às ideologias conservadoras.

É desse modo que surge o conceito de ‘classes dominantes’ *versus* ‘classes dominadas’. Classes dominantes nem sempre quer dizer aqueles que detém o poder econômico, mas, sobretudo, o poder de coerção que se realiza através do discurso para que sempre se mantenham acima de uma outra classe. Barros (2002) nos chama a atenção quanto a isso ao dizer que as classes que comumente denominamos como dominantes produzem suas próprias ideologias como fator crucial para desempenhar esse papel de dominação; enquanto que as classes ditas dominadas não são capazes, na maioria das vezes, de construir uma própria ideologia que a desvincule desse poder coercitivo. Quanto a isso, o autor supracitado nos explica:

as classes [...] organizam-se a partir de relações de dominação. As classes dominantes, do modo de produção dominante, determinam as classes dominadas, que, em geral, não desenvolvem uma organização política independente, nem formam uma ideologia própria, embora apresentem certos “efeitos” particulares e constituam, mesmo dominadas, força social (BARROS, 2002, p. 147- 148).

O que equivale dizer que a classe dominada “ganha” sua própria identidade a partir das ideologias propostas pela classe dominante. A relação entre dominantes e dominados se dá por meio da organização discursiva pela qual o sujeito estrutura essa ação, e faz com que as classes dominadas naturalizem esse *modus operandi*. Ao passo que as classes dominantes se organizam discursivamente e reforçam os discursos que preservam o *status* de dominação. As classes dominadas embora não produzam suas próprias ideologias, criam forças no meio social para galgarem novos espaços que lhes são tolhidos.

Desse modo, surge o que Bourdieu (1989) vai chamar de poder simbólico. Isto é, um tipo de poder que serve para construir uma realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica¹⁸, ou seja, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma concepção homogênea que torna possível a concordância entre as inteligências. De acordo com Bourdieu (1989) não existe apenas um tipo de poder, mas alguns outros que estão relacionados entre si, para “construções” de determinados tipos de sujeitos em nossa sociedade, como podemos ver no quadro que segue abaixo:

Quadro 2 – Tipos de Poder

Formas de Poder	Recursos	Instituições
Poder Econômico	Está ligado ao financeiro, ao plano material.	Empresas
Poder Político	Age com autoridade.	Estado
Poder Coercitivo	Mantém-se pela força física (ou com armas).	Militar (Polícias)
Poder Simbólico	Veiculado pelos meios de comunicação; através das mídias.	Igrejas, escolas, universidades, rádio, televisão...

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador a partir de Bourdieu.

Mediante o exposto acima, compreendemos que no seio social circundam diferenciados tipos de poder, cada um relacionado ao tipo de sujeito que quer alcançar. No entanto, o poder simbólico, em específico, é a união e síntese das outras formas de poder, visto que nele se concentram os recursos de dominação operante.

¹⁸ Gnosiologia (também conhecida como teoria do conhecimento) é a ciência filosófica que se ocupa em estudar o conhecimento. Podemos dizer que é uma reflexão acerca da origem e natureza dos atos cognitivos.

Nesse sentido, o poder simbólico é um tipo de poder quase invisível que é veiculado através de comunicações, discursos, símbolos, entre outros, como a garantir a manutenção de desigualdades sociais. Desse modo, o poder simbólico atua nas estruturas sociais construindo realidades, através de repetições, por meio de símbolos que legitimam a dominação.

Quanto a isso, Bourdieu (1998, p. 11) admite que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes”, o que ocorre, nesse caso é uma relação de lutas de classe, no campo simbólico, nas quais as classes envolvidas interpretam o mundo de acordo com suas acepções e, principalmente, seus interesses.

Assim sendo, dizemos que o poder simbólico só adquire o status quo de dominação, porque assim é reconhecido, posto que ele próprio é uma forma legitimada de outras formas de poder, como afirma Bourdieu (1998, p.14): “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer [...] só se exerce se for reconhecido”.

Esse mesmo poder simbólico, atuando nas escolas, na família, na religião, entre outros campos, resvala no que discutimos anteriormente, em violências simbólicas que expressam a vivência na sociedade. Assim sendo, o poder simbólico e a violência simbólica agem numa relação íntima, na qual esta só existe em analogia àquele.

Portanto, dizemos que as relações de poder sempre geram resistência no processo de construção de identidades sociais¹⁹. Posto que os sujeitos que estão no processo de construção identitária, mas que ocupam posição marginalizada, não estão bem definidos pelos sujeitos que detém ou ocupam a posição de poder. De acordo com Moita Lopes (2001, p. 59), as relações de poder que ocupam as posições centrais nunca estão direcionadas em sentido unívoco. Estão sempre a atravessar as sociedades nas várias direções possíveis, e, por isso, estão em situação de contestação.

Dessa forma, entendemos o poder simbólico como um tipo de poder que se torna invisível para que só possa ser exercido com a tácita cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem. Relacionado a essa ideia está o entendimento de Foucault a respeito de poder. Spargo (2015) explica que “o poder [*para Foucault*] é entendido como uma questão de relações complexas, e não como característica inerente a um indivíduo ou a uma classe específicos” (SPARGO, 2015, p. 17). *Grifo nosso*.

¹⁹ Afunilaremos mais a respeito da relação que há entre as relações de poder, em específico o poder simbólico, e as construções identitárias no capítulo seguinte.

3 DIÁLOGOS SOBRE IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE

Eu tenho um sonho

Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos.

[...] Nossa geração não lamenta tanto os crimes dos perversos quanto o estarrecedor silêncio dos bondosos. É melhor tentar e falhar que ocupar-se em ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão, que nada fazer. Eu prefiro caminhar na chuva a, em dias tristes, me esconder em casa. Prefiro ser feliz, embora louco, a viver em conformidade. Mesmo as noites totalmente sem estrelas podem anunciar a aurora de uma grande realização.

(Martin Luther King)

Gostaríamos de que esse sonho, que não é apenas de Luther King, viesse a se tornar uma realidade em nosso meio social, pois o que se procura ao estudar a respeito de gênero social e sexualidades é uma equidade social (PENA; CORREIA; VAN BRONKHORST, 2005), atravessada por valores éticos (JACQUES, 2008). Discutir a respeito de gênero, diversidade e sexualidade não se limita ao enfoque central das (im)possíveis dicotomias, isto é, a tentativa de manter a heterossexualidade acima das outras sexualidades, assim como o machismo em detrimento do feminismo, por exemplo. Ainda há uma grande controvérsia em nossa sociedade quanto ao estudo das minorias sociais, visto que o feminismo, por exemplo, não significa a ascensão da mulher sobre os homens, mas que (con)vivam de maneiras iguais, e assim podemos explicar as demais “minorias”²⁰.

Com isso posto, nesta seção abordaremos, em primeira instância, definições e aspectos sobre identidade social, focalizando a fluidez das identidades que permeiam o meio social que comporta os sujeitos. Em seguida, falaremos a respeito dos Estudos *Queers*, e como “nasceram” as teorias de gênero, ancoradas ao movimento feminista. Nossa preocupação nesse subitem é relacionar os estudos de gênero às concepções pós-estruturalistas educacionais em contexto nacional. Depois, a sexualidade será comentada sob o viés histórico, perpassando por alguns séculos para entender como esse dispositivo foi criado e passado de geração a geração como um modo de regular os desejos eróticos das pessoas.

²⁰ O termo ‘minorias’ aqui é entendido como grupos sociais que sofrem desvantagens no meio social. Não confundir com referências a um número menor de pessoas, embora algumas vezes coincidam de determinado grupo ser, de fato, a menor parte de uma específica sociedade. As relações de poder criam dominações entre os diferentes grupos na sociedade. Com isso, o que se entende como minorias sociais dependerá do que o grupo dominante delineará como padrão, normal etc. Para saber um pouco mais a respeito dessa temática, consultar Costa (1987).

3.1 “Sou eu este nome?”²¹ – Algumas Discussões acerca de Identidade/s

Entendemos a identidade como fragmentada, isto é, a forma como as pessoas se posicionam ou são direcionadas a se posicionar no discurso, são fluidas, instáveis, estamos a mudar a todo instante, e, com isso, fazem parte das interações nas quais estão envolvidas ou nas práticas discursivas em que atua, em consonância com estudos de Hall (1990), ao apontar a identidade como algo mutável; de Bauman (2005), concebendo os conceitos de identidade fragmentada, nos construímos acerca do que o outro pensa de nós; e de Moita Lopes (2002), ao afirmar que ela, a identidade, é fluida, isto é se constrói no processo discursivo e social.

Dessa forma, entendemos que nossa identidade enquanto fragmentada e, portanto, complexa, está atravessada por outros traços identitários; nunca estão prontas, definidas. O que nos leva a questionar como são (des)construídas no processo discursivo. Hoffnagel (2010) explica de que forma a identidade social é construída,

a identidade é entendida como uma realização interacional, negociada e alcançada por membros de uma interação no curso de eventos comuns, como traços constitutivos de seus encontros sociais. Assim, [...] postulamos uma relação constitutiva entre linguagem e identidades sociais em que um ou mais traços linguísticos podem indexar significados sociais que por sua vez ajudam a constituir significados de identidade [...]. Nesse sentido, a relação entre linguagem e identidade social não é, ou raramente é, direta, antes é mediada pela compreensão que os interlocutores têm das convenções que regem o desempenho de certos atos sociais e stances (posições) e pela compreensão dos interlocutores de como atos sociais e stances servem como recursos para a estruturação de identidades sociais particulares (HOFFNAGEL, 2010, p. 30).

Entendemos identidade como algo subjetivo, pois, ela se refere mais a características psicológicas do que uma essência que individualiza o sujeito, haja vista que ela é uma auto-representação, seja no campo individual ou no coletivo. Desse modo, podemos entender a identidade não como uma unidade que pode ser divisível, mas multifacetada, valendo-se de auto-representações para distinguir uma das outras (DITTMAR, 2007).

Para uma definição de identidade, recorremos e corroboramos com os dizeres de Altaf e Troccoli (2011, p. 51): “Numa definição rápida, podemos dizer que a identidade é como uma senha de banco, uma forma pessoal e intransferível de estabelecermos quem somos e para onde vamos. Ela se refere a nossas características particulares”.

O que equivale dizer que à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e

²¹ A pergunta que dá início ao título deste subitem adveio da leitura do texto de Denise Riley (1988) *Am I That Name?* [Sou eu este nome?], que aborda a questão da multiplicidade dos nomes no que se refere à identidade pessoal e social.

cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2001, p. 13). Com isso, dizemos que, hodiernamente, novas identidades surgem e, com isso, fragmentam o ser, ao contrário do que era pensado anteriormente: a ideia de um sujeito unívoco.

Construímos identidades a todo instante em nosso discurso, seja por meio de nosso envolvimento com os contextos que nos envolvem, seja também por envolvermos os outros participantes do discurso nos discursos a partir de memórias discursivas que afetam diretamente os contextos culturais, históricos, socioeconômicos. Quanto a isso, Moita Lopes (2002) nos diz que: “os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas, e institucionais particulares” (p. 30).

Por esse viés, percebemos uma estrita relação entre discurso e identidade. Concebemos, assim, o discurso como uma construção social, e é percebido como uma ação no e com o mundo. O sujeito discursivo não apenas fala, mas age no social. É, também, nesse momento que ele ressignifica o mundo, atribuindo a ele outros significados que se incorporam aos significados já existentes. Desse modo, nossas identidades só podem ser constituídas na interação que estabelecemos com o outro, pois outros significados estarão nesse entremeio agindo conforme a posição política e ideológica que o sujeito defende. Nesse sentido, Moita Lopes (2002) discute essa polaridade ao estabelecer que

nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro. [...] Os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam (MOITA LOPES, 2002, p. 33)

Eis o mote basilar de nossa pesquisa ao situar identidades sociais, pois, em consonância com os estudos de Hall (1990) e Moita Lopes (2002), defendemos a noção de identidade como algo multifacetado, fragmentado, incompleto e construído através de discursos auferidos no meio social, por sujeitos reais interagindo com outros sujeitos reais.

Segundo a tendência socioconstrucionista proposta por Moita Lopes (2001), a temática sobre as identidades nos campos de ciências sociais e humanas é uma resposta ao esforço de compreensão aos questionamentos de diferentes modos de viver em sociedade. Com isso, Moita Lopes (2003, p. 20) define e contextualiza Identidade Social como

[...] um construto de natureza social – portanto, político –, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver

com uma visão de identidade como parte da natureza de pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si - mesmo unitário.

Dessa forma, dizemos que os sujeitos constroem e significam o mundo que o rodeiam através de seus discursos. Tal construção se efetiva à medida que nos esforçamos para criar significados através de interações com o outro. Bakhtin/Volochinov (1981, p. 117), ao falar sobre palavra, explica que ela apresenta duas faces, sendo “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Todo ato de comunicação social supõe um determinado contrato social. Isto é, pressupõe que os indivíduos sejam capazes de entrar em acordo a propósito da linguagem. O contrato de comunicação permite aos parceiros se reconhecerem um ao outro por meio de traços identitários e reúne as condições necessárias para o ato de comunicação. Quanto a esse assunto, Charaudeau (2014, p. 44) nos explica que “o ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor. Tal ato deve ser visto como um encontro dialético”

É a partir do dialogismo que encontramos fomentação para analisar o posicionamento dos sujeitos quanto ao que defendem sobre gênero e sexualidade. É com ele que tomamos conhecimento, explícita ou implicitamente, a respeito da construção ideológica a qual o sujeito fora integrado. O diálogo, em Bakhtin/Volochinov (1981), não fica limitado apenas ao ato comunicativo de sujeitos em interação face a face, mas amplia-o a todo processo comunicativo, seja ele de ordem escrita ou oral:

qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 123).

Acordando com o que defende Moita Lopes (2002), seguimos a linha de compreensão de que construímos significados em sala de aula, e esses significados são fundamentais na construção de nossas identidades sociais. No entanto, tais significados – construtos de professores e alunos – têm influências em nossas posturas e condutas em práticas discursivas em outros espaços sociais.

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos

homogênicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Os significados construídos pelos sujeitos agentes são atravessados por fatores sócio-históricos particulares, desse jeito homogeneiza um modelo de identidade. Essa visão de significações sociais (a maneira como perceber o mundo) coloca em questão a veracidade do modelo homogêneo que fora criado. A partir disso, surgem novas maneiras de tratamento aos sujeitos que estão inseridos no contexto de sala de aula. A respeito disso, Moita Lopes (2002, pp. 202 -3) comenta que há: “tendência de tratar o aluno em sala de aula, [...] de uma forma homogeneizada e representado de modo idealizado e monolítico: branco, homem, heterossexual, classe média etc.”

Na maioria das vezes, nosso discurso está tão impregnado com as marcas de poder que nos gere que não nos damos conta da influência que tais marcas exercem em nossa constituição identitária. Esse fato corrobora com o que defende Moita Lopes (2002): “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Hall (1990, pp. 10-12), para situar a identidade na pós-modernidade, concebe-a em três concepções. A primeira está ligada ao sujeito do Iluminismo, ou seja, um indivíduo centrado, unificado, dotado da capacidade da razão, de consciência e de ação. Tal concepção identifica o sujeito como individualista. A segunda concepção de identidade é o sujeito sociológico, nela as discussões sobre a crescente complexidade do mundo moderno começam a ser debatidas. A identidade, nessa concepção, se dava a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade. O sujeito pós-moderno se encontra na terceira concepção de identidade. O sujeito que antes era concebido como possuidor de uma identidade estável, começa a se fragmentar e, com isso, composto por várias diversidades. Ou seja, tal sujeito não tem uma identidade fixa, estável, permanente, mas fluida.

As modificações relacionadas à modernidade foram o mote para libertar o indivíduo de seus suportes estáveis tanto nas tradições como nas estruturas. Na modernidade tardia, período compreendido a partir da segunda metade do século XX, o sujeito foi deslocado da ideia de identidade fixa e o indivíduo passou a não ocupar a posição central, isto é, foi descentrado. Com isso, o homem racional e também científico passou a ser norteador dessa nova concepção de identidade fluida.

Hall (1990) fala acerca dos cinco grandes descentramentos que ocasionaram tais mudanças na Pós-modernidade no que se refere às identidades. O primeiro descentramentos

se refere à interpretação que Althusser (1918 – 1990) fez, embora estruturalista, das obras de Marx (1818 – 1883), partindo da ideia de que os homens fazem história a partir das condições que lhe são dadas, isto é, para Althusser (1988) não há uma essência universal de homem, mas uma essência de cada indivíduo particular, que o torne sujeito real. Esse fato desconstrói o sujeito iluminista.

A segunda descentralização, ainda de acordo com Hall (1990), é a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud. O terceiro descentramento está em associação com a concepção da linguística estrutural proposta por Ferdinand de Saussure. O quarto remete aos trabalhos sobre genealogia do sujeito abordada por Foucault. E o quinto está no tocante aos Movimentos Feministas.

Com a abordagem desses cinco fatores descritos por Hall (1990), compreende-se a descentralização do sujeito na sociedade pós-moderna, ou modernidade tardia. Após as discussões sobre as concepções de sujeito e sua relação com identidade, o autor nos chama a atenção para o fato da identidade nacional, que entra em crise, ocasionada pela globalização do mundo. Para Hall (1990, p. 48) “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

Nesse sentido, a globalização para sociólogo supracitado é entendida como fator primordial das sobreposições das identidades nacionais por outras mais particulares. Devido a isso, o processo de globalização está a deslocar as identidades nacionais. Conforme Hall (1990), a globalização

se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais conectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 1990, p. 67- 68).

Em consonância com Hall (1990), as migrações dos diferentes povos, com suas respectivas culturas, vindos dos diferentes lugares do globo, ocasionam o enfraquecimento das identidades nacionais, pois se torna impossível mantê-la de maneira intacta, estável. Pensando na mesma linha de raciocínio, Bauman (2005) discute dois tipos de “comunidades” que norteiam as definições de identidade: o primeiro se refere à comunidade de vida, ou seja, os sujeitos vivem juntos numa ligação absoluta; o outro está relacionado à comunidade de destino, isto é, os sujeitos estão interligados a partir dos princípios inerentes àquela comunidade. Assim, podemos pensar as identidades nacionais como movimentos de

interações entre as identificações que já se encontram na sociedade com as identificações que estão a chegar cotidianamente, ocasionando as identidades cambiáveis.

Nessa perspectiva, a identidade social pode ser entendida como uma posição que o “toma” em relação aos outros que permeiam ao seu redor. Então, ao fazer nossas escolhas, tais como profissão, grupos sociais, ideologias, entre outras, são maneiras de como nós nos identificamos. Moita Lopes (2002, p. 34) concebe a construção da identidade social “como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”.

Valores diferentes são atribuídos de acordo com as camadas sociais: a valoração que um indivíduo terá num pólo de identidade não terá a mesma valoração de outro indivíduo que esteja na outra extremidade polar. Quanto a isso, Hall (1990, p. 222) diz que “ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, [...] devemos pensar sobre identidade como uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre”.

A identidade está relacionada, de certa maneira, aos valores sociais que nós atribuímos a nós mesmos em acordo com as hierarquias da pirâmide social. Logo, entendemos que os processos constitutivos identitários estão imbricados nas formas como o “eu” concebe a si mesmo na sociedade que o comporta, pois de acordo com Parmar (1990, p. 101) “As identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas”.

De acordo com Foucault (1987), as identidades não são escolhas nossas, mas se inscrevem a partir de relações de poder específicas, em que são construídas. Chama-nos a atenção, também, para o fato de como esse poder se manifesta nas instituições sociais, tais como a escola, a igreja, entre outras, a fim de o sujeito disciplinar a si mesmo nas práticas sociais e discursivas.

É a partir de nossas interações discursivas que atribuímos sentidos a tudo que nos rodeia e (des)construímos nossas identidades e as identidades do outro. Com isso, Moita Lopes (1992, p. 36) é através dessas interações que “Os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes”. Ainda corroborando com as ideias de Foucault, Moita Lopes (2002, p. 36) complementa esse fato ao dizer que “o poder gera resistência, [...] nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas”.

As identidades se tornam elementos políticos. Tornam-se joguetes para atingir determinado fim. Não é necessário que estejam apenas para o tradicionalismo ou para o liberalismo, mas que permeiem os diversos vieses políticos para alcançar maior número de

adeptos. Podemos dizer com isso que há uma erosão das identidades “mestras”, surgindo emergências para novas identidades, visto que nenhuma identidade é definida a priori; no entanto, os sujeitos se posicionarão de acordo com as políticas identitárias interpostas.

O ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17).

Em vista disso, podemos concluir que vivemos em uma conjuntura híbrida, dado que a fusão de culturas e tradições distintas é capaz de produzir novas culturas, novas identidades no que denominamos Modernidade Tardia. Quanto a isso, Hall (2002) argumenta que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p. 13). Já que os sentidos e significações quanto à cultura se avultam, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis” (p. 13). Nessa perspectiva, abordaremos no subitem a seguir acerca dos Estudos *Queers* e a relação que há entre gênero e sexualidade e Identidade.

3.2 Discussões sobre Estudos *Queers* e a sua Relação com Construções Identitárias

Neste subtópico trataremos sobre os Estudos *Queers* em conteúdo internacional e nacional, compreendendo sua complexidade e amplitude. Faz-se necessária essa primeira discussão para que entendamos como surgem os estudos sobre gênero e sexualidade, partindo das teorias feministas num contexto pós-estruturalista. O Movimento Feminista incide no Brasil em concomitância com a ditadura militar nos idos de 1960. A militância²² dos/as estudantes de Universidades, sobretudo as federais, foi marcante para que desse surgimento à luta pela causa feminista (LOURO, 2000).

As perspectivas *queers*, desde o seu surgimento, trazem propostas de desconstruções de modelos previamente construídos; distanciando-se das perspectivas educacionais, que, até nos dias atuais, corroboram para construções e manutenções de padrões sociais vigentes,

²² Militância e vida acadêmica sempre estiveram aliadas, porém, não foi logo aceita a ideia difundida por Beauvoir (1981) de se construir homem e/ou mulher durante a vida. Havia certa resistência nos “muros” acadêmicos, tanto é que podemos ver resquícios ainda hoje quando se trata de pesquisas oriundas nessas temáticas, como nos diz Louro (2000).

como forma regulamentar e disciplinar dos corpos; é o que Louro (2007) chama de pedagogia disciplinar dos corpos.

Então, surgem algumas perguntas que problematizarão os estudos *queers*: o que se estuda no campo educacional com as ideias *queers*? Como “aplicar” o *queer* no dia a dia? Será que existe uma pedagogia dita *queer*? É possível uma educação sexualista *queer* na escola? Ainda de acordo com Louro (2000), e concordamos com a autora ao dizer que nós precisamos lidar com certezas provisórias. Por isso, devemos pensar o *queer* como um dispositivo político-social. Porque, desse modo, ele se distancia da tentativa de o colocarmos no campo de um achismo pessoal.

Seria essa uma disposição em apostar na diferença. E conceber essa tal diferença como lugares em trânsito, pensar o que é impensável, o que pode ser questionado, uma provocação de estranhamento quanto ao conhecimento. Fazer com que os saberes “subalternos”, marginalizados quebrem e adentrem nos saberes “cristalizados”.

Optamos, nesta pesquisa, adotar a expressão ‘Estudos *Queers*’ ao invés de ‘Teoria *Queer*’, pelo fato de a primeira estar sempre em movimento, concebendo as definições, concepções na incompletude; enquanto que a segunda está para algo mais circunscrito, mais “organizado”, completo e, portanto, estático. A ideia *Queer* é subversiva em sua essência, é um constante questionar o que está posto como correto. Logo, estudar e ser *queer* não se trata de trazer soluções, mas a cada dia novos questionamentos.

3.2.1 Estudos *Queers*: uma perspectiva pós-estruturalista

O termo *queer* está a ser muito usado atualmente, entendimentos variados no que concerne ao *queer* vêm surgindo em contexto mundial devido aos acontecimentos nas comunidades LGBTQTS, quando veiculados pelas mídias locais e/ou globais. No entanto, o que vem a ser *queer*? De onde remonta esse conceito e como ele foi pensado em seus primórdios? De que forma e por quais meios ele chegou até nós nos dias atuais? A partir dessas questões nossa pretensão é a de contextualizar o *queer* no cenário mundial e trazê-lo para as vivências brasileiras.

A palavra *queer* é de origem inglesa, designada para se referir a algo muito estranho, esquisito, excêntrico. Guardando relações etimológicas com a língua alemã para apontar aquilo que não está no centro, isto é, que foge às normas sociais vigentes; especificamente aludindo às pessoas que não seguiam os postulados da heteronormatividade. Spargo (2015) comenta acerca dos significados do léxico *queer*

em inglês, o termo “*queer*” pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao “normal” ou à normalização. A teoria *queer* não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual (SPARGO, 2015, p. 13).

Em contexto norte-americano, de acordo com Borba (2015), a comunidade LGBTTQIS ressignifica o termo *queer*²³, que a priori era utilizado como xingamento, menosprezo, e servia para marginalizá-la. Passa, então, a ser conferida a ele uma significação de luta, uma ação política. Surge nesse momento o Movimento *Queer*. O que antes era usado para denigrir determinadas identidades passa a ser usado como símbolo de resistência: “We’re *queer*, we’re here, get fucking used to it!”²⁴.

Essa expressão em inglês se torna um slogan que caracteriza os membros pertencentes às comunidades LGBTTS, visto que algumas pessoas se identificam com o termo *queer* como uma possibilidade de gênero, não pertencendo, nesse caso, a nenhuma nomenclatura que encapsule o sujeito no binarismo de gênero. É a partir dos anos de 1980, quando alguns pesquisadores adotam essa terminologia para referirem-se aos estudos sobre as identidades gays e lésbicas, que surge o que ficou denominado no mundo acadêmico de Teoria *Queer*, muito ligada ao Movimento Feminista da época.

A primeira onda do Feminismo surge nos últimos anos do século XIX, a priori na Inglaterra, com o intuito de lutar por direitos iguais entre os sexos: feminino e masculino, principalmente pelo direito da mulher ao sufrágio (PINTO, 2010). As primeiras feministas ficaram conhecidas como *suffragetes*²⁵, promovendo manifestações em Londres, assim como sofrendo represálias e prisões, ocasionando em várias mortes de mulheres.

Após a década de 1930, a primeira onda, tanto na Europa como nas Américas perde força. Mais tarde, Beauvoir publica, em 1949, o livro *O Segundo Sexo*, o qual foi marco fundamental para o surgimento da segunda onda do Feminismo, com sua máxima: “não se nasce mulher, se torna mulher” (p. 9). É no cenário conturbado dos anos de 1960 que a segunda onda feminista ganha forma. Pela primeira vez as mulheres começam a discutir sobre

²³ Buscando um referente na língua portuguesa podemos dizer que o termo *queer* poderia ser traduzido pelas seguintes expressões: “bicha”, “viado”, “boiola”, como termos usados para denigrir a imagem do sujeito pertencente à comunidade LGBTTS.

²⁴ “We’re *queer*, we’re here, get fucking used to it” foi usada a expressão usada pelos norte-americanos como forma de luta e resistência pela comunidade gay, especificamente no estado de São Francisco, nas décadas de 1970 e 1980. Tal expressão pode ser traduzida como: “nós somos estranhos, estamos aqui, fodidamente acostumados a isso!”.

²⁵ Ficaram conhecidas por *suffragetes* justamente pelo fato de lutarem pelo direito ao voto. No Reino Unido, elas conseguiram esse feito no ano de 1918. Em terras brasileiras, tal direito só foi adquirido no ano de 1932 sob o governo de Getúlio Vargas, ao aprovarem no Senado o Novo Código Eleitoral (PINTO, 2010).

as relações de poder entre homens e mulheres. Dessa forma, Pinto (2010, p. 16) esclarece o motivo do surgimento desse movimento social:

o feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias.

Enquanto em grande parte da Europa e nos Estados Unidos surgem movimentos sociais que vão ao encontro de ideais libertários, como nos esclarece Pinto (2010, p. 16), e ainda acrescenta: “principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias”, no Brasil o cenário era outro. Estávamos a vivenciar um momento de repressão política e ideológica.

O Feminismo, no Brasil, tem seu ápice em concomitância com a ditadura militar na década de 1960. As questões que são levantadas naquele momento estavam para as problematizações quanto às construções de masculinidades e de feminilidades em contextos sociais. O que se discute a partir deste momento são os processos de se fazer homem e mulher durante toda a vida, ressaltando, dessa forma, os discursos que superiorizam a figura masculina em oposição à feminina.

Anda no século XX, na década de 1980 em específico, há o terceiro grande momento do movimento feminista, tanto em cenário internacional como em cenário nacional. Naquele momento, a luta feminista começava a englobar várias causas minoritárias: as violências sofridas pelas classes sociais menos favorecidas, o direito ao trabalho, o racismo, os preconceitos vivenciados e os direitos da comunidade LGBT, entre outras. Por esse viés, o movimento feminista que havia surgido nas classes dominantes, passa a manter relação direta com as classes populares (PINTO, 2010).

Seguindo essa linha, o maior esforço dos Estudos *Queers* é o da crítica ao que se convencionou chamar de heteronormatividade, tida como traço da sexualidade correta, saudável e, portanto, normal. Desse modo, os primeiros estudos nesse campo estavam para problematizações quanto à normatização das sexualidades, desconstruindo o argumento de que a sexualidade segue um curso natural e normal. Argumentando a respeito disso, Britzman (1996) fala que

não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável que

deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Esse dizer de Britzman (1996) corrobora com o que estamos a abordar desde o início da presente pesquisa: a concepção de língua/linguagem em processo, o discurso como práxis social (visando uma equidade entre os sujeitos sociais), a violência simbólica praticada através de relações de poder, e a concepção de identidade como algo mutável. Isso equivale dizer que as identidades de gênero e sexual não estão prontas e, portanto, fixas, mas se constroem através de relações discursivas entre os sujeitos envolvidos.

É nesse sentido que ocorre a proposta teórica do *queer*. Assim sendo, de acordo com Butler (2002), o termo queer ainda opera, linguisticamente, na lógica ofensiva dos sujeitos aos quais está a se referir: “*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (p. 58). Assim sendo, a proposta *queer* é dar novo sentido ao próprio termo, compreendendo-o enquanto prática social de vida, que se contrapõe aos “moldes” sociais aceitos como corretos.

3.2.2 Gênero: categoria de compreensão dos papéis sociais

A categoria gênero é bastante complexa, pois trata de questões de relações entre homens e mulheres, não apenas no tocante aos papéis que são desempenhados na sociedade, isto é, o que compreende hoje por “ser homem” e “ser mulher” – como também no campo das hierarquias, o que é “próprio” do homem e o que é “próprio” da mulher. Há valores que são impostos para masculinidades e outros para feminilidades. Esses valores se encontram, por vezes se cruzam, dispostos de maneiras hierárquicas, nas quais as diferenças se expressam de formas excludentes. Assim, Felipe e Guizzo discutem o conceito de gênero, partindo da ideia de que

o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões, como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 33).

Desse modo, consideramos o gênero como algo socialmente construído e não um resultado advindo do sexo, visto que o gênero não advém exatamente do sexo, pois vai além dos limítrofes corporais (BUTLER, 2010). A categoria gênero, assim, compreende várias

práticas e marcadores culturais que demarcam as diferenças entre homens e mulheres, tais como vestimentas, modos de comportamento etc.

Desde as civilizações mais remotas, as mulheres não constituem a base hierárquica e de poderio no cenário social global. Vemo-nas na narrativa bíblica como um ser abjeto (BUTLER, 2010), o qual levou o homem (figurado em Adão) à sua perdição. Antes de esse fato acontecer, temos outro bastante elementar para uma construção ideológica²⁶ da posição feminina na sociedade; ela fora criada não do limo, igualmente ao homem, mas de uma das costelas dele, colocando-a numa posição inferior, onde seria subjugada ao querer de seu marido.

Mais tarde, na Grécia Antiga, temos de um lado as deusas e, de outro, as mulheres mortais, que não eram consideradas cidadãs e, portanto, não poderiam deliberar nenhuma decisão. Em Roma, temos uma situação semelhante, porém, elas tinham maior liberdade que as mulheres gregas, tendo em sua casa o seu próprio reinado, haja vista seus maridos estarem em constantes períodos bélicos (CHAUÍ, 1988).

Passados alguns séculos, vemos que no período chamado de Moderno as mulheres adquirem maior liberdade perante às questões de paternalidade e machismo, ainda reinante. Vemos em algumas figuras, que passaram em nossa literatura, o desejo e a busca incessante de serem independentes. (SCOTT, 1990). A partir do movimento feminista mundial, ainda no século XIX, é que as mulheres ganharam maior visibilidade. E aqui no Brasil juntamente com o movimento Black Power, que remonta ao século passado (XX), é que a tolerância para com as minorias ganhou destaque. As mulheres agora não passam a ser enxergadas como a empregada dentro de sua própria casa, mas como uma pessoa que pode trabalhar em outros setores profissionais e adquirir seu próprio dinheiro para seu sustento (LESSA, 2012).

Ao adentrarmos no século XX, muitas mudanças ocorreram em âmbito internacional e nacional. Recordando um pouco de nosso percurso histórico, veremos que as grandes transformações políticas, econômicas e sociais foram marcantes em demasia com a Revolução Industrial (NOVAES, 2008). Nesse espaço de tempo, os homens, pais de família, não poderiam sustentá-la sozinho, de modo a manter a “ordem geral” como fora promulgada por tanto tempo.

²⁶ A ideia de ideologia, por nós abordada nesta pesquisa, está em consonância com o que foi pensado por Bakhtin e seu círculo. Miotello, em seu texto *Ideologia* (2014), aborda a ideologia como um conceito fundamental nos trabalhos que foram realizados por Bakhtin e o seu círculo. Ela é empregada em uma perspectiva marxista. Miotello (2014, P. 168), ao falar sobre ideologia na concepção bakhtiniana, diz que ela não é algo pronto, que nos é dado, mas um construto dialético entre sujeito e sociedade, isso equivale dizer que não vivemos sob a égide de uma ideologia pré-formada, mas de ideologias que se constituem a todo instante.

É nesse conflito que a figura feminina toma maior espaço, tanto pelo viés positivo quanto pelo negativo. O homem não podendo arcar com todas as despesas como era antes – embora, para a camada mísera da sociedade o homem pobre nunca o pudera –, a mulher, agora, tomava nova conotação: a de trabalhar fora de casa para ajudar nas demais despesas. Não bastassem os trabalhos a ser desenvolvidos em sua casa, deveria desempenhar outros trabalhos para conseguir mais dinheiro. Lima (2015) aponta para o fato de que a vida no meio social se constitui de variadas formas de dominação de um sexo sobre o outro, assim, gênero (na episteme capitalista e androcêntrica) não seria apenas uma categoria para dividir as formas de trabalho, mas também responsável por manter relações de poder, no meio social vigente. A autora explica que

se no capitalismo, as classes sociais, na relação com as forças produtivas, constituem os sujeitos antagônicos por excelência, no patriarcado, o antagonismo se estabelece entre o masculino e feminino historicamente construídos. A articulação entre estes modos de relação social de poder caracteriza a estrutura social (constituente das subjetividades masculina e feminina) como capitalista patriarcal, cujas formas de dominação fortalecem e legitimam a manutenção e reprodução da ordem social vigente. (LIMA, 2015, p. 14).

O movimento Capitalista surgira no mundo (com maior notabilidade, visto já existir desde quando o homem concebeu a ideia de que poderia ter sempre mais que o outro) com um objetivo maior que os outros: tornar os “poderosos” ainda mais poderosos. Compreendendo a lógica capitalista é possível demarcar alguns limites que foram impostos à camada mais pobre mundialmente falando: o homem, como figura paterna e patriarcal ao estar socialmente degradado estaria à mercê de outros mais poderosos (NOVAES, 2008). Ao passo que os mais ricos governariam com maior afinco a sua família; chamo à atenção nesse ínterim que eles não estariam subvertendo nenhuma lógica paternalista e patriarcal, pois suas mulheres e filhas estariam “ligadas” a eles pelo capital que tinham.

As mulheres (pobres), agora mais que nunca, precisavam trabalhar para “ajudar” nas despesas de casa. Mas a sua jornada de trabalho não compreendia apenas as horas que passavam a trabalhar quase que escravamente nas empresas. Compreendia, também, à sua dedicação aos filhos, ao marido e ao lar. Por longos anos elas aguentaram a situação degradante como algo normal, que deveria ser aceito sem reclamações, embora algumas não aguentassem tanto.

Começa nas primeiras décadas do século XX as lutas das mulheres por reconhecimentos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Isto é, o reconhecimento de ser cidadã, ter o direito ao voto, a trabalhar e receber igualmente ao sexo masculino. É nesse

momento que também iniciam as discussões sobre o direito universal da educação e saúde. A luta em defesa de seus direitos sexuais e reprodutivos, visto ser a figura do marido que tomava as decisões nesses casos – e vemos até nos dias atuais, o marido sendo o responsável por decidir se sua esposa terá ou não mais filhos (LIMA, 2015).

Esse movimento teve seu marco inicial nos anos 80, coincidindo com o movimento Black Power, as mulheres iniciaram a trajetória de lutas contra a violência praticada pelos homens contra elas. Defendiam a ideia de que os gêneros são diferentes, mas não desiguais. Ou seja, embora o masculino e o feminino por si só sejam diferentes, não invalidam os direitos de igualdade que ambos possuem.

Com o advento do período Pós-Moderno, não somente os movimentos feministas e os étnico-raciais ganham força, mas também o Movimento LGBT²⁷ no meio social, a priori nos Estados Unidos da América, logo após em outros países, como foi o caso do Brasil nos idos de 1980 (LOURO, 2008). Nosso maior compromisso, nesse tocante, é pensar/agir numa/para uma sociedade democrática e igualitária; para que isso ocorra é preciso um olhar mais atento a respeito das questões de gênero e sexualidade, problematizando o machismo, a homo/transfobia, sexismo, patriarcalismo e eurocentrismo tão presentes em nossa sociedade (sempre ligados ao modelo heteronormativo de modo a inferiorizar as identidades que são divergentes a ela).

Pensar gênero é problematizar questões sociais que configuram em plano minoritário isto é, grupos sociais que estão à margem da sociedade. É refletir em como questões étnico-raciais contribuem para uma ação que promovem sujeitos às situações paupérrimas e excludentes através dos diversos tipos de preconceitos que assolam nosso meio. Etnia/raça desembocam em (des)construções de gênero e vice-versa, contribuindo para disparidades sociais, econômicas, históricas e culturais. De acordo com Barreto e Gallo (2015), a cultura da violência está intrinsecamente relacionada à ordem capitalista. Quanto a isso, elas dizem que

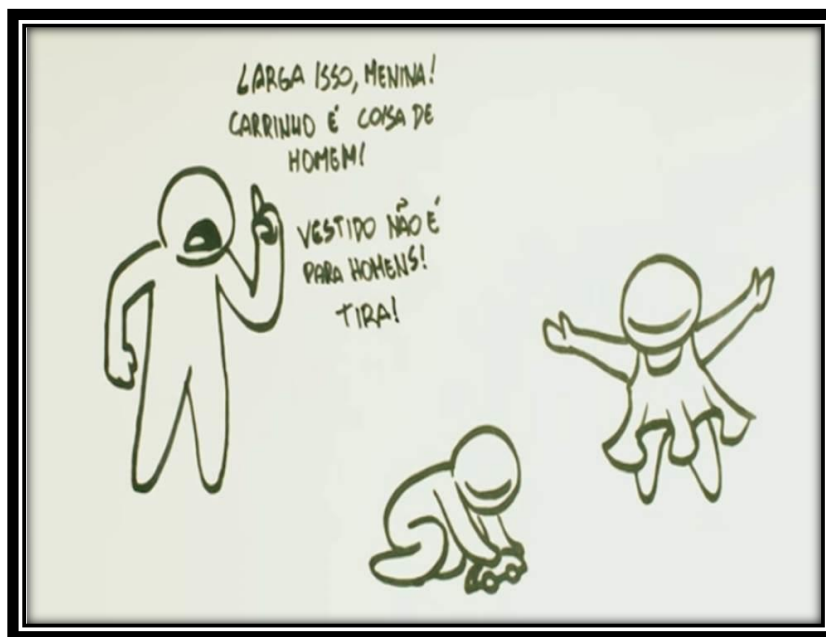
a cultura da violência é intrínseca à ordem social capitalista, considerando-se que a lógica do capital é estruturalmente violenta por ter como condição de existência a extração da mais valia, através da exploração e reprodução de desigualdades sociais as quais se encontram na ideologia androcêntrica e na cultura patriarcal o sustentáculo à manutenção dessa ordem (BARRETO; GALLO, 2015, P. 133).

²⁷ Mais tarde, especificamente no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, surge no cenário pós-moderno outro movimento que derivou do LGBT: Movimento *Queer*. Agora, não é somente uma luta, assim como abrange estudos de ordem acadêmica para tentar uma melhor compreensão no que se refere às sexualidades tidas como “desviantes”. Hoje em dia, fala-se em Movimentos LGBTTIQS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo, *Queer* e Simpatizantes), visto considerarem outras identidades de gênero, tais como o transexual e o intersexo.

Nesse sentido, esse dizer corrobora com as discussões propostas por Bourdieu (1998) acerca do poder simbólico, que provoca a chamada violência simbólica, responsável por manter e propagar as desigualdades sociais, através, também, do capitalismo (NOVAES, 2008), por meio da extração da mais valia dos operários das classes sociais dominadas.

A palavra gênero também pode se referir a como um sujeito reconhece e identifica outro sujeito, partindo do conhecimento prévio sobre papéis sociais de gênero – leva-se em consideração a vestimenta, corte de cabelo, postura corporal, entre outros. Nessa perspectiva, o conceito de gênero não é tomado como categoria fixa, mas mutável, instável; é afetada por variantes: sociais, culturais, religiosas, econômicas, políticas, ideológicas, como podemos ver na imagem que segue abaixo.

Imagem 3 – Categorizar gênero



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

De acordo com a imagem acima, podemos compreender que desde tenra idade somos marcados pela binaridade que existe para situar gênero. Ou seja, somos levados a reconhecer que existem coisas que estão somente para o universo masculino, enquanto outras estarão para o universo feminino, contribuindo, dessa forma para o poderio do macho, como nos diz Saffioti (2004): “Tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominância masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136).

Pessoas que vivem em áreas periféricas naturalizam muitas vezes a sua própria condição de ser humano. A cor da pele, muitas vezes, se torna o fio condutor de aceitação da realidade social a que foram submetidas durante todos os séculos até os dias atuais. Educação fragmentada e precária, condições irrisórias de trabalho, saúde e segurança têm nome e cor. A violência, a partir das estatísticas atuais, é fator predominante entre jovens de classe social baixa, de cor negra e semianalfabetos. Contribuem diretamente com a cultura machista para o empoderamento do macho (SAFFIOTTI, 1987).

Ainda em consonância com Saffiotti (1987), sobrepor-se a outro macho, às mulheres e aos demais ditos fracos é uma maneira de sobrevivência. Desde os tempos mais remotos essa é uma das maneiras que nós, seres humanos, usamos para nos defender e impor nossa vontade (NOVAES e RODRIGUES, 2008). Vontade essa que é passada de geração a geração como verdade absoluta, e tudo que venha amedrontá-la é excluída rapidamente – é uma das formas de poder do discurso, em consonância com as discussões de Foucault (1996). Com isso posto, Fetrace (2012) contribui com as discussões a respeito de gênero ao dizer que

sendo gênero uma construção social ele não se apresenta sempre do mesmo jeito em todas as épocas e lugares. Depende dos costumes de cada lugar e sociedade, da experiência cotidiana das pessoas deste lugar, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história (FETRACE, 2012, p. 4).

Por isso, entendemos, por meio da história, o porquê de uma sociedade ter um olhar diferenciado para com a homossexualidade, tais como nas sociedades antigas gregas e romanas, e outras uma concepção de abjeção, tal como a sociedade brasileira contemporânea.

O gênero também age como poder coercitivo na sociedade, como uma forma de policiar as pessoas, Butler (2010). Partindo das ideias foucaultianas para explicar as performatividades de gênero, a filósofa estadunidense diz que elas são fenômenos repetidos que simulam a ideia de naturalidade. Para isso, ela parte do conceito de disciplina proposta por Foucault (1975), pois para ele a disciplina é o instrumento essencial para a efetivação da dominação e controle doméstico e social de comportamentos dos indivíduos. Complementa ainda mais ao dizer que são os poderes do Estado, das ideologias religiosas ou não, entre outros, que regem e transformam nossas condutas. Para explicar essa ideia, ele traz duas imagens da disciplina

num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer para o mal, romper as comunicações, suspende o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho de coerções sutis para

uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema de disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo de **sociedade disciplinar**” (FOUCAULT, 1975, p. 173).

Uma das maneiras de exercer esse poder é através de discursos, estes “naturalizados” em nossas falas cotidianas. O modo como nos referimos a alguém, como falamos mal das pessoas em momentos de raiva, piadas proferidas para alguém são usadas como modos de marginalização das pessoas que transgridem de maneiras variadas os modelos sociais vigentes; contribuindo, assim, para naturalizar algumas identidades e alijar outras. No cerne da discussão trazemos como exemplos algumas palavras e expressões que denotam o preconceito e as relações de poder através da linguagem: ao usar as palavras “viado” ou “traveco” como xingamentos de identidades de gêneros, assim como a expressão “Que gay!” para se referir ao sentimentalismo de homens, geralmente.

Butler (2015) aproveita dessa premissa discursiva para tentar desmistificar a dicotomia de gênero *versus* sexo. Para a filósofa, nós vivemos numa ordem compulsória que impõe coerência total entre sexo, gênero e desejo – seguindo a linha heterossexual. Com isso, ela propõe a impugnação das expressões de gênero, visto que a identidade é construída alicerçada em repetições de atos performativos, isto é, atitudes, gestos e expressões que definem o que é feminino e masculino.

Ao analisar algumas situações que são as mantenedoras e geradoras dos conflitos sociais e culturais, podemos dizer que a religião é o fator primordial para que isso se perpetue. Desde o mundo antigo, tradições de geração, até o mundo contemporâneo. Se o Alcorão diz que a mulher deve apanhar de seu marido como um ato educativo, a sociedade patriarcal e machista a conservará, pois é um modo do poder se perpetuar.

Não há como falar da condição feminina sem considerar que ela se constrói também em relação ao homem. Quando tratamos da dominação da mulher, estamos afirmando que há uma sociedade em que o poder masculino é predominante e se faz presente em todas as esferas da vida social (FREITAS, 2011, p. 70). E esse fator faz com que consideremos a atuação do macho, através de suas violências, algo natural, pois, no campo discursivo há a sustentação de que isso sempre foi assim, como a afirmar de que não se pode mudar.

A dicotomia entre os sexos - masculino e feminino – está presente, também, nas salas de aulas tradicionais, quando nos deparamos com alguns discursos já conhecidos e firmados: “os meninos são aptos às exatas” em contraponto com “as meninas têm maior preponderância

à área de humanas”. Isto é, os homens lidam com a objetividade, a exatidão, portanto, não há espaços para indagações; enquanto as mulheres lidam com a subjetividade, passível de interrogações. Quando tais normas são transgredidas cria-se uma guerra antropológica no seio social. A ordem normativa social vigente presume e defende que tudo aquilo que foge das “normalidades” está para a heresia e, portanto, anormal. Deve-se considerar como indivíduos marginalizados e devem estar alijados da sociedade padrão, porque não se enquadram nos moldes pré-estabelecidos e, portanto, vão de encontro às normas.

Os sujeitos que fogem da heteronormatividade são performáticos à medida que saem dos esconderijos impostos pelo senso-comum para auto se definir como sujeito que também está inserido na sociedade, mesmo que ela o negue (BUTLER, 2010). Por isso, determinam sua subjetividade não aceitando o enquadramento dentre as nomenclaturas, também criadas pela sociedade machista e patriarcal: gay, lésbica, transexual, intersexual, travesti ou qualquer outra forma sexuada.

No ambiente escolar, em sua maioria, tais paradigmas são seguidos sem muitos questionamentos, como veremos mais adiante nas análises. Meninos e meninas são ensinados, por meio discursivo, semiótico e performático que todos os espaços sociais são divididos através da binaridade existente: masculino versus feminino. Então, há espaços, vestimentas, cores, comportamentos que são próprios para sexos específicos, e quando alguém foge à essa concepção de normalidade é colocado à margem do processo de interação social.

Butler (2015) se debruça em uma crítica ao feminismo, balançando uma série de categorias a princípio tão sólidas, tais como mulher e identidade. A filósofa em questão expõe a ordem que prevê total coerência entre o sexo, gênero e o desejo/prática sexual, no bojo da sociedade heteronormativa. Nessa linha, a autora dá nova definição a gênero, compartilhando certas referências com Scott, e trazendo de vez o corpo e o sexo para o campo discursivo, questionando sua pretensa materialidade.

Nesse ínterim, a contemporaneidade age como um foco desnaturalizador, pois muitos autores vêm a tratar da sexualidade, erotismo, sensualidade e pornografia de modo perturbador para uns e agradável a outros. No entanto, as personagens sociais centrais ainda continuam de acordo com a performatividade binária encontrada na sociedade real. Sendo lésbica a personagem agirá como uma mulher heteronormativa; sendo gay a personagem agirá de acordo com os moldes masculinos impostos. Quanto a isso, nos diz Fabrício (2006, p. 57): “Nossos sentidos são convencionais, produzidos e sancionados por um processo público, nunca individual.”

Isso equivale dizer que nós somos e agimos de acordo com o que está posto no coletivo, na comunidade em que estamos imersos. Parafraseando Bakhtin (2003), quando nos olhamos, estamos a ver o outro também, vemos o mundo com o olhar alheio, visto que nos construímos a partir do outro, isto é, quando pensamos em nós, nos analisamos tendo em vista o olhar do próximo.

Em nosso meio social é comum ouvirmos de muitas pessoas alguns conceitos por elas defendidos: “Para ser gay não é preciso ser afeminado”, “Para ser bolacheira (lésbica) não é preciso se vestir de machão, como a querer se homem”. Preconceito desse tipo está tão difuso, que, por muitas vezes, falamos sem mesmo nos dar conta. Quando se diz “não tenho nenhum preconceito, mas...”, vemos pela própria linguagem um conector que advoga uma oposição; logo, mesmo que digamos que não os temos, nosso discurso nos nega.

Numa sociedade patriarcal e, ao mesmo tempo, machista, os valores e conceitos do que é masculino e feminino são dispostos desde a tenra idade, quando ainda nem se formaram os valores éticos e morais do indivíduo. Quanto a isso, Fry e MacRae (1985) nos explicam que: “desde o berço, meninos e meninas são submetidos a um tratamento diferenciado que os ensinam os comportamentos e emoções considerados adequados. Qualquer ‘desvio’ é reprimido e recupera-se o ‘bom comportamento’” (FRY; MACRAE, 1985, p. 11).

A condição de “atores sociais” é definida pela sociedade através do poder de coerção (força) que ela exerce sobre os indivíduos, exigindo deles a obediência e a eles atribuindo papéis – (com funções específicas, significados e expectativas distintas) e contemplando previamente (como retorno) com respostas esperadas. O poder social oprime, regula e modela as relações, os comportamentos e os papéis sociais (MICHALISZYN, 2008, p. 41).

Quando o sujeito homossexual está inserido numa sociedade androcêntrica os valores machistas são considerados pela comunidade heterossexual, e tentam de diversos modos controlar a sexualidade desviante. Assim, não podemos dizer que há uma identidade homossexual específica, caracterizada, mas são construídas tomando como base a heteronormatividade (homossexuais ativos/passivos; afeminado/macho; entre outras).

3.2.3 Para uma discussão acerca de Identidades de Gênero

Ultimamente muito se há discutido a respeito do que seja identidade de gênero; no entanto, por vários motivos ideológicos criaram-se muitas confusões acerca desse tema. Para entender um pouco mais sobre esse universo é necessário desvincularmos a noção de gênero da noção de sexo, visto que as duas não são iguais, mas podem ser complementares.

Para algumas vertentes de estudos sobre gênero e sexualidade vemos a seguinte diferenciação: o sexo está para fatores biológicos – são formados os órgãos genitais a partir de ²⁸cromossomos sexuais, identificados pelas letras X e Y, em que XX designam a espécie feminina, e os cromossomos XY designam a espécie masculina (GRIFFITHS et al, 2009). Enquanto a categoria gênero é definida a partir de condições sociais, ou seja, o gênero estaria de acordo com a performance adotada pelo sujeito no meio social no qual ele faz parte (BUTLER, 2010).

Desde criança nós somos “orientados”, principalmente no seio familiar, a seguir e desempenhar determinado papel sexual e de gênero na sociedade; desde as roupinhas para bebês até festas de aniversários são embaladas e encaixotadas em dois grupos possíveis: 1 = macho – homem *versus* 2 = fêmea – mulher. A isso, denomina-se o que Louro (2000) chama de corpos educados, ou seja, somos ensinados desde tenra idade a cumprir papéis de macho ou de fêmea. Louro complementa dizendo que “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (2000, p. 7).

No entanto, por sermos seres sociais e termos ao mesmo tempo aspectos identitários individuais – porque tentamos a todo instante nos fazer diferentes dos outros –, e coletivos – pois somos construídos a partir do que o outro vê em nós e o que esse outro diz acerca de nós –, ao passo que crescemos vamos criando nossa “própria” identidade de acordo com o que elegemos como importante para o nosso desempenho social, destoando (ou não) dos moldes da ²⁹família patriarcal. Nesse quesito, desconstruímos as identidades que foram incorporadas a nós desde o nosso nascimento, tendo conotações positivas e/ou negativas para àqueles que nos cercam, estabelecendo, assim, a chamada crise familiar patriarcal (MOITA LOPES, 2003).

Quando tais identidades são desconstruídas são questionadas também, pois rompem com estereótipos pré-estabelecidos. Por isso, Beauvoir (1981) afirma que “o pessoal é político” (p. 09), visto sermos enquadrados em definições sexuais (macho ou fêmea), e em

²⁸ De acordo com os estudos biológicos, a espécie humana é diploide ($2n = 46$ cromossomos; $n = 23$ cromossomos), isto é, por se reproduzirem de forma sexuada, os cromossomos homólogos se apresentam em pares, gerando sequências de DNA iguais – atribuindo ao novo indivíduo características dos genes masculinos (pai) e femininos (mãe), podendo apresentar algumas variações. Possuem os cromossomos autonômicos e os cromossomos sexuais ou alossômicos. Estes últimos são responsáveis por determinar o sexo dos indivíduos. Ver Griffiths et al. (2009).

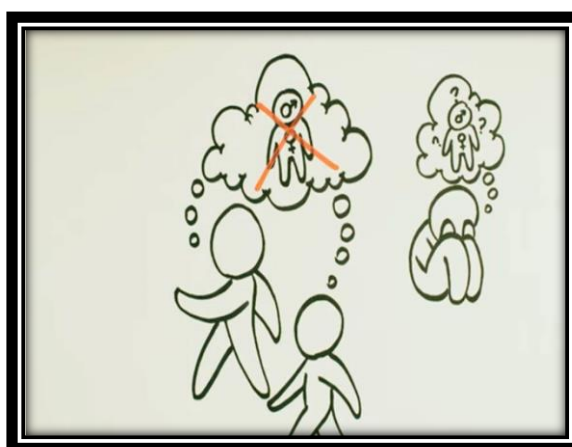
²⁹ Moita Lopes (2003) define a família patriarcal como aquela que é “caracterizada pela dominação ou autoridade do homem sobre a esposa e filhos” (p. 75). Nesse tocante, vale a pena salientar que também existe a chamada crise da família patriarcal. Quanto a isso, Castells (*apud* Moita Lopes, 1998) vai dizer que esse fato acontece quando há “o enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda a família” (p. 173).

gêneros específicos (homem ou mulher), para servir ao modelo social vigente para atingir determinado fim: o de naturalizar as formas de dominação, isto é, subjugar umas identidades em prol de outras. Como exemplo, podemos citar a dominação do homem sobre a mulher – que nada há de fatores biológicos, mas antes fatores sócio-políticos. No que se refere às identidades que são performatizadas publicamente, Furlani e Lisboa (2013, p. 41) vão dizer que elas estão “relacionadas aos aspectos que a sociedade historicamente legitima ou reflete parte da realização dos desejos e dos sonhos individuais [constituir família, ter filhos, agradar pai e mãe, obter status social, etc.]”.

Tais identidades estarão em consonância com a família tradicional patriarcal. Elas respondem positivamente às normas estabelecidas no meio social. Servem para manter o modelo que ficou convencionado, no último século, a ser chamado de normal, naturalizando o modelo burguês de família.

Em se tratando de orientação sexual faremos uma breve digressão quanto às identidades de gênero para que possamos explicá-la e, posteriormente, retomar as discussões sobre identidades generificadas e esmiuçá-las um pouco mais. Chama-se de orientação sexual ao invés de opção sexual pelo fato de não haver em específico uma escolha quanto à sexualidade que o sujeito desempenhará socialmente, assim como ninguém muda de uma hora para outra. Mas uma construção de acordo com a ideologia que lhe é própria, conforme podemos ver na imagem que segue:

Imagem 4 – Orientações Sexuais



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Em consonância com a imagem acima, ainda no que se refere às orientações sexuais, podemos descrever, em específico, cinco delas ressaltando que não pretendemos com isso esgotar o assunto e tampouco enclausura-lo em caixinhas pré-prontas, mas a título de

exemplificação dos protótipos que foram designados culturalmente. 1 - heterossexual: são as pessoas que sentem atração pelo sexo oposto, estabelecendo a dicotomia entre os gêneros: homem x mulher; 2 – bissexual: o sujeito gosta e se sente atraído pelos dois sexos (macho e fêmea); 3 – homossexual: a afetividade, nesse caso, só passa a acontecer se os dois sujeitos pertencerem ao mesmo sexo e ao mesmo gênero (podendo variar na subcategoria genérica: homem passivo x homem ativo, por exemplo); 4 – transgênero: é a pessoa que se sente atraída pelo mesmo sexo ou não, que pode sentir a necessidade de mudar características biológicas inerentes a seu corpo, mas não necessariamente (a identidade *drag queen* é um exemplo), porque não se sentem em conformidade com o corpo que nasceu; 5 – assexual: pessoa que apresenta uma relação afetiva ou para meninos ou para meninas, no entanto, não mantém interesse sexual para com a outra. Dessa forma, corroboramos com a definição proposta por Cardoso (1996) ao falar sobre orientação sexual:

definimos ‘orientação sexual’ como o ‘desejo sexual, aqui relativizado como as muitas possibilidades do prazer’ que se expressa na heterossexualidade ou na bissexualidade. A orientação sexual ‘não é o mesmo que prática sexual [aquilo que as pessoas fazem no sexo], nem que identidade sexual [como as pessoas se sentem ou são nominadas a partir de suas práticas sexuais] (CARDOSO, 1996, p. 7).

A denominação “orientação sexual” está relacionada ao desejo afetivo e/ou sexual de um ser para outro. Ela se efetiva através das variadas possibilidades de prazer. Não devemos, com isso, confundí-la com o ato sexual em si, visto que sentir desejo ou prazer por alguém não está enclausurado no ato sexual, mas a maneira como o indivíduo se sente atraído por outro.

Com isso, há tantas outras orientações sexuais possíveis, entretanto, nossa pretensão não é a de esgotar as definições, mas a de refletir e discutir acerca dessa temática, ressaltando que antes mesmo de sermos seres biológicos, somos seres sociais. Pois desde o ventre materno somos construídos e direcionados a desempenhar determinados papéis que podem ser desconstruídos para construir novas identidades, como propõe Butler (2015), ao afirmar que, para pensar nessas categorias identitárias de gênero, devemos desconstruí-las. Nesse sentido, a filósofa estadunidense diz que

o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla (BUTLER, 2003, p. 110).

Nessa perspectiva, dizemos que biologicamente podemos nascer com um dos dois sexos distintos: macho – quando o indivíduo nasce com um pênis; fêmea – quando o indivíduo nasce com uma vagina³⁰. Enquadram os indivíduos em gêneros específicos que definirão atitudes típicas: macho = homem viril, fêmea = mulher passiva. Porém, há sujeitos que não se aceitam nessas tipologias sexuais, não se adaptando ao meio – há uma “guerra” entre o sexo biológico e o sexo psicológico (KLEIN, 2005). Nesse caso, podemos citar como exemplos as travestis, os/as transexuais e as outras identidades de transgêneros. O psicológico se sobrepõe ao biológico.

Entende-se, dessa forma, que no que tange à identidade de gênero, não há uma escolha prévia quanto ao gênero que o sujeito performatizará em sua vida. Para Butler (2008), o gênero não diz respeito a simplesmente a uma performance, a um ato teatral que o sujeito representará; a filósofa nos diz que “ou o gênero está construído e não temos nada a dizer como vivemos o gênero ou o gênero é radicalmente elegido e podemos fazer o que queremos” (p. 57). Assim como não se pode atribuir culpabilidade³¹ ao sujeito em questão e nem a um membro da família.

A medicina contemporânea, certa minoria, considera que as identidades homossexual, transexual, entre outras, dependeram de fatores cromossômicos ainda no útero materno. Atribuindo a isso um descompasso entre o cérebro e o sexo durante a formação do feto, o que resulta na disforia de gênero. Para explicar esse fato, a psiquiatria argumenta que a partir da décima semana gestacional os sexos biológicos são formados no feto, mas só é a partir da vigésima semana que o cérebro estará formado, atribuindo ao indivíduo à noção de feminino ou masculino. Nesse caso, explicaria, por exemplo, a mulher *trans*: ocorre primeiramente a formação do pênis, depois o “cérebro feminino”. Seria na primeira infância, de acordo com Vygotsky (1996), que aconteceria a crise de identidade³² da pessoa trans, pois o cérebro rejeita o órgão sexual. Klein (2005, p. 130) explica

³⁰ Chamamos a atenção também para os casos em que os indivíduos nascem com uma “anomalia” na região das genitálias devido a fatores cromossômicos. É o caso dos intersexo. Eles/as nascem com um pênis e uma vagina. A medicina moderna comporta o Procedimento Cirúrgico Intersexo, que tem como finalidade a restauração de um dos órgãos genitais de acordo com o “melhor” funcionamento daquele sexo para o indivíduo, atentando-se para o órgão genital que melhor se formou naquele corpo. Geralmente, tal procedimento cirúrgico é feito em paciente com menos de 24 (vinte e quatro) meses de idade. No tocante a esse tipo de procedimento cirúrgico há discussões bastante necessárias ao que diz respeito de como os sujeitos são construídos e normatizados na sociedade que comporta a família tradicional. Uma dessas discussões leva em consideração à atribuição do sexo errado ao bebê, pois nem sempre o sexo biológico corresponde ao sexo psicológico.

³¹ Quanto a isso, os pais muitas vezes agem numa esfera de culpabilidade jogando a “culpa” ou para o pai ou para a mãe, dependendo do contexto familiar no qual ele/a está inserido; buscando motivos em suas relações de interações entre si e com as outras pessoas, para justificar o possível erro.

³² Banhamo-nos nas teorias da neurociência para entender um pouco mais sobre como se efetiva esse caso. Para isso, tomamos como exemplo o experimento do neurocientista Simon LeVay (1991); para ele, o cérebro do

assim como acontece com a constituição física, o cérebro também segue um padrão masculino ou feminino. Isso é determinado durante as primeiras semanas de gravidez. É nessa fase da gestação, e em condições normais, que se desenvolvem simultaneamente no feto os órgãos sexuais e o cérebro. Mas isso também ocorre de modo diferenciado, de acordo com os padrões cromossômicos para homem e mulher. É por isso que uma criança nasce normalmente com o cérebro de menino ou de menina, em correspondência com a sua aparência externa.

A neurociência se valendo de aspectos psíquicos dos sujeitos homossexuais, a partir das pesquisas feitas por LeVay (1991) pode encaminhar a homossexualidade para outros terrenos que a rejeitam como uma anomalia ou patologia, aceitando-a como uma identidade social e natural por fatores biológicos. Dessa forma, Klein (2005, p. 135) finaliza ao dizer que

existem todas as gradações possíveis entre a homossexualidade e a heterossexualidade. Só raramente o cérebro desenvolve uma polaridade inteiramente masculina ou feminina. Na maioria dos casos, a inclinação se mantém em algum lugar entre os dois extremos. Dessa maneira, ninguém é totalmente homem nem totalmente mulher.

Assim sendo, partindo para definições do que seja identidade de gênero, podemos dizer que ela diz respeito sobre o que somos, e quem somos; no entanto, tal identidade é mensurada pelos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980), atuando como reguladoras de modos de vida, tendo como ponto central a heterossexualidade; como nos diz Althusser (1980), toda formação social aponta para um modo de produção dominante; assim como a identidade de gênero responde a uma necessidade intrínseca à humanidade de sempre categorizar as coisas, indivíduos, etc.

Desse modo, diferenciamos sexo de gênero da seguinte maneira: o primeiro está mais relacionado aos fatores biológicos – o órgão sexual com o qual nascemos (embora entendamos que não há nada de concreto para que possamos afirmar o fato de a vagina estar ligada à feminilidade, e o pênis à masculinidade; quanto a isso, temos os/as *pussy*³³ como exemplo). E o segundo é a identidade do que seja mulher ou homem, feminino ou masculino, compreendendo que não são categorias universais, visto que podem variar no decorrer do tempo. Enquanto que a orientação sexual se refere à atração, a afetividade de uma pessoa por

homem homossexual, de acordo com os dados obtidos em análises de áreas cerebrais que controlam os desejos sexuais, é mais semelhante ao cérebro feminino do que ao cérebro masculino. Com isso, LeVay conseguiu comprovar com suas pesquisas que a homossexualidade é natural. Ao que Klein (2005) complementa: “o desejo de um homem por outro homem não significa um desvio de personalidade, e sim uma variação natural de uma predisposição fisiológica” (p. 134).

³³ O termo *pussy* de origem anglo-saxônica é visto como um termo chulo pela maioria, pois ao traduzir para o português significa literalmente ‘buceta’. É usado nos guetos britânicos e americanos como uma gíria ao se referir ao órgão sexual feminino de modo pejorativo. Esse termo, também, é usado para se referir a um homem que tem “medo” de alguma coisa dar errado; ou quando esse homem “solta a franga” é categorizado como *pussy*. No meio pornográfico é relacionado ao homem viril e másculo na sociedade, mas que ao invés de possuir um pênis tem uma vagina como órgão sexual

outra que tenha o mesmo sexo, seja do sexo oposto, seja para os dois sexos generificados ou até mesmo nenhum.

Na contemporaneidade, identidade de gênero se refere a um determinado gênero com o qual o sujeito se identifica. A título de exemplo podemos dizer que determinado sujeito se reconhece como homem, ou como mulher, ou mesmo como outro gênero que se categoriza no senso comum como identidade transgressora: gay, lésbica, travesti, transexual, bissexual, intersexo, entre outros.

Jesus (2012) ao discorrer sobre identidade de gênero, a define a partir de como uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p. 24).

Com isso posto, podemos entender a identidade de gênero como algo construído e vivido dentro da perspectiva: práxis e estrutura social. Torna-se importante que destaquemos o fato de que diferente dos papéis sociais que o sujeito vivencia em seu dia a dia, a identidade de gênero leva-nos à construção emocional individual. Nada tem a ver com aspectos biológicos, mas está ligado intrinsecamente aos aspectos socioculturais.

À guisa de conclusão, a identidade de gênero diz respeito a qual gênero o sujeito se identifica. Tratando em miúdos é o seguinte: o indivíduo que é biologicamente macho pode se identificar com o gênero masculino e/ou feminino (estendendo-se a outros gêneros que estão encapsulados nesses dois); assim como um indivíduo fêmea poderá se identificar com o gênero masculino e/ou feminino, e poderá manter uma relação de afetividade, ou não, com outras pessoas.

3.3 Para Compreender o que é Sexualidade: uma breve historicização³⁴

Falar de sexualidade na contemporaneidade ainda é um tabu no meio social. Entretanto, se faz necessário abordar essa temática, seja para esclarecer alguns pontos que ainda permanecem na obscuridade, seja para discutir e levar às reflexões os modos de dominação

³⁴ Para a presente pesquisa, consideramos importante fazer um aporte teórico histórico no que diz respeito ao dispositivo da sexualidade, pois a situaremos em contexto global, tentando, desse modo, retirá-la do enclausuramento no qual foi mantido há séculos. Compreendemos, assim, a sexualidade como algo normal e natural a ser falado no meio social, não como um tabu, que deva permanecer no sigilo.

que se fazem presentes em nossa comunidade por meio de discursos, gestos e ações no cotidiano; o desconhecimento acerca das sexualidades só contribui para perpetuar o sofrimento vivenciado por alguns grupos sociais. Pois, como nos diz Benveniste (1966), é pela e na linguagem que nos construímos sujeitos.

A sexualidade humana se manifesta em diversas formas. E como vimos a diferença entre os léxicos sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no subitem anterior, nosso foco agora estará nos aspectos sociais e biologizantes no que concerne à sexualidade. Para compreendê-la um pouco a mais, faremos uma breve volta no tempo, visitando algumas sociedades que foram importantes na construção social de nosso corpo: os costumes de nossos ancestrais e a forma como eles lidavam com o corpo e sua sexualidade. Com isso, poderá ficar mais claro e de melhor entendimento como nossos preconceitos e hábitos foram passados de geração em geração, e culminaram com as repetições performáticas (BUTLER, 2010) em nosso fazer e agir no dia a dia.

No que diz respeito à repressão sexual, daremos como ponto de partida o Concílio de Trento³⁵ proposto pela Igreja Católica ao “convidar” seus fieis para repensar sobre o uso de sua sexualidade. É nesse momento ainda que a Igreja propõe o sacramento matrimonial³⁶ como uma forma de regulamentar o sexo. É o primeiro passo dado para reprimir a sexualidade humana, tornando-a ao mesmo tempo como sagrada – atinge a finalidade colocada no livro bíblico Gênese, ou seja, a multiplicação da espécie (nesse sentido, o sexo estaria para a procriação) –, e profana, pecadora, quando não está dentro desses limites religiosos biológicos. Nesse sentido, Vainfas (1992) vai dizer que

o modelo matrimonial da Igreja triunfou nos séculos XII e XIII. Impôs-se ao clero o celibato e aos leigos [...] o casamento monogâmico e indissolúvel. No bojo desse processo, a Igreja afirmou-se como o poder supremo do Ocidente. A sacramentalização do casamento foi a base [...] do triunfo político da Igreja, e a matéria privilegiada da codificação moral da cristandade (VAINFAS, 1992, p. 36).

Mais que isso, a Igreja objetivava, e ainda objetiva, outro fim: o do capital. Os sujeitos casando-se estarão agindo para uma manutenção do monopólio católico em contexto

³⁵ O Concílio de Trento foi o responsável por regular o erotismo e a sexualidade no mundo ocidental. Após esse concílio não eram permitidos as trocas de carícias, o erotismo verbalizado e corporificado porque a sexualidade deveria atingir ao objetivo único da religião cristã: a procriação da espécie humana.

³⁶ Mais tarde o matrimônio cai em decadência por conta da degradação do amor. Esse fato é registrado nas diversas literaturas. Trazemos como exemplo o romance *A dama das Camélias*, de Alexandre Dumas, como uma espécie de contenção dessa mobilidade social, pois ao sacrificar a amante, corrobora com a ideia de condenação de relacionamentos extraconjugais. Assim como nós temos noutro oposto o romance *Madame Bovary*, de Gustav Flaubert, ao retratar, pelo realismo, a “decadência moral” da sociedade burguesa pautada em amores conjugais. Jurandir Costa (1998, p. 17) destaca o aspecto histórico cultural do amor: “na retórica do romantismo, o amor é fiel apenas à sua própria espontaneidade. A realidade social e psicológica dos sujeitos diz outra coisa. O amor é seletivo como qualquer outra emoção presente em códigos de interação e vinculação interpessoais”.

universal. Agiria, dessa forma, no controle social, na união das riquezas (o casamento abriria as portas para a união de pessoas que pertencessem à mesma classe social), na união de pessoas de sexos opostos, garantindo que esses recursos chegassem de algum modo à Igreja. Desse modo, a família seria o modelo unívoco de crenças e valores dentro de determinada sociedade. A Igreja adentra na intimidade das pessoas (DEL PRIORI, 2011).

A família, noção criada nos primeiros anos do surgimento da igreja católica, age como catalisador e mantenedor dos valores políticos, sociais e culturais da comunidade que a comporta. É no seio familiar, em primeira instância, que os corpos são educados para atender aos princípios da família tradicional (modelos euro e androcêntrico, portanto patriarcal e machista), não permitindo que surjam novas concepções de família³⁷. Moita Lopes (2003, p. 75) argumenta a esse fato, postulando que

caracterizada por ser o lugar de encontro de gêneros e gerações, a família mantém [...] suas funções quanto à assistência, promoção de valores, educação e proteção aos membros. [...] a identidade social da criança começa a ser construída, portanto, a partir da interação com os membros de sua própria família, que vive em determinado território social e geográfico, o qual influencia sua história ().

Ao controlar a sociedade desse jeito a Igreja formula manuais para que os casais católicos saibam como praticar a sexualidade de modo a não cometer “pecados”. Surge o primeiro “Manual de Confessores”. Para que o controle seja efetivo também é criada a “Corte” inquisitorial, é ela a responsável por cuidar e manter a ordem social e religiosa da época (DEL PRIORI, 2011). Os inquisidores vinham em busca dos pecados da carne.

O papel que é atribuído à mulher é o de mãe. Outros papéis com conotações sexuais serão reproduzidas num bordel, por exemplo, como nos chama a atenção Vainfas (1992, p. 52): “excluído da moral conjugal, o amor não pôde se manifestar senão em ‘textos profanos’ e, banido do casamento, foi buscar o seu estímulo no mundo das relações ilícitas”. Pois, desde a criação, no sentido bíblico da palavra, a mulher carrega em si o estereótipo de pecadora. É ela a responsável por ter levado toda a humanidade à perdição. Logo, fica decidido no Concílio de Trento que o homem foi criado por Deus para “mandar”, literalmente, e a mulher para obedecer – por estar mais “inclinada” aos desejos da carne (DEL PRIORI, 2006).

Durante o primeiro reinado, a família real chega à colônia portuguesa em terras americanas e se depara com um cenário diferente de Portugal; pois as reformas impostas pelo

³⁷ Concebemos “novas famílias” aquelas que se organizam estruturalmente, na sociedade, diferentemente das combinações tradicionais da família patriarcal (homem, mulher e filhos/as). Em âmbito jurídico concebem-se os novos modelos de famílias como organizações compostas por pluralismo de entidades, isto é, não se restringe à junção patrimonial de um homem a uma mulher; mas um reduto capaz de integrar novos integrantes por meio da afetividade (DIAS, 2007).

Concílio de Trento chegaram lentamente às terras brasileiras. Então, o cenário era de bigamia, era comum aos portugueses chegarem e formarem outras famílias por aqui; padres com muitos filhos, e homens levando uma vida herética no que diz respeito à sexualidade. O único momento destinado à religiosidade católica era a missa proferida aos domingos pela manhã. Desde aqueles tempos o cenário era conturbado. É nesse momento em que acontecem os primeiros adultérios no Brasil.

A imagem idealizada da mulher no século XIX é diferente das imagens contemporâneas femininas. Enquanto nos dias atuais elas se veem “obrigadas” a alcançar determinado padrão estético, há dois séculos elas deveriam passar a imagem da doçura³⁸, que não mantém vinculação com a beleza. Devido a isso, a mulher passava a noção de ser recatada e do lar³⁹.

Com o passar dos tempos e a evolução das faculdades de medicina e suas teses, quem passa a ocupar esse espaço de controle da sexualidade e do corpo é a própria Medicina⁴⁰, a partir de seus conceitos científicos sobre sexo; sobretudo, a ocupar-se do corpo feminino. Nasce nesse instante, também, a ideia de patologização sexual. A partir dos resultados obtidos através de pesquisas e materializados nas teses, a medicina começa a regular a sexualidade e a condenar os excessos; trazendo em seus arcabouços médicos a noção de pecado divulgada pelos padres nos séculos anteriores (DEL PRIORI, 2011).

De acordo com Del Priori (2011), é com as chegadas das *coquettes*⁴¹ que instaura-se em solo brasileiro, um novo modelo de barganhar dinheiro: o tráfico de mulheres estrangeiras e a venda de seus corpos. É deixado para trás, por alguns homens, o trabalho com as produções de café e de açúcar, renovando-se ao trabalho de *câftén* – o agenciador dos corpos femininos. Não eram quaisquer corpos, deveriam atender aos moldes eurocêntricos: pele branca, olhos

³⁸ A nossa literatura do período romântico passou muito bem para as gerações posteriores a imagem de docilidade da mulher. Podemos ilustrar como exemplo o romance *Senhora* de José de Alencar. Aurélia não é citada no romance com aspectos de beleza, mas de doçura. Mesmo sendo “dura” ao tentar reconquistar seu amado, Seixas, não o consegue pela beleza, mas por sua fortuna. Culminando à submissão do marido.

³⁹ A ideia de “bela, recatada e do lar” é sustentada até os dias atuais. Em 2016 foi veiculada pelas diversas mídias a expressão “Bela, recatada e do lar”, que foi auferida pelo presidente da república em vigor ao se referir à sua mulher, como a “imagem” que deveria ser seguida pelas demais mulheres brasileiras. As três palavras dão a noção do que é ser mulher em uma sociedade machista, patriarcal e majoritariamente androcêntrica no campo político.

⁴⁰ Os médicos dessa época, século XIX, estavam preocupados também com a ejaculação masculina. Toda vez que o homem ejacula desprende uma carga energética muito grande, acabando por desfibrar o corpo. Então, o que estava em questão era a noção de economia. Corroborando, dessa forma, com a ideia burguesa: o dinheiro deve ser poupado porque tem grande valor; assim também deveria ser com o esperma, pois ele teria enorme valor burguês de virilidade.

⁴¹ De acordo com Del Priori (2011), com a chegada de vários artefatos da França no século XIX, tais como o sorvete, as bonecas de porcelana, a maquiagem para atender aos anseios femininos, chegam, também, as prostitutas para atender às voluptuosidades dos homens, as chamadas “cocotas”. A cocota é uma gíria francesa para designar uma mulher bonita que chama a atenção dos olhares masculinos por onde passa, mas com aparência de menina.

claros, cabelos lisos e corpos sensuais que provocassem os desejos masculinos. Vemos, novamente, as mulheres submissas aos homens.

São as prostitutas francesas que trarão um requinte ao sexo no Brasil. O sexo não estava somente relegado à procriação, mas, sobretudo, à realização de desejos e prazeres. O que se conhecia enquanto relação sexual no século XIX era o homem baixar as calças e as mulheres levantarem as saias. Era o sexo mais despojado. No contexto homossexual daquela época, as relações entre dois homens ou entre duas mulheres se davam de maneira velada e cuidadosa – a relação homoafetiva se dava desde mensagens codificadas a encontros locais secretos e às escondidas; sempre a representar a personagem masculina viril e a feminina delicada (GAY, 1995; MOSSE, 1998; ALMEIDA, 1995). Nesse sentido, Silva (2000) explica que

se a possibilidade de feminilização era mal-vista para os homens vitorianos, a masculinização também o era para as mulheres. Masculinidade e feminilidade, até certo ponto, eram cultuadas, ora mais para uns, ora mais para outros no século XIX. Homens e mulheres deveriam restringir-se ao seu papel social de acordo com a sua identidade biológica, de macho e fêmea, e por conseguinte, sua escolha afetiva e sexual deveria voltar-se para o sexo oposto ao seu.

A maior preocupação no século XIX era a possível feminilização por parte de alguns homens. Isso fez com que a maioria dos homens construíssem e reafirmassem para si e aos outros papéis sociais masculinos que demonstrassem a sua condição de virilidade, de forma a assemelhar-se ao modelo de homem vitoriano, para se opor ao feminino e não se assemelhar ou ser julgado ao seu inverso, isto é, o homossexual. Desse modo, ser homem no século XIX era não ser feminino e jamais ser tido por homossexual. Mosse (1998) argumenta que naquele momento

o ideal masculino era um bastão erigido contra a decadência; representava em palavras, em pinturas e em pedra um ideal de virilidade casta, o qual penetrou profundamente na consciência burguesa.” E complementa: “a masculinidade foi a rocha sobre a qual a sociedade burguesa construiu boa parte de sua auto-imagem, mas a imagem idealizada da masculinidade parece igualmente para a evolução da chamada sexualidade anormal, em grande parte, denominada pela contra-imagem que a fazia representar (Mosse, 1998, p. 304).

Chegando ao século XX temos muitos momentos de tensões: ao mesmo tempo em que as mulheres ainda são vítimas das repressões sexuais, as muitas revoluções serão o mote para que os movimentos sociais surjam entre os menos favorecidos socialmente. As várias invenções tecnológicas serão primordiais nesse momento, para o reconhecimento do corpo. Como exemplo, podemos citar as fotografias eróticas veiculadas no início desse século, como podemos ver na figura que segue abaixo:

Imagem 5 – Fotografia erótica francesa

Fonte: Monsieur X

É nesse momento, também, de acordo com Del Priori (2011), que a ideia de homofobia surgiu. A medicina também se ocupou desse espaço atribuindo patologias quanto à identidade pederose (conhecida pelo senso comum como pederastia – a homoafetividade). Esse tipo de amor era considerado no meio médico como uma doença, uma anormalidade. Surge a caça aos homossexuais, embasada por políticas públicas para que houvesse a higienização da cidade.

Os anos de 1970 e 1980 são consideravelmente importantes nesse contexto porque foram anos de grandes mudanças, nos campos político, cultural e, sobretudo, no sexual, pois é nesse momento que surge no cenário mundial a AIDS como mais um divisor de gênero sexual. A AIDS passa a ser considerada uma doença homossexual, mencionada na época como a Peste Gay⁴², como podemos ver na figura que segue abaixo:

⁴² A reportagem a que a imagem se refere foi publicada no ano de 1983, quando na cidade de São Paulo foram diagnosticados dois pacientes com o vírus da Aids (Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida); os dois sujeitos eram gays e ficou condicionado tanto pela mídia, como pela medicina, que a Aids – a doença do século XX – seria a peste-gay.

Imagem 6 – A peste gay



Fonte: Jornal Notícias Populares, 1983.

A peste-gay, nesse interim, chega a ser um divisor de gênero no sentido de alijar ainda mais os homossexuais masculinos, pois, de acordo com o senso-comum, foi essa comunidade a responsável por introduzir mais uma desgraça ao mundo. Devido a isso, todos/as que fossem constatados com essa doença eram considerados/as impuros/as e, portanto, não seriam mais cidadãos, mas seres que serviam ao diabólico (DEL PRIORI, 2011).

Desse modo, dizemos que os valores e conceitos sobre sexualidade são um constructo sócio-histórico-cultural, pois é a partir da convivência entre os indivíduos em suas específicas comunidades que são construídos valores, tabus e/ou preconceitos para a sexualidade. Da cultura dos povos nasce o que chamamos de conceito sexual coletivo, como nos explica Foucault:

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p.117).

A sexualidade, em termos sociais, não pode ser entendida ou redirecionada aos fatores biológicos, visto ser um produto sócio-histórico, como assinala Foucault (1988). Mas como um espaço de relações entre um e outro, visto que o social reverbera no biológico e vice-versa. No tocante a isso, Spargo (2015, p.15) explica que para Foucault “a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria de experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas”. Rubin (1993) complementa o pensamento foucaultiano ao dizer que

internamente, a esfera da sexualidade tem uma política própria, desigualdades próprias e modos de opressão próprios. Como outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas de sexualidade, em qualquer época ou lugar, são produtos da ação humana. Estão imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, tanto deliberadas como fortuitas. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há também períodos históricos em que a sexualidade é contestada com maior força e politizada de modo mais evidente. Nesses períodos, a esfera da vida erótica é, de fato, renegociada (RUBIN, 1993, p. 4).

A sexualidade de modo geral não pode ser vista apenas sob um ângulo, pois ela não segue unilateralmente, mas em diversas direções. Essas “zonas” multilaterais nas quais a sexualidade aponta é fator primordial para nos construirmos identitariamente no que se refere às nossas concepções de sexualidade, dado que é na interação social, no diálogo discursivo com o outro que (re)significamos nossas ideias a respeito de algo, e, por conseguinte, esse novo algo se torna parte do “novo eu” do sujeito. Destarte, vamos ao encontro da concepção de Moita Lopes (2002) ao conceber a

sexualidade como um traço de nossa identidade socialmente construída em termos de como aprendemos a nos representar à luz de como os outros nos representam e vice-versa nas práticas discursivas onde atuamos. E ainda é dinâmica e não segue em uma só direção, por assim dizer, a vida toda. Ou seja, nos posicionamos diferentemente em identidades sexuais distintas em períodos diversos de nossas vidas e em práticas discursivas desiguais (MOITA LOPES, 2002, p.100).

Assim sendo, estudar, entender e compreender o campo da sexualidade é não encapsular os sujeitos em moldes pré-formados; é ir ao encontro do que sugere Butler (2015) ao dizer que é preciso desconstruir a noção do que temos acerca de gênero e sexualidade para que possamos dar novos significados no meio social.

3.3.1 A sexualidade masculina

Falar sobre homossexualidade, numa sociedade que ainda se mantém com tabus e preconceitos, chega a ser um desafio deveras importante, por um lado pelas lacunas que ainda existem quando tal temática é abordada – advinda de preconceitos que se mantêm ainda em nosso meio; por outro, para vencer barreiras criadas pelos tabus impostos durante os séculos anteriores. A escola contemporânea é um “balão mágico” em que vários acontecimentos fantásticos estão mediando (ou não) o campo do saber. Criam-se embates ideológicos para uma efetiva educação de e para “todos”. As ideologias⁴³ que perpassam a escola estão

⁴³ A ideologia para Volóchinov (1927) não guarda relação com a noção de assujeitamento proposta por Althusser ou a de Gramsci. Sériot (2015, p. 16) nos explica que “a ideologia, em Volosinov, é o conjunto dos produtos culturais, dos quais faz parte a ciência: são todas as ideias que “as pessoas” têm na cabeça, conjunto sempre

enviesadas por conceitos culturais europeus, em sua maioria: conceitos sociais (certo/errado, bonito/feio), conceitos econômicos (elite branca), e religiosos (de cunho cristão).

A definição de homossexualidade encontra-se, ainda, encarcerada numa torre rodeada e lapidada por preconceitos (PEREIRA, 2015). Ao dizer que homossexual é todo indivíduo que sente desejo e procura um prazer com pessoas que pertençam ao mesmo sexo biológico, internaliza e agrega valores de segregação, pois serve mais como uma rotulação para possíveis marginalizações na sociedade contemporânea, do que um reconhecimento de pessoas que estão e fazem parte do mundo.

Tanto na Grécia como em Roma os desejos entre pessoas do mesmo sexo – a homofilia, pois homossexualismo é um termo recente – era tolerada de maneira regrada, havendo entre os pensadores da época um consenso na afirmativa de que essa forma de amar ser o amor verdadeiro, relegando ao casamento outros sentimentos, tais como o respeito, a amizade, dever e responsabilidade social, nos quais não cabia o amor, o que levou mais tarde, a ver o sexo apenas como a procriação da espécie. Era permitida a relação entre um homem mais velho com um jovem, este tomando atitude passiva, para que pudesse aprender especificidades com o mais velho. Porém, não se admitia uma relação entre dois homens adultos e/ou que tivessem uma vida social e política ativa. Esse tipo de conduta era rejeitado pela sociedade, ao ponto de serem marginalizados aqueles que a cometessem. Chauí (1984) explica a função dessas sociedades:

o valor fundamental, nessas sociedades, era atribuído à figura do homem livre, identificada com a figura masculina ativa (política e socialmente). Esse valor, sexualmente interpretado, levava ao privilégio da figura masculina sexualmente “ativa”. A mulher, considerada naturalmente “passiva”, o jovem livre, do sexo masculino, considerado “passivo” pela pouca idade, e o escravo, considerado passivo por sua condição de dominado e por obrigação, faziam com que as relações homofílicas só fossem admitidas entre um homem livre adulto e um jovem livre ou um escravo, jovem ou adulto. O jovem, pela idade, podia ser livre e “passivo” sem desonra; o escravo por sua condição desonrosa, só podia ser “passivo”. Mas um homem livre adulto que se prestasse a uma relação homofílica no papel “passivo” era considerado imoral e indigno. (CHAUÍ, 1984, p. 23).

As conotações que se tinham tanto na Grécia como em Roma, no que se refere à sexualidade, eram outras, não havia distinções como se tem hoje na contemporaneidade, pois não se buscava classificações identitárias da homo e da heterossexualidade. Ora, assim, podemos entender que a homo assim como a heterossexualidade são construídas tanto no

manifesto e transparente na consciência, já que para ele o inconsciente não existe”. Compreende-se daí que, para Volóchinov, a ideologia é toda significação e conteúdo do pensamento, porque são coletivos, e conjuntos de signos que produzem o conteúdo da consciência.

âmbito social como no cultural. Logo, não há uma essência que torne um aceitável e outro desviante dos padrões socialmente estabelecidos. Peter Fry e Edward Macray em seu livro *O que é homossexualidade* falam a respeito desse fato afirmando que “Desejos homossexuais são socialmente produzidos como são também produzidos desejos heterossexuais” (FRY; MACRAY, 1991, p .16).

A homofilia entre homens adultos e privilegiados socialmente era considerada indigna, não pela incapacidade biológica, mas tida como contra a natureza, porque ia de encontro à natureza do homem social, isto é, do cidadão. Assim, entendemos que o pederasta e o homofílico não eram monstros e nem doentes – termos que seriam usados posteriormente pela medicina moderna –, mas para aquela sociedade deveria existir modelos de códigos de conduta e moral, para regular a homofilia e a repressão sexual.

A repressão sexual e a perseguição pelas camadas populares, tanto no Brasil como em outros países, aos homossexuais, tem origem religiosa. A Igreja católica no período da baixa Idade Média fazia pressão aos poderes civis para que isso pudesse acontecer; pois na antiguidade grega e romana a aceitação e convivência com pessoas que exercessem a sodomia, não tinha leis condenatórias do homoerotismo, como assinala Foucault (1984, p. 170):

amar os rapazes era uma prática “livre”, no sentido de que era não só permitida pelas leis (salvo em circunstâncias particulares), como também permitida pela opinião. [...] Enfim, era uma prática culturalmente valorizada por uma literatura que a cantava, e por uma reflexão que fundamentava sua excelência ().

Partindo desse pressuposto, podemos entender que na antiguidade o conceito que se tinha de relacionamento entre duas pessoas do mesmo sexo era a de não saber controlar os desejos eróticos e sexuais, distanciando-se do conceito que se tem na atualidade, isto é, que tais pessoas são doentias, quando não, impuras e/ou possuídas por algo exterior que vá de encontro aos preceitos religiosos, tidos como os certos. No que se refere ao conceito antigo, diz Foucault: “Ter costumes frouxos consistia em não saber resistir nem às mulheres nem aos rapazes, sem que este último caso fosse mais grave do que o outro”. (FOUCAULT, 1984, p.167)

O termo homossexualidade tem sua origem no final do século XIX, pois surgiu nesse século uma vontade de saber, isso com a medicina e a psiquiatria, sobre alguns segmentos da modernidade ocidental. E nomear – classificar é o termo mais coerente – todas as coisas e práticas dos indivíduos, com o objetivo de diagnosticar práticas, que fugissem às normas, como transgressoras e anormais. Quanto a isso Foucault explica que

o sexo ao longo de todo o século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber distintos: uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas (FOUCAULT, 1998, p. 54).

Passaram-se anos e o século agora é outro, porém os questionamentos que se referem à sexualidade permanecem, visto que há ainda especulações de alguns cientistas em querer descobrir fatores biológicos e psíquicos que pré-determinam a sexualidade. Sousa Filho (2007) explica esse fato, dizendo que os cientistas que se preocupam com isso consideram a sexualidade como uma prática social do erotismo, e que existe no ser uma substância que o determina como portador de uma tendência sexual hétero ou homo.

Ao falarmos de homossexualidade, querendo, também, tomar uma posição e definição, não podemos afirmar categoricamente que são ou não um construto sócio-histórico-cultural, pois, como explicam Fry e MacRae (, 1985, p. 10): “não há nenhuma verdade absoluta sobre o que é a homossexualidade e que as ideias e práticas a ela associadas são produzidas historicamente no interior de sociedades concretas e que são intimamente relacionadas com o todo destas sociedades”.

Desse modo, compreende-se que numa sociedade patriarcal e, ao mesmo tempo, machista, os valores e conceitos do que é masculino e feminino são dispostos desde a tenra idade, quando ainda nem se formaram os valores éticos e morais do indivíduo, como explica Fry e MacRae (1985): “Desde o berço, meninos e meninas são submetidos a um tratamento diferenciado que os ensina os comportamentos e emoções considerados adequados. Qualquer ‘desvio’ é reprimido e recupera-se o ‘bom comportamento’” (FRY & MACRAE, 1985, p. 11).

Portanto, ser menino ou menina em nossa sociedade está sustentado por conceitos androcêntricos que determinam o que é correto e o que é errado, o que deve ser seguido (representado) e o que deve ser reprimido e negado.

4 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Diante de mil explicações, por mil teorias e tecnologias sofisticadas, é importante, volta e meia, que paremos e, simplesmente, nos questionemos: mas... qual é mesmo o problema?

(MATOS, 1998)

Nossa pesquisa parte da premissa de que o ambiente escolar é aquele no qual as guerras ideológicas estão a se digladiar a todo instante, especificamente no que se refere às questões de identidades de gênero e sexuais. Torna-se, assim, um lugar propício à observação e análise sobre como os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ao usar as relações de poder, se constroem com seus discursos. Em suas múltiplas relações a partir da linguagem ele (o sujeito) se inscreve num contexto sócio-histórico. Tal noção está ancorada nos conceitos de enunciado/enunciação proposto por Bakhtin; a respeito disso, Brait (2014, p. 65) fala que: “[...] a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”.

Na elaboração de enunciados sejam orais, sejam escritos, podemos entrever que todos os discursos possuem caráter ideológicos e, portanto, mantenedores de poder que, numa análise, podem ampliar nossa compreensão acerca de atribuir sentidos ao que vivemos. Dessa forma, é importante como fundamentação teórica de análise tomar como ponto de partida o dialogismo bakhtiniano, no qual se diz que todo texto parte de uma cadeia enunciativa. Assim sendo, o sujeito se constrói no discurso, para o discurso e com o discurso. Não nos interessando, aqui, o sujeito empírico, mas aquele que se inscreve no discurso.

Estamos imersos em uma sociedade fluida, instável. Nosso mundo está em crise. As crenças e dogmas que nos foram impostos durante séculos não são mais capazes de explicar por si só o porquê de as coisas estarem em constante modificação. Estamos em uma época em que as mudanças de toda ordem é inevitável e, para isso, estudos que aliem sujeito/discurso/sociedade se faz necessário, pois de acordo com Fabrício (2006, p. 48): “Esses estudos abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente

flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam [...] os atores sociais” (p. 48).

Dessa forma, para os que estudam a língua/linguagem em uso, a compreensão e a especificidades do homem acontecem porque ele é um sujeito que fala, produz textos, ressignifica o mundo. Com isso, entendemos que a fala é um texto. Bakhtin (2003, p. 307-308) afirma que “onde não há texto não objeto de pesquisa e de pensamento”, acrescenta ainda que “só o texto pode ser o ponto de partida”.

Querer abordar um tema sobre gênero e sexualidade relacionado à área da língua(gem) foi complexo e, ao mesmo tempo, motivador. Primeiro, por me encontrar situado em uma sociedade androcêntrica, patriarcal e machista, que guarda (ou tenta) valores morais provenientes dos séculos passados⁴⁴. Segundo, por ser uma temática ainda não muito abordada no meio acadêmico – tendo como lócus primordial a sala de aula como espaço propício para discussões sobre o meio social –, em específico na Faculdade de Letras de Alagoas. Devido a isso, surgiu a necessidade de contribuir com a faculdade supracitada por meio de uma pesquisa que discutisse acerca das relações de gênero e sexualidade em sala de aula, em específico sobre identidades homossexuais.

Entendemos que pesquisar é também filosofar, pois indagamos, questionamos a realidade na qual vivemos; dessa forma, atribuímos certa relação entre teoria e prática, e vice-versa, uma reverbera na outra nessa troca constante de saberes. De acordo com a teoria da complexidade adaptada para educação, proposta por Morin (2005), o complexo não significa “difícil”, mas o de tecer em conjunto, isto é, construir novos saberes em conjunto. É a partir dessa perspectiva que concebemos a relação interacional entre teoria e prática, na qual (des)constroem-se conjuntamente.

Esse foi o nosso propósito ao pensar numa concepção de linguística que engloba tanto os saberes ditos subalternos como os saberes hegemônicos. Então, a linguística *queer*, pelo viés da linguística aplicada, concebe a ideia de que esses saberes são incompletos. Uns são considerados mais importantes que outros para atingir determinada finalidade (SANTOS, 2010).

Quanto à abordagem, nossa pesquisa é qualitativa. No que se refere aos fins, é descritiva e interpretativa, pois a nossa pretensão é a de descrever, interpretar, analisar e

⁴⁴ Vale salientar, aqui, que tais valores estavam salvaguardados pela Igreja Católica, religião dominante nos séculos passados. E esses valores, por representarem a classe social dominante perpassaram as gerações posteriores até os dias atuais. Hodiernamente, os valores morais – que sempre estiveram regidos, em sua maioria, pela religião – saíram do contexto religioso católico e ancoraram nas “mãos” dos neoprotestantes, buscando “salvar” o modelo de família ideal.

refletir sobre as ações que perpassarem durante o processo de coleta de dados. Quanto aos meios, ou seja, as formas pelas quais usaremos para obter nossos dados, nossa pesquisa é de Cunho Etnográfico, visto que ficamos um período de 4 (quatro) meses em observação, aplicamos 18 (dezoito) questionários⁴⁵ e fizemos 4 (quatro) entrevistas⁴⁶, contribuindo para um contato maior entre pesquisador-colaborador –, aliando-se à etnografia, nesta pesquisa adotamos também o Estudo de Caso; pois, nossa preocupação é a de não generalizar as interpretações aqui contidas.

4.1 A Pesquisa Qualitativa⁴⁷

O nosso posicionamento metodológico defende o estudo do sujeito em sua relação com o meio, isto é, não o compreendemos como um ser totalmente passivo, mas que interpreta o mundo ao seu redor em processo contínuo. Dessa forma, esse viés de estudo nos direciona ao método do tipo qualitativo. De acordo com esse posicionamento, a nossa vida e nossas ações se dão a partir de atividades de interações e, ao mesmo tempo, interpretações pelo fato de estarmos em contato entre pessoas (CHIZZOTTI, 2001).

Hodiernamente, a pesquisa qualitativa vem ocupando maior espaço entre as mais variadas possibilidades de estudos que inserem seres humanos e suas implicações sociais, em ambientes diversos. Algumas características são fundamentais para que nós reconheçamos uma pesquisa denominada qualitativa. Em conformidade com esse viés, um fenômeno só pode ser melhor compreendido, observado e analisado se estivermos imersos no contexto em que ele ocorre. Por isso, o pesquisador se propõe ir a um campo para “colher” o fenômeno em foco, que estão em concordância (ou não) com as perspectivas dos sujeitos em observação (GODOY, 1995).

Diferente dos estudos quantitativos, que geralmente seguem um plano que foi previamente firmado, a pesquisa qualitativa é direcionada, no decorrer do desenvolvimento;

⁴⁵ No dia da aplicação do questionário, a sala constava com 25 (vinte e cinco) discentes, no entanto, apenas 17 (dezesete) aceitaram em responder o questionário solicitado. O outro questionário corresponde ao da professora.

⁴⁶ No tocante às entrevistas, durante 20 (vinte) dias, após o período de observação, em específico nos meses novembro e dezembro, o pesquisador ficou na escola para entrevistar os sujeitos envolvidos. No entanto, apenas 2 (dois) discentes aceitaram fazê-la, as outras duas correspondem às entrevistas feitas com a coordenadora e a professora. Após a finalização da entrevista com a professora, esta pediu para que não a utilizássemos em nossa pesquisa para análises. Desse modo, respeitando a vontade dela, usamos a entrevista apenas para fins de quantificação.

⁴⁷ O que caracteriza a pesquisa qualitativa é a maneira ontológica – o modo de perceber o mundo, a forma epistemológica – de que maneira teorizam o mundo social, e o modo metodológico – de que forma observam e interpretam a realidade perceptível de se realizar o estudo.

não busca dados estatísticos, como numa pesquisa quantitativa, antes, seu foco sendo mais amplo, seus dados, por conseguinte, serão descritivos, ao ter maior inserção do pesquisador com o meio que lhe fornecerá os dados (CHIZZOTTI, 2001). Quanto a isso, Lüdke e André (1986, p.11) explicam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho investigativo de campo”.

Ao se fazer uma pesquisa qualitativa, partimos de algo mais amplo para, no decorrer da pesquisa, ir aclarando mais a nossa problemática. Porém, podemos ser conduzidos por diferentes caminhos para chegar a uma finalidade (GODOY, 1995). Quando falamos no termo “qualitativo” ele assume diferentes posições nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Entendemos que ele é um conjunto de diferentes significados dentro de um determinado contexto. Tem por objetivo traduzir os possíveis sentidos de um fenômeno social. Referente a isso, Lüdke e André (1986) falam acerca dos dados que são coletados em pesquisas de cunho qualitativo e dizem que “os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Um dos pontos cruciais para a pesquisa qualitativa nos dias atuais é que, de acordo com Minayo (2008), ela contribui para um “borramento” de fronteiras entre disciplinas. Ou seja, essa contribuição serve para que haja conversas entre os vários campos de estudos para maior compreensão e interpretação dos fatos e ações cotidianas.

Em termos hierárquicos, o paradigma Pesquisa Qualitativa está no topo da escala hierárquica, daí que há uma metaforização com o guarda-chuva (a pesquisa qualitativa “cobre” as demais nomenclaturas que advém com o seu paradigma). Podendo adquirir outras denominações tipológicas: etnografia, estudo de caso, hermenêutica, entre outras (DENZIN; LINCOLN. et al., 2006).

Ao escolher a pesquisa qualitativa, pressupõe-se que o pesquisador terá como ponto de partida uma abordagem empírica do objeto que será analisado. Em vista disso, ele se baseia em um marco teórico-metodológico para, depois, decidir os instrumentos que serão responsáveis por coletar os dados. Assim sendo, os instrumentos que usamos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Conforme Minayo (2008), os instrumentos da pesquisa qualitativa permitem que relacionemos as concepções teórico-metodológicas com a realidade que nos propusemos a pesquisar. Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que

a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN et al. 2006, p. 17).

Com isso posto, a presente pesquisa se inscreve no campo qualitativo por se preocupar em descrever, interpretar acerca das ações que envolvem os sujeitos envolvidos, assim como refletir sobre como tais sujeitos se constroem discursivamente no meio social. É de cunho etnográfico, pois visamos o que está a acontecer no ambiente escolar, assim como na comunidade do entorno, havendo uma relação intrínseca entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa. Alia-se ao estudo de caso pelo fato de não estarmos a generalizar com o que defrontamos em campo, mas situar a problemática e, com isso, ressignifica-la.

Portanto, ao se desenvolver uma pesquisa qualitativa, supõe-se que haverá um recorte tempo-espacial do fenômeno estudado pelo pesquisador. Esse recorte dará apoio para definição do campo e a dimensão do trabalho a ser desenvolvido. Na maioria dos casos, os estudos são feitos no local de origem da coleta de dados. Numa pesquisa qualitativa é frequente o entendimento, por parte do pesquisador, a partir das perspectivas do sujeito pesquisado, o que configurará uma maior aproximação entre pesquisador e sujeito/s pesquisado/s. dois métodos, segundo Lüdke e André (1986), se destacam numa pesquisa qualitativa: “entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso” (p.13). São nesses dois métodos que nos deteremos nos subitens a seguir.

4.1.1 A Etnografia na Educação: um olhar de “dentro”

Quando falamos em etnografia no campo educacional devemos tomar cuidado com a empregabilidade desse termo quanto aos seus postulados iniciais na área da antropologia. Que de acordo com Lüdke e André (1986) pode ser considerado como uma descrição de um sistema de determinado grupo sociocultural. Relacionando-a com a educação deve-se fazer levando-se em conta o processo de ensino/aprendizagem situado, isto é, um contexto sócio-histórico um pouco mais amplo. Por esse viés, Zarhalick e Green (1991) explicam que

a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma

abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados (ZARHARLICK e GREEN, 1991, p. 3).

Nesse sentido, uma pesquisa educacional de cunho etnográfico, conforme apregoa Lüdke e André (1986), oferece um estudo no qual a preocupação não está voltada apenas à escola, mas fora dela também. Há uma aproximação quanto ao que se aprende dentro dos espaços escolares e a relação com o que acontece fora deles. Sendo assim, agindo nessa perspectiva, ao utilizar a etnografia num campo de saber voltado à educação, temos que ter em mente alguns critérios que a valide nesse ambiente.

O termo Etnografia, originalmente, advém da Antropologia, justamente para descrever o comportamento dos sujeitos que compõem determinada comunidade, sua cultura, sua língua, ou seja, a pesquisa etnográfica se caracteriza pelo fato de estudar/descrever as ações dos indivíduos, de acordo com os contextos sociais nos quais eles estão envolvidos, e as interações sociais (WATSON-GEGEO, 1988).

Para uma investigação educacional de cunho etnográfico, o pesquisador não pode partir de um levantamento de hipóteses (CALDEIRA, 1995); o contato entre pesquisador e ambiente deve ser de um período mais longo para que se tenha um entendimento melhor sobre o grupo estudado. Nesse período, o pesquisador pode utilizar de algumas técnicas que subsidiem o que está em questão. Quanto a isso, Lüdke e André (1986) esclarecem que “a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Para que o estudo de cunho etnográfico se efetive dessa maneira, é necessário que o pesquisador observe de maneira detalhada de que maneira as pessoas envolvidas, naquele determinado contexto, se comportam. Além disso, observar sistematicamente de que forma as interações sociais são organizadas – suas normas, valores, expectativas – em relação à presença do/a pesquisador/a.

Em uma pesquisa de cunho etnográfico não devemos levantar hipóteses aprioristicamente, como se antevísse o que encontrar durante a pesquisa. Mas estar em contato direto com o grupo estudado, observando e levantando questionamentos sobre o que encontrou. Dessa forma, Lüdke e André (1986) apontam alguns aspectos que tornam os dados coletados relevantes:

como a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não ação; traços, registros de arquivos e documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Segundo Spradley (1980), o pesquisador etnógrafo não pode se limitar às observações dos comportamentos e dos estados emocionais das pessoas envolvidas, pois o que vai validar a pesquisa etnográfica é o que está além disso: o seu contexto de produção, ao que Spradley (1980, pp.7 e 8) acrescenta: “os seres humanos se comportam em relação às coisas com base naquilo que elas significam para eles”.

Nesse sentido é que dizemos que a observação tem um papel fundamental em pesquisas de cunho etnográfico, pois é no processo de registro desses dados que o pesquisador-observador levará em questão o contexto em que a ação ocorreu e o discurso foi auferido.

Nessa perspectiva, conforme Spradley (1980), o registro de dados pode ser feito por meio de notas/diário de campo, relatos, que além de fornecer um leque de corpus, também fornece bases para interpretação e descrição dos fatos ocorridos. No entanto, não existem apenas os instrumentos supracitados, como também as entrevistas, questionários, gravação de vídeo ou de áudio, entre outros, para que, consoante Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139): “a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquira uma natureza subjetivista ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação”.

Em se tratando de pesquisador no campo educacional, levando em consideração os aspectos metodológicos de cunho etnográfico, deve-se lidar com as ambiguidades que pode-se encontrar quando imersos em determinada comunidade. Enquanto sujeitos passíveis de mudanças no tempo e no espaço, a ambiguidade quase sempre estará presente. Assim como a autodisciplina e o compromisso com a pesquisa são altamente importantes. Lüdke e André (1986) comentam acerca desses assuntos, chamando-nos a atenção ao fato de que

um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador. [...] a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consciente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

De acordo com o exposto acima, neste método de investigação cabe a observação, descrição e análise da cultura e dos sujeitos em questão, no entanto, vale ressaltar que, em

meio a isso tudo, há questões éticas imbricadas. Julgamentos, avaliações de condutas e comportamentos não compõem o escopo dessa metodologia. Nesse tocante, para se obter êxito neste tipo de investigação, deve-se levar em conta a sensibilidade do/a pesquisador/a em detrimento às situações abordadas. Herskovits (1963, p. 104) complementa ao dizer que o “tato conquistará o respeito e a confiança das pessoas e definitivamente seus materiais serão mais ricos”.

Logo, dizemos que a etnografia é uma metodologia que nos propicia descobrir as maneiras de vivências e experiências, tanto de quem pesquisa como dos sujeitos de pesquisa. Dessa maneira, esse tipo metodológico permite uma ampla apreensão dos fenômenos humanos. No tocante à presente pesquisa, a maneira como professor/a e aluno/a interagem em sala de aula no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

4.1.2 O Estudo de Caso

O estudo de caso é abordado por vários teóricos no campo teórico-metodológico, para pesquisas científicas, tais como Lüdke e André (1986), Stake (1999), Yin (2005), entre outros. Para esses autores, o estudo de caso pode se referir a algo mais específico, definido, como é o caso de um indivíduo, uma comunidade, um grupo, como também pode se referir a algo menos definido, nesse sentido, podemos citar um estudo de caso sobre decisões, programas, mudanças organizacionais, que estão mais para o campo abstrato da pesquisa.

Numa pesquisa científica, o estudo de caso se revela como uma técnica de estudo de uma unidade, revelando assim que o pesquisador deverá estar focado em determinada comunidade com fins específicos, isto é, um único caso. Pode ser considerado um caso similar a outros já estudados, mas diferencia-se quanto aos objetivos a ele propostos. Ao definir o estudo de caso Lüdke e André (1986) explicam que ele

É o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Ao se fazer uma pesquisa nesse sentido a preocupação reside em retratar uma possível complexidade de um caso particular, desse modo, o pesquisador foca o seu problema num aspecto total. No que se refere a isso, Lüdke e André (1986) ressaltam que “a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso

significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 21).

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação real que analisa um fenômeno atual em consonância com o contexto social no qual está imerso, especificamente quando os limítrofes entre o fenômeno e o contexto não estão bem claros, definidos. Nesse sentido, a pesquisa que envolve o estudo de caso leva em consideração os interesses subjetivos que estão inerentes à ela, unindo-os aos dados coletados, com isso, dizemos que se baseia em variadas fontes de evidências, corroborando numa triangulação de dados.

O estudo de caso, de acordo com Stake (1999), tem o caráter holístico tanto pelo fato de herdar essa característica da pesquisa qualitativa, como por se concentrar no todo, para que possa compreender o fenômeno em sua totalidade e não na diferenciação em relação a outros casos.

A importância do contexto, ainda para Stake (1999), é de tamanha relevância, a ele se deve dar maior atenção quanto mais intrínseco ele o for. Yin (2005) também atribui maior importância ao contexto, pois, de acordo com o autor supracitado, o estudo de caso descritivo apresenta uma descrição mais detalhada dos fenômenos observados, em consonância com os contextos em questão.

Corroborando com as concepções de Yin (2005), entendemos que a necessidade em se fazer um estudo de caso advém da premência em estudar fenômenos sociais considerados complexos. Assim sendo, para este autor, o estudo de caso é utilizado em condições que propiciem o contexto, pois eles podem ajudar na investigação. Complementa a noção de estudo de caso ao dizer que “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Um Estudo de Caso na pesquisa escolar está voltado, também, ao estudo de um único caso; para isso, o investigador utilizar-se-á de algumas técnicas para coletas de dados como a observação de aula, reuniões, saídas e/ou entrada de alunos na instituição, entre outras. Poderá, também, escutar alguns sujeitos que estarão envolvidos no processo de sua pesquisa, para depois cruzar tais dados para determinada finalidade. Dessa forma, Lüdke e André (1986) concluem que

podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24)

Nesse sentido, no que se refere a presente pesquisa, o estudo de caso é abordado pelo viés mais definido, isto é, pesquisamos acerca de construções identitárias homossexuais masculinas através de práticas discursivas, nas aulas de língua portuguesa, em ambiente de sala de aula, especificamente de uma turma de 1º ano do ensino médio, de uma escola pública na cidade de Maceió-AL.

4.2 Contextualização da Pesquisa e Análise do Corpus

Nesse item abordaremos a respeito das análises e reflexões sobre os dados colhidos durante o tempo de observação, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas numa escola estadual pública em Maceió-AL. Nossas análises seguirão uma linha sincrônica de acordo com as ordens que foram acontecendo no ambiente escolar. Assim sendo, as análises versarão primeiro acerca das observações, em seguida pelos questionários e finalizaremos com as entrevistas colhidas; para que isso aconteça de forma coesa e coerente abriremos para cada um desses um subitem de análises e descrições.

Os dados da pesquisa foram coletados numa escola da rede pública de ensino básico do Estado de Alagoas, na cidade de Maceió. A escola é periférica e oferece nos três turnos o ensino regular das três séries do Ensino Médio. Como recorte para coleta de dados, selecionamos uma turma de primeiro ano do nível mencionado acima. Os dados por nós colhidos compõem banco de dados do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem.

O estudo presente parte da premissa de ser uma análise processual, que pressupõe um convívio um pouco mais longo com os colaboradores da pesquisa. Utilizamos como critério de seleção dos sujeitos de pesquisa a adesão como voluntários e o fato de seus discursos estarem enviesados pelas temáticas que nos propusemos a pesquisar, assim como a participação nas atividades propostas durante o processo. O critério de exclusão se dará mediante a não participação, durante o processo, dos sujeitos-participantes.

Compreendendo que a nossa pesquisa está inscrita numa abordagem socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2006), isto é, que os sujeitos sociais se constroem em contextos sociais e culturais. Não devendo, primordialmente, partir de uma explicação de cunho biológico; e que como sujeitos sociais estamos sempre num processo de construção, dessa forma assumimos muitas identidades (HALL, 1990), visto que estamos numa sociedade heterogênea e fluida (BAUMAN, 2005). Devido a isso, as variáveis que compõem a nossa pesquisa são: identidade enquanto forma de se constituir sujeito na sociedade; gênero social,

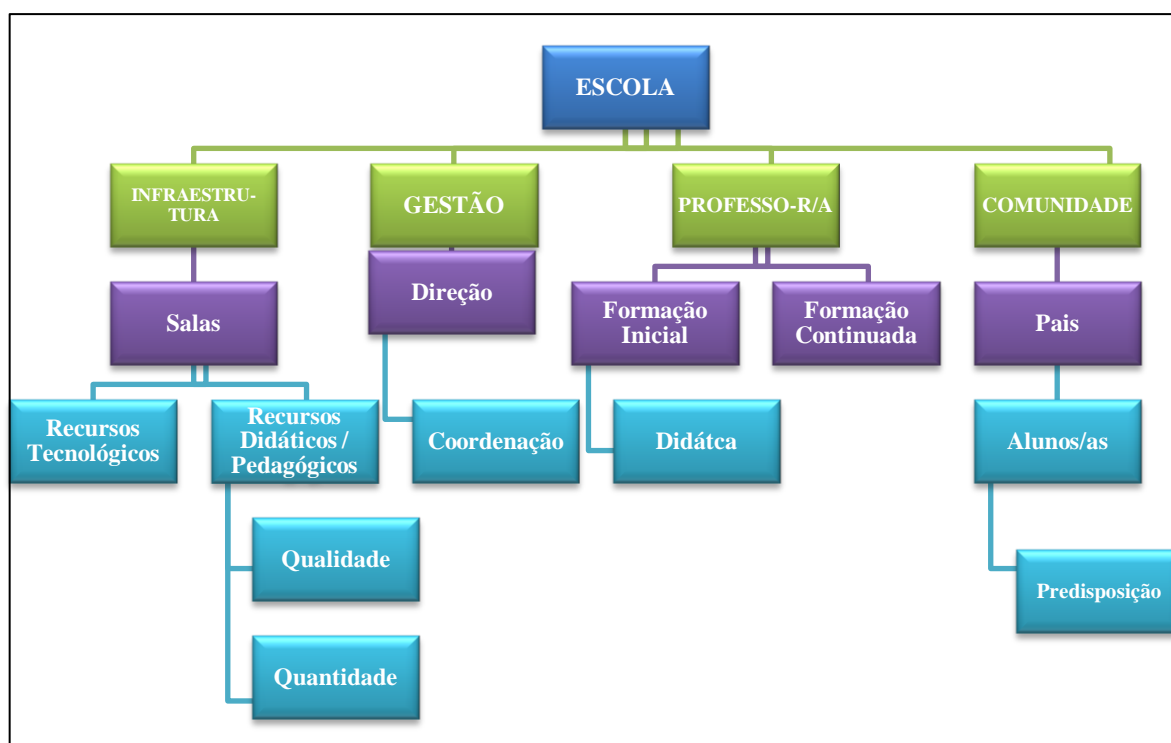
em específico o homossexual como parte integrante de uma sociedade multifacetada; e discurso, enquanto forma de se construir sujeito a partir da linguagem.

A escolha da turma não teve pré-requisitos tais como classe social, questões étnico-raciais, grau de leitura e/ou produção de textos, comportamento em sala de aula, assiduidade dos/as alunos/as, entre outros; mas como a escola oferecia naquele ano 11 (onze) turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Médio, sendo distribuídas da seguinte maneira: 5 (cinco) no turno matutino, 4 (quatro) no vespertino e 2 (duas) no noturno, a escolha se deu mediante a disponibilidade do pesquisador-observador, aceitação do/a professor/a e público-alvo.

Pela manhã não era possível, naquele momento, a observação e participação do pesquisador com uma das turmas que estavam disponíveis naquele turno, pois estava a cursar disciplina para compor créditos obrigatórios no Programa de Pós-Graduação. À noite não seria possível por conta do público que comportava naquele turno nas séries finais da educação básica, já eram adultos, enquanto meu público-alvo era jovem que estivesse na faixa-etária regular da série escolar em questão. Então, o turno mais adequado à situação foi o vespertino, embora, por eu estar cursando uma disciplina no PPGLL à tarde, em qualquer uma das turmas de primeiro ano escolhida eu só teria a possibilidade de acompanhar 2 (duas) aulas por semana.

Ao se fazer uma pesquisa em âmbito escolar, todo o contexto deve ser levado em conta para análises e reflexões, visto que a escola age como um todo no meio social. Logo, levantamos alguns elementos inerentes à ela para fundamentarmos nosso dizer, tais como a infraestrutura, a gestão, os/as professores/as e a comunidade, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3 – Categorias Escolares



No que se refere à infraestrutura, a escola observada possui 16 (dezesesseis) salas de aula, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala de recursos, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala para os diretores, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de multimeios, 1 (um) auditório, 1 (um) refeitório, 1 (um) pátio, 1 (uma) cozinha e banheiros femininos e masculinos. Todas as salas são climatizadas, com exceção da biblioteca, equipadas com carteiras escolares (em média 50 [cinquenta] carteiras e 50 [cinquenta] cadeiras), lousas brancas e lâmpadas.

Quanto aos recursos tecnológicos, a escola possui um Datashow de uso coletivo, lousas brancas e pincéis (geralmente na cor preta). Os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula são os livros didáticos (algumas disciplinas não possuem livros, tais como sociologia, filosofia, educação física, entre outras) e textos impressos pela coordenadora, solicitados com uma semana de antecedência. A professora Amélia⁴⁸, em específico, utiliza além do didático oferecido pela escola, outro livro didático que usava em uma escola da rede particular de ensino, para as produções textuais.

No tocante à gestão escolar, a escola possui 3 (três) diretores, sendo 2 (dois) homens e 1 (uma) mulher, cada um trabalhando ao menos em turno. O mesmo acontece com a coordenação, neste caso sendo 2 (duas) coordenadoras e 1 (um) coordenador. Ambos os

⁴⁸ Amélia foi o nome fictício escolhido pela professora de língua portuguesa da turma ora em questão.

públicos da gestão escolar foram bem receptivos para com a minha pesquisa, ao ponto de tanto um dos diretores como a coordenadora do turno vespertino dizerem que a temática abordada na pesquisa é de tamanha importância para nossa atualidade, viabilizando uma sociedade mais equânime.

Quanto à categoria professor/a, não foi objetivo desta pesquisa, quantificar professores/as de cada disciplina, justamente por não ser o ponto fulcral. No entanto, em se tratando da disciplina de língua portuguesa, a escola conta com 5 (cinco) professoras, distribuídas nos três turnos de funcionamento da escola. Três delas são efetivas, enquanto duas são contratadas.

Consoante às formações acadêmicas dos/as professores/as, todos possuem ao menos graduação⁴⁹. Por não ser também objetivo do presente estudo, não saberei quantificar ao certo quantos/as possuem cursos de pós-graduação. Porém, como meu estudo tem por foco as aulas de língua portuguesa, foi possível ter essa informação quanto à professora Amélia. Ela possui a titulação de Mestra em Linguística.

Referente à sua formação inicial, a mesma graduou-se em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas. Quando questionada, por meio de um questionário, acerca de sua formação inicial, ela respondeu que houve lacunas em sua formação, fato que pode ter contribuído para sua atuação em sala de aula, como podemos ver no excerto abaixo:

1. Onde e quando você se formou? Como avalia sua formação em relação aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos práticos?
A minha formação de Licenciatura em Letras foi realizada na UFAL, em 2002. Quando aos conhecimentos teóricos, eu acredito que a Universidade me capacitou para pesquisa, mas quanto à prática ficou muita coisa para ser vista, necessitando de uma formação continuada. (AMÉLIA, 2017)

Concernente às aulas da professora Amélia, sua didática⁵⁰ consegue alcançar, por vezes, a atenção dos/as alunos/as. Tal atenção se dá por meio da interação em sala de aula. Em alguns momentos, essa interação fica deficitária, pois ao mesmo tempo em que a professora chama os/as aluno/as para interagirem oralmente acerca dos conteúdos abordados em sala, ela continua a escrever na lousa branca e a dar definições dos assuntos. Assim como ao solicitar que os discentes fizessem as atividades propostas, muitos/as não as fazem. Como podemos ver no excerto a seguir:

⁴⁹ Esse dado é inferido pelo fato de a escola em questão ser pública e só haver contratação mediante comprovação de titulação mínima, no caso a graduação.

⁵⁰ Não queremos inferir, com isso, que a conduta didático-pedagógica da professora esteja inadequada, visto que não é o ponto de discussão no presente estudo, mas o de analisar como os discursos que nos envolvem tornam, de maneira generalizada, as ações em sala de aula como verdades acabadas e inabaláveis.

[Trecho de nota de campo]: A professora, a todo momento, centrava sua preocupação na não participação dos alunos em sua aula. Ela ficava andando de um lado a outro, da esquerda para a direita. Depois, ela ia até o fundo da sala para ver o que os/as alunos/as estavam a fazer e discutir. Em determinado momento, ela chega até mim e diz: “Tá vendo? Eles não gostam de prestar atenção e nem gostam de participar da aula, nem quando eu solicito para que eles façam alguma coisa, não fazem. Assim fica bastante complicado, e veja que somos cobrados a todo instante por isso.” Ela fica com uma feição de indignação. Eu balanço a cabeça em sinal positivo. Em seguida, ela segue de volta à sua banca.

Essa posição didático-pedagógica da professora, algumas vezes, vai ao encontro da desestabilização da interação discursiva entre os sujeitos envolvidos, haja vista que desperta o desinteresse do alunado quanto ao que ela está a lecionar. Nesse sentido, podemos ver o esforço da professora em manter a relação de interação, mas não obtendo a resposta dos/as alunos/as, volta a escrever na lousa, como podemos notar no trecho a seguir:

[Trecho de nota de campo]: A todo instante, durante a explicação, os/as alunos/as ficavam perguntando à ela: “Pronto, já acabou?”, mas a professora “fingia” não ouvir tais questionamentos, e fazia algumas perguntas à turma sobre o conteúdo. Depois de alguns momentos de explicações, a professora volta a escrever na lousa branca.

Outro fator de indisciplina na turma em questão era o barulho em demasia. Alguns/mas alunos/as saíam de suas respectivas bancas e iam para a carteira de algum colega, ou para pegar algo emprestado ou para continuar as conversas. Abriam algumas janelas para falar com outros discentes da turma, que não estavam a assistir a aula da professora Amélia. Com isso, a professora ficava inquieta e começava a olhar para os discentes que estavam a ocasionar a algazarra em sala de aula. Em determinado momento, não aguentando mais o barulho, a professora intervém perguntando à classe:

[Trecho de nota de campo]: _ “Por que vocês estão assim hoje?” Duas alunas responderam: _ “A gente quer que a senhora faça a chamada”. Uma delas continuou: “_Porque hoje é sexta-feira!” (A aluna em questão ficou com uma bolsa pequena entre os dedos de uma das mãos e balançando-a). Alguns alunos que estavam próximos à ela retrucaram em uníssono: “_Hummmmm” (levando a postura da aluna para uma conotação sexual). Em seguida, a professora resolveu fazer a chamada e liberar a turma.

Vê-se, também, o desinteresse por parte da docente em lecionar na turma em questão, posto que, segundo ela, é

[Trecho de nota de campo]: uma turma de repetentes, sem interesse nos estudos. Tanto faz como tanto fez ensiná-los [...] estamos dando aulas para quem não quer e, ao mesmo tempo, fingimos que também queremos dar aulas – fazendo expressão corporal e facial de indignação e indagação. (AMÉLIA, 2017).

Tal discurso corrobora com o que está posto no senso comum da maioria do professorado, de que “se não há interesse em estudar, não há o porquê de ensinar”. Por esse viés, Leite (2014) diz o seguinte:

Para o aluno, a informação dada na escola é a “verdade”, e quando esse elo de confiança é fraturado a desestabilização da interação é certa. Muitas vezes, vemos professores que se queixam de problemas “de disciplina” em suas aulas, sem, contudo, se darem ao trabalho de pensar em que ponto está localizada a falha que gera transtornos à interação (LEITE, 2014, p. 58).

Por meio de seu discurso, a professora Amélia legitima a concepção veiculada no senso-comum de que os/as alunos/as de “hoje em dia” estão desinteressados quanto aos estudos. Indo de encontro a esse viés, concebemos a ideia de que o desinteresse, entre tantos motivos, está calcado no modo pelo qual o conteúdo é abordado, se eles/as se sentem partícipes nesse processo de ensino/aprendizagem, e se esses conteúdos estão relacionados com o contexto social no qual estão inseridos.

Logo, nosso interesse, aqui, é o da língua em uso, pois é a partir dos discursos auferidos em ambiente escolar que ressignificaremos nossas práticas pedagógicas. Haja vista que ainda é raro como objeto de interesse, por parte dos/as profissionais que lidam com a educação, de modo geral, a língua em uso em sala de aula. Geralmente, a preocupação se faz presente em conteúdos, conceitos e práticas pedagógicas que visem mudanças no fazer pedagógico em ambiente escolar. No entanto, é sabido que se não houver troca de saberes, entrosamento e interações entre professor/a e aluno/a, nenhuma técnica alcançará seu objetivo. Por isso, nosso estudo tem por finalidade a reflexão sobre as interações discursivas em sala de aula de língua portuguesa⁵¹, e como essas interações agem como foco (des)naturalizador de identidades previamente construídas, buscando, assim, uma equidade social.

Abordar a questão dos discursos interacionais em sala de aula não é um assunto tão simples, mas desafiador, porque a nossa indagação primordial é saber de que forma se dá tal interação. Cria-se, de certa forma, duas polaridades nesse campo: a primeira está voltada ao nível de linguagem que o/a professor/a adotará em sala de aula, suas concepções ideológicas, econômicas, culturais, sociais e econômicas, e a outra se volta à interlocução/recepção dessa

⁵¹ Nessa pesquisa privilegiamos as aulas de língua portuguesa não por se tratar de um estudo feito na área da linguística, em específico a linguística aplicada – que também estuda e pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas, mas por serem momentos ímpares para que haja uma maior interação discursiva (ou deveria ser) entre os sujeitos que se fizerem presentes.

linguagem pelos/as alunos/as, para que se efetivem os elos de significados na cadeia de enunciados tal como afirma Bakhtin/Volóchinov (1981).

Com isso, assumimos a concepção teórica de que é por meio da língua(gem), nela e com ela que o indivíduo se constitui sujeito ativo/reflexivo no meio social. É por meio das interações discursivas que nos tornamos sujeitos agentes contribuindo, ou não, para a manutenção dos valores sociais vigentes que corroboram para uma desigualdade social, em consonância com as discussões de Dijk (2009).

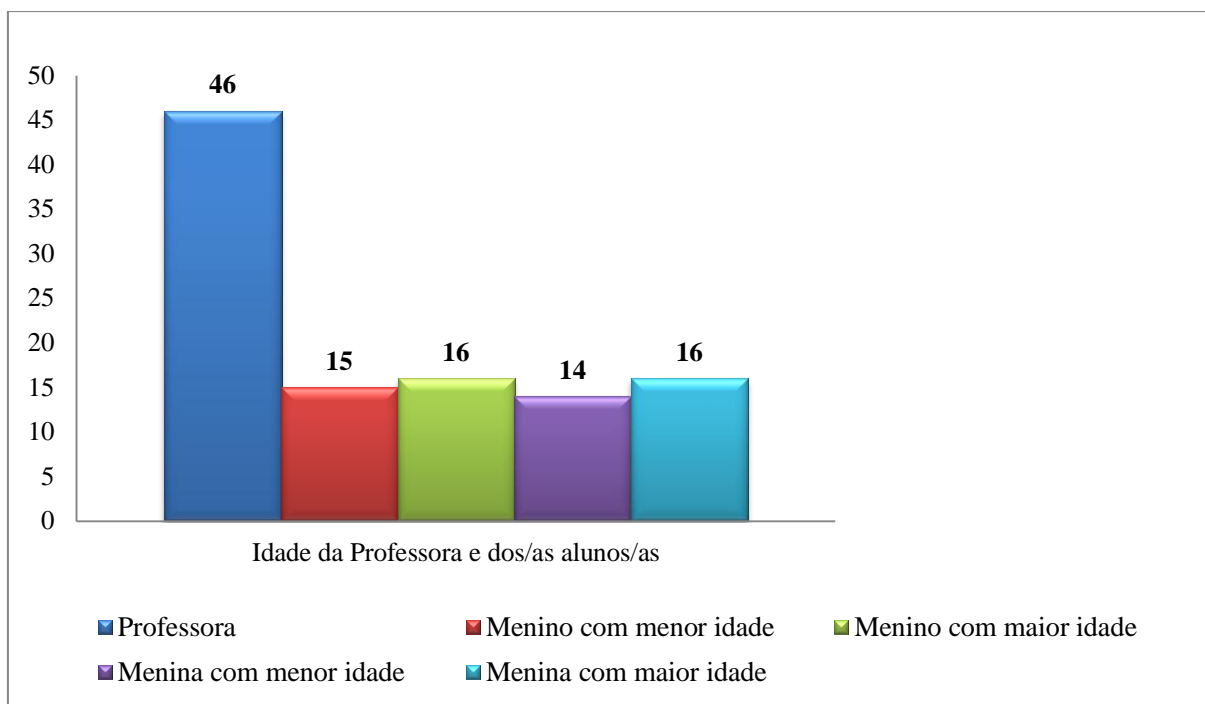
Tal práxis discursiva retoma e contribui para que as relações de poder (Bourdieu, 1988) estejam cada vez mais alicerçadas em nosso meio social, pois, geralmente, o “desinteresse” do alunado para com os conteúdos abordados na escola atinge as classes sociais minoritárias. Com isso, o movimento cíclico vicioso, entre os dominantes e dominados, se perpetua de geração a geração. Nesse sentido, Batista Jr. et al. (2018, p. 11) contribui ao dizer que “o poder não é discurso, mas é operado por ele para posicionar as pessoas em papéis que perpetuam o arranjo social”.

Em consonância com a última categoria que propusemos no quadro acima, em conversa com a coordenadora Andrea, pudemos compreender o porquê de os/as alunos/as, da turma por nós observada, agirem de tal maneira. Os pais e mães de tais alunos/as, quando convocados para reuniões pedagógicas, geralmente não se faziam presentes. Logo, não havia a relação entre escola – professor/a – aluno/a – pais. Esse fator prejudica tanto no processo de ensino/aprendizagem como na formação humanística dos sujeitos escolares.

Com isso posto, passaremos a pormenorizar os detalhes quanto aos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa. Os/as alunos/as colaboradores estavam na faixa-etária entre os 14 (quatorze) anos e 16 (dezesseis) anos de idade. Enquanto a professora regente tinha 46 (quarenta e seis) anos, como podemos ver nos gráficos⁵² a seguir:

⁵² Os gráficos apresentados acima é o resultado da triangulação de dados colhidos: questionários aplicados em sala de aula, notas de campo e entrevistas.

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos participantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A quantificação nesta pesquisa, sendo esta de natureza qualitativa, se justifica pelo fato de ir de encontro aos discursos que versam no senso-comum, tais como “meninas estão mais propensas aos estudos que os meninos”. Devido a isso, o que os dados puderam nos revelar, nesse contexto, é que tais discursos, geralmente, encontram apoio no que é auferido no dia a dia, contudo, nas aulas de língua portuguesa, quando todos/as são interpelados pela professora, os que se sobressaem no processo de diálogo com ela, são, em sua maioria, os meninos. Como podemos ver no excerto de uma das notas de campo:

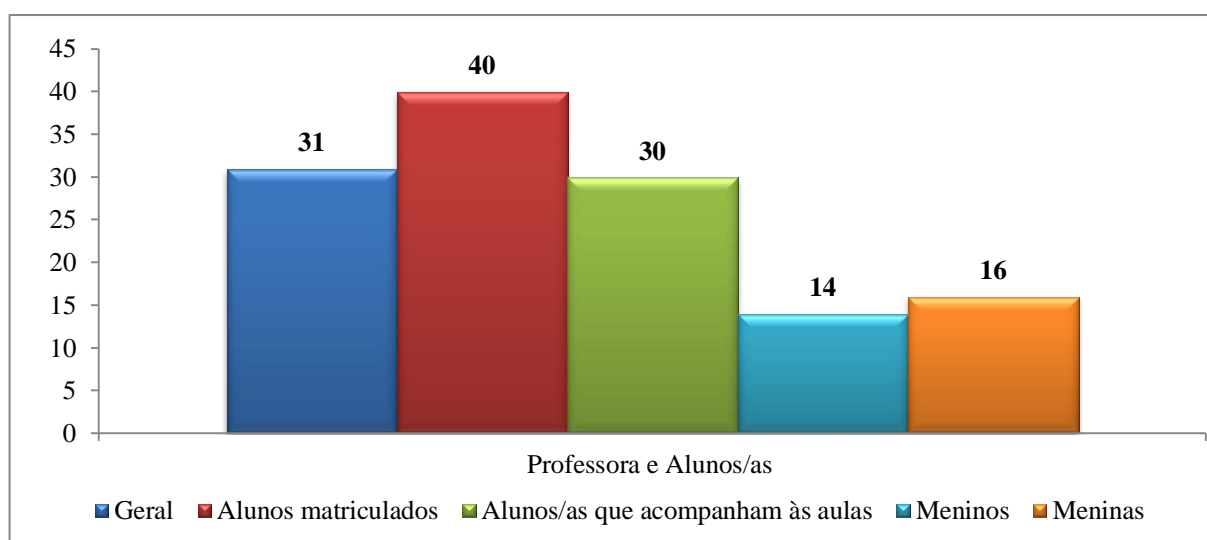
[Trecho de nota de campo]: As alunas, em sua maioria, ficam a se levantar da banca para irem à banca de outro/a colega (Os assuntos que falam entre eles são bem destoantes dos abordados pela professora). Enquanto que os meninos sempre estejam a dialogar mais com a professora sobre o conteúdo programático da disciplina.

O cenário quantitativo se deu por meio de quantificação dos sujeitos observados em ambiente de sala de aula, ou seja, eu contava a quantidade de alunos e alunas no período de observação em sala de aula, assim como ao final da aplicação dos questionários fiz uma separação dos documentos respondidos, de acordo com o gênero sexual dos/as participantes (*N* masculinos, *X* femininos).

Feitas essas seleções observei que as meninas eram em maior quantidade em sala de aula e, num total de 16 (dezesesseis), enquanto que os meninos totalizaram 14 (quatorze).

Alunos/as matriculados/as na turma se dava no total de 40 (quarenta), no entanto, mais ou menos 30 (trinta) frequentavam as aulas⁵³. Ao todo, nós tínhamos, em média, como sujeitos colaboradores 31 (trinta e uma) pessoas, como podemos ver no *gráfico 2*. Em resposta aos questionários, a maior adesão foi do sexo feminino (10 – dez questionários respondidos) em contraponto a 8 (oito) questionários respondidos pelos sujeitos do sexo masculino. Alguns/umas alunos/as não quiseram responder ao questionário. Perguntaram a mim se poderiam não responder, em afirmativa à pergunta proferida por eles, respondi que sim, visto que minha posição não era a de confronto e nem de quantificação dos dados.

Gráfico 2 – Quantitativo dos sujeitos participantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

As observações iniciaram-se no mês de Maio de 2017 e terminou no final de Agosto de 2017, conforme constava na programação do cronograma proposta no projeto do Mestrado. Para as observações propusemo-nos ter esse contanto com a turma durante o período de 4 (quatro) meses. No entanto, aconteceram algumas coisas internas à escola que ocasionariam em não observação de aula, conforme o quadro que segue abaixo:

⁵³ Não houve como contabilizar ao certo quantos alunos e alunas frequentavam as aulas no contexto geral, visto que muitos/as faltavam às aulas no dia em que eu estava presente na escola. Mas, assiduamente frequentavam entre 20 (vinte) e 30 (trinta) discentes.

Quadro 4 - Aulas observadas

MÊS: MAIO	OBSERVAÇÕES:	MÊS: JUNHO	OBSERVAÇÕES:
4.5.2017	Nesse dia a professora pediu para sair mais cedo, pois teria consulta médica.	1.6.2017	Aula sobre Variação Linguística.
11.5.2017	Recuperação do 1º bimestre.	8.6.2017	Atividade de Produção Textual. Tema: A negligência dos políticos com a sociedade.
18.5.2017	Não houve aula na turma. Motivo: motoristas dos ônibus em greve.	15.6.2017	Nesse dia não houve aula na turma. Palestra com estudantes do curso de psicologia (Cesmac), com a maioria das turmas. O conteúdo abordado na palestra foi as respeito de construção de personalidades.
25.5.2017	Não houve aula na turma: motoristas dos ônibus em greve.	22.6.2017	Início do Recesso escolar.
Mês: Julho	Observações:	Mês: Agosto	Observações:
14.7.2017	Volta às aulas do período de recesso escolar. A professora faz uma revisão com a turma.	3.8.2017	Palestra com estudantes do curso de psicologia (Cesmac), com a maioria das turmas. Eles/as deram continuidade à temática abordada na primeira palestra.
21.7.2017	Uso do livro didático: A seca no Nordeste (Trechos do livro <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos).	10.8.2017	Assunto: Trovadorismo – Cantigas de amor e cantigas de maldizer.
28.7.2017	Nesse dia, ficamos eu e a professora esperando os alunos para as duas últimas aulas, mas somente um compareceu. Ela decidiu por cancelar as aulas.	17.8.2017	Conteúdo: Formação de Palavras I.
		24.8.2017	Continuação do conteúdo visto na aula anterior: Formação de palavras II.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Durante os quatro meses que estivemos na escola só foi possível observarmos 7 (aulas), por isso, nossas notas de campo estão reduzidas a sete. Nesse período ocorreram alguns fatos que propiciaram o fato de não termos aulas com a professora Amélia, tais como a greve dos motoristas, palestras com os discentes, e a evasão dos próprios alunos durante as últimas aulas nos dias de quinta e sexta-feira.

A aplicação dos questionários se deu no mês de Setembro de 2017. O pesquisador responsável pela pesquisa pediu autorização da professora para utilizar uma de suas aulas para aplicar os questionários, ao que a professora autorizou sem maiores problemas. No entanto, a

preocupação maior era a de encontrar um número significativo de alunos/as presentes na aula para que a aplicação do questionário fosse realizada. Nossa preocupação se justifica não pelo fator estatístico, quantitativo, mas quanto às possíveis comparações, descrições e análises dos discursos imbricados nas respostas dadas pelos/as colaboradores/as. Com isso, os questionários foram aplicados no dia 21 (vinte e um) de setembro de 2017.

As entrevistas foram feitas em finais de Novembro e início de Dezembro do ano de 2017, pois os/as alunos/as estavam envolvidos/as com o projeto “Linguagens”⁵⁴ desenvolvido pelos/as professores das línguas portuguesa, inglesa e espanhola; tanto a professora regente como a coordenadora consideraram importante que as entrevistas fossem feitas após os preparativos do projeto, para que não atrapalhasse o andamento dessas atividades que deveriam ser realizadas pelos/as alunos/as.

Contudo, após esse período de produções de atividades do projeto, as adesões dos/as alunos/as para realizar as entrevistas foram poucas, ficando restrito ao número de 4 (quatro) entrevistas. Como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantitativo de entrevistas

ENTREVISTAS	DATA DA COLETA
Discente: Rafaela	14.12.2017
Discente: Whinderson Nunes	15.12.2017
Coordenadora: Andrea	21.12.2017
Professora: Amélia	21.12.2017

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Durante o período de 20 (vinte) dias o pesquisador se dirigia à escola em dias alternados para ver se conseguia um número maior de entrevistas, mas não conseguiu. A professora colaboradora realizou a entrevista no dia 21 (vinte e um) de dezembro de 2017, mas preferiu que não usássemos sua entrevista porque não se sentia à vontade para falar a respeito de gênero e sexualidade no contexto escolar e em contexto social, pois não saberia afirmar, naquele momento, a quem estaria a servir, se à sua crença religiosa ou à ciência em

⁵⁴ De acordo com a coordenadora pedagógica, o projeto “Linguagens” tinha como objetivo vivenciar as línguas portuguesa, inglesa e espanhola em sua dimensão ‘real’, ou seja, os/as alunos/as declamariam poemas, cantariam músicas, encenariam peças teatrais.

âmbito acadêmico⁵⁵; Devido a isso, não utilizaremos como *corpus* de pesquisa e objeto de análise a entrevista da professora.

Para situar o leitor, fizemos um quadro o qual resume o período e a quantidade de cada instrumento de coleta de dados. Como pode ser visto abaixo:

Quadro 6 – Coleta de dados

INSTRUMENTOS	MÊS/MESES	QUANTIDADE
Observação	Maio / Junho / Julho / Agosto	7 notas de campo
Questionários	Setembro	18
Entrevista	Novembro / Dezembro	4

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Mediante o que fora exposto até aqui nesse subitem, podemos dizer que o mundo da pesquisa científica é um mundo concreto, objetivo, foge das abstrações, dizemos ainda que é um mundo de dados. No entanto, tal mundo só pode ser alcançado através de atividades de um sujeito-observador-pesquisador. De acordo com Morin (1996), o mundo das teorias abarca o indemonstrável, em que há curiosidade, questionamentos do empírico, atitudes da imaginação, enfim, há interesses múltiplos. Com isso, há de reconhecer que a ciência não é totalmente científica, pois estão imbricados os aspectos tanto objetivos como os subjetivos da humanidade. Desse modo, não há lacunas para desconsiderar o sujeito em pesquisas científicas. No subitem a seguir, categorias de análises, faremos uma relação entre o que pudemos entrever na prática e o que isso reverbera na teoria e vice-versa.

⁵⁵ Mais à frente analisaremos esse discurso da professora quanto ao interdito como categoria de análise.

4.2.1 Categorias de análises

Postas essas discussões em mente, a construção do corpus de nossa pesquisa se deu da seguinte maneira: os critérios de seleção dos/as alunos/as por nós usados foram os seguintes: 1 – assiduidade nas aulas de língua portuguesa; 2 – participação nas duas etapas de coleta dos dados: questionário e entrevista; 3 – as respostas dos questionários e os discursos presentes na entrevista estivessem em consonância com as questões norteadoras da pesquisa em questão. Desse modo, escolhemos para as análises as três entrevistas cedidas, seis questionários e sete notas de campo.

A observação foi direta, que, segundo Lakatos & Marconi (2003), é um método que leva em consideração não apenas o ver e ouvir, mas também as percepções do todo, e proporciona um maior envolvimento do pesquisador com o fato observado. Os questionários foram estruturados de acordo com o perfil do sujeito de pesquisa, isto é, utilizamos um modelo de questionário para os discentes e outro para a docente. As entrevistas foram semiestruturadas, o que nos proporcionou elaborar perguntas de acordo com os assuntos que estavam a surgir no momento da entrevista, embora seguíssemos um roteiro pré-estabelecido.

Esse tipo de entrevista foi por nós escolhida por se assemelhar mais a um bate-papo informal do que algo mais rígido, formal, estabelecendo dessa maneira uma maior descontração e fazendo com que os sujeitos envolvidos se sentissem mais à vontade para falar. Todos os nossos processos de coleta de dados foram permitidos por todos/as que estiveram presentes nos variados momentos. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, preservando, com isso, com maior fidelidade o que foi dito. Decidimos também preservar alguns desvios gramaticais, justamente por estarmos agindo fielmente ao que nos foi passado em textos, sejam orais e/ou escritos. Uma vez transcritas, as entrevistas, assim como as notas de campo e os questionários foram submetidos à uma análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997; FAIRCLOUGH, 2001), incorporando à elas alguns conceitos teóricos que abordamos durante a fundamentação teórica.

Como fundamento teórico-metodológico, escolhemos a análise crítica do discurso por ela ir além dos aspectos estruturais linguísticos e desembocar em reflexões acerca das questões culturais e sociais, que são enviesadas por discursos. O destaque da ACD está justamente nas compreensões dos discursos no que tange aos problemas sociais e suas variáveis, tais como gênero, etnia, classe social, que estão em relação intrínseca com as relações de poder.

Portanto, as análises que serão apresentadas a seguir estão divididas em 5 (cinco) categorias por nós escolhidas: 1 – Identidade como estágio de mudança, 2 – Discursos Racistas e Homofóbicos, 3 – Interdição Discursiva, 4 – Ser Homossexual e 5 – Identidade como algo abjeto.

No que se refere às nossas categorias de análise, podemos dizer que chegamos até elas quando na leitura do material coletado. Após as leituras, destacamos os trechos que se repetiam numa constante e fizemos uma separação de conteúdos semânticos. Ato contínuo, elencamos cinco categorias que estariam em consonância com os assuntos abordados nos dados coletados. Mediante ao que foi exposto anteriormente, passemos para as análises das categorias.

Mediante ao que foi exposto anteriormente, passemos para as categorias de análises.

4.2.1.1 Identidade como estágio de mudança

A construção de identidades sociais, sobretudo no que concerne às questões de gênero e sexualidade, por meio do discurso, é o ponto fulcral da pesquisa em questão. Defendemos a ideia de que é por meio do discurso que nos construímos sujeitos na sociedade, e nossa identidade nunca está pronta, acabada, imutável. Devido a isso, apoiamo-nos na teoria socioconstrucionista proposta por Moita Lopes (2006) para embasar e analisar os dados aqui presentes.

Em contexto educacional, em específico na sala de aula, os discursos proferidos são capazes de operar transformações nas subjetividades dos sujeitos envolvidos. Isso equivale dizer que um mesmo indivíduo exerce múltiplas identidades, por vezes contraditórias, inacabadas e sempre em processo de (des)construção. Tais identidades atuam na sociedade através da interação entre os interlocutores que estão imersos nos planos discursivos.

Dito isso, pudemos observar, durante a leitura das notas de campo, a ideia de identidade como estágio de mudança. Ou seja, em alguns momentos foi notório a percepção de sujeitos que estavam a se (des)construir identitariamente. Uma hibridização de gênero foi mencionada pela aluna Bruna Lamborghini, ao praticar bullying com um de seus amigos. Como podemos ver no trecho abaixo:

[Trecho de nota de campo]: Bruna Lamborghini ficava a apelidar seus amigos a todo instante. A um deles, ela apelidou de “mulher das cavernas”. Esse menino ora mostrava em seus gestos corporais trejeitos femininos, tais como jogar a cabeça para trás como a querer movimentar os cabelos, ora trejeitos masculinos.

Vemos, a partir da fala de Bruna, uma metaforização quanto à identificação de gênero de seu amigo, ou seja, “a mulher das cavernas” estaria no campo da metaforização pelo fato de não ter, ao todo, características femininas, tais como concebemos na contemporaneidade. Nesse sentido, Bruna rebusca, mesmo que inconscientemente, o dualismo do gênero: o masculino só é masculino porque está contrário a tudo que é feminino e vice-versa. Então, para ela, o colega não pode ser considerado pertencente nem a um e nem a outro gênero, visto ser considerado em seu discurso um ser híbrido.

Por esse viés, corroboramos com Louro (2013) ao colocar em questão quais são as marcas que identificam um corpo pertencer ao masculino ou ao feminino. Dessa maneira, a autora diz que

a questão deixa de ser, neste caso, a “identificação” das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças (LOURO, 2013, p. 48).

Esse movimento de reconhecimento de diferenças só pode ser compreendido através do que já está estabelecido como diferente no seio cultural. As características que diferem o masculino do feminino só se apresentam como fundamental em sociedades que nomeiam, demarcam e faz fronteiras com o que é excêntrico, com o *queer*. Essas percepções se mostram importantes, pois acentuam o caráter másculo e feminino que são postos como naturais pela cultura vigente (LOURO, 2013).

Nesse sentido, não significa que queremos negar a materialidade que compõe os corpos generificados, nem negar os códigos linguísticos, as representações performáticas e nem as práticas discursivas que atentam para essas identidades. Mas compreender os meios pelos quais esses discursos atribuem significados de diferenças aos corpos sexualizados.

As diferenças que englobam o gênero e a sexualidade estão, sem dúvida, expressas materialmente nos corpos, perpassando pelas ações de vida dos sujeitos, ao passo que também são demarcadas pelo discurso. E esses discursos atribuem diferenças materiais, que impossibilitam o sujeito de exercer a sua identidade, como podemos ver no excerto do questionário respondido por Bruna.

[Trecho do questionário de Bruna Lamborghini]: Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Sim. Eu faço muito cosplayer, e por isso uso muitas perucas, maquiagem fortes e etc... é tipo um carnaval e os alunos ignorantes não sabem ou não entende por isso eles zoam e fazem piadas desnecessárias. E eu nem ligo pois esse é o meu jeito de ser.

Nesse trecho, podemos perceber que o discurso presente nele faz com que haja verdades sobre os corpos ditos abjetos: são motivos de risos e humilhações, e, portanto, devem estar excluídos socialmente, porque agem performaticamente com o que é esperado dos “bons costumes”. Nesse caso, os discursos produzem hierarquias que são destinadas aos sujeitos sociais.

A associação que Bruna faz entre o seu ato performático e o carnaval faz com que pensemos no conceito de carnavalização discutida por Bakhtin (1981). O carnaval, na teoria bakhtiniana, é lugar privilegiado para que aconteçam as inversões das hierarquias sociais. Nele, os que estão à margem social apropriam-se do centro simbólico, nesse centro o que é privilegiado é justamente o que está excluído.

O espetáculo carnavalesco, como diz Bruna, é um momento de extravasamento da própria identidade que por vários momentos fica contida. É um derrubar fronteiras, hierarquias, ideologias, crenças, pois é um “mundo às avessas”. Todas as abscissas que há entre os homens são trocadas por atitudes de cunho carnavalescas. Quanto a isso, nos diz Bakhtin (1981):

revoga-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica e por qualquer outra espécie de desigualdade (inclusive a etária) entre os homens (BAKHTIN, 1981, p. 105).

São essas identidades cambiantes que não se mantêm presas aos rótulos que são imposto pelo meio cultural. Consideradas transgressoras pelo fato de ir de encontro aos que defendem a “moral e os bons costumes”. Corroboram com os conceitos propostos por Hall (1990), pois entendem a identidade como algo fluido, mutável e inacabada. Estão sempre a se construir, seja por meio dos discursos que as envolvem ou dos discursos que legitimam uma equidade dentro das possíveis “diferenças”.

4.2.1.2 Interdição discursiva

Antes de iniciarmos às observações em sala de aula, houve uma conversa entre o pesquisador responsável e a professora Amélia, para que fosse explicado o processo de coleta de dados para a pesquisa em questão. A priori, a professora aceitou participar da pesquisa, e

em seus dizeres seria “relevante para a minha pesquisa estar com a turma em questão, porque os/as alunos/as são desinteressados, descomprometidos e a indisciplina reina em sala de aula” (Amélia, trecho de nota de campo, 2017). O que justificaria esse desinteresse por parte dos alunos, conforme a professora me disse, seria o fato de a turma ser de repetentes, em sua maioria.

De início, não foi possível compreendermos ao todo essa fala da professora, pois não tinha muita relação com a temática da pesquisa ora em questão. Com o desenrolar da pesquisa, pudemos entrever duas possibilidades: ou a professora Amélia não compreendeu o tema de nossa pesquisa, ou a indisciplina e o não comprometimento por parte dos/as alunos/as poderiam ser fatores cruciais para que a temática sobre gênero e sexualidade não surgisse em contexto de sala de aula.

Ainda de acordo com a fala da professora supracitada, a escola lida bem com as questões relacionadas ao gênero e sexualidade, pois

[Trecho de nota de campo]: permite que os alunos andem pelos corredores da escola de mãos dadas; você vê meninas andando de mãos dadas e os meninos também. Não há uma repreensão por parte dos professores e nem da direção. Então... *[fala a professora, levantando as duas mãos e fazendo gestos faciais a indicar que tudo na escola estaria resolvido no tocante às relações afetivas dos/as alunos/as].*

No entanto, a realidade cotidiana revelou que esse argumento da professora não está de todo certo. Pois, veladamente, ela própria repreende essas atitudes dos/as alunos/as, visto que, quando interpelada a respeito de seu posicionamento quanto a isso, em conversa informal a caminho da sala de aula, ela afirma que não é papel da escola “incentivar” aos/às alunos/as a adotarem essa postura na escola, pois um ensino voltado às questões de gênero servirá para atingir a essa finalidade.

Vemos, dessa forma, a interdição de maneira velada, posto que ela adquire o sentido de privar, bloquear, paralisar algo em detrimento de uma ideologia dominante. Neste caso, em contexto escolar, a interdição discursiva estava a querer lograr êxito era o fato de as questões relacionadas ao gênero e sexualidade fossem silenciadas.

Em consonância com Stübe (2008), a interdição, nesse caso em específico, foi além de um ato político, foi uma agressão simbólica, posto que, no discurso da professora, ao abordar gênero social em sala de aula, os/as professores estariam a doutrinar-influenciar os/as discentes a seguirem determinada orientação sexual que vai de encontro ao modelo heterossexista vigente.

Em contexto educacional, a interdição, no tocante às temáticas que versam sobre gênero, sexualidade e diversidade, torna-se uma agressão porque apoia discursos que tratam as temáticas citadas acima como algo errôneo, degradante, pecaminoso e, portanto, deve ser alijado do meio social. Como exemplo, podemos citar o Projeto de Lei Escola Livre⁵⁶, tanto a nível nacional como em nível estadual (Alagoas).

Um projeto de lei que conceba a ideia de neutralidade política e ideológica em sala de aula está fadado ao fracasso, pois até a neutralidade é um posicionamento ideológico, visto que toda sociedade se estrutura através de ideologias (BOURDIEU, 2008). E o discurso “neutro” está a servir à manutenção das relações de poder, nas quais a classe dominante faz com que haja o discurso reverso para que as classes dominadas reafirmem sua condição de subalternas. Isto equivale dizer que o discurso da neutralidade ideológica nos faz naturalizar a condição de subalternação. Nesse tocante, Bourdieu (2008, p. 117) comenta esse dispositivo ao dizer que “O discurso neutro é o discurso que se engendra ‘naturalmente’ na confrontação de indivíduos pertencentes a diferentes frações e tomados da fração de cada fração a mais disposta a entrar em comunicação com as outras frações”.

O projeto de lei, levado à Assembleia Legislativa de Alagoas, em 2015, preconizava em seu artigo primeiro, no item VII, o direito dos pais em ter a educação de seus respectivos filhos livres de doutrinações em âmbito político, religioso e ideológico, ressaltando uma educação moral, que visa, implicitamente, valores religiosos que estão em consonância com a moral e os bons costumes, tais como víamos nos séculos passados. Podemos ver esse fato no excerto que segue abaixo:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:

[...]

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica; (ALAGOAS, 2015)

Com isso posto, trazemos para essa discussão o discurso proferido pelo arcebispo de Maceió, à época, Dom Antônio Muniz, que vai justamente de encontro ao que foi proposto no artigo segundo: impor ou induzir alunos à opiniões religiosas. No entanto, já antevíamos os vieses político-religiosos que estavam imbricados nessas discussões acerca da aprovação e vigoração da lei da escola livre. Nessa perspectiva, Dom Antônio Muniz asseverava o seguinte: “Estamos lutando favoravelmente aqui em Maceió desde quando o plano diretor entrou

⁵⁶ O Projeto de Lei Escola Livre, no estado de Alagoas, foi proposto, em 2015, pelo então deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB). De acordo com o deputado, o projeto será de extrema importância porque professores deixarão de opinar em sala de aula e, assim, manterá a neutralidade ideológica em sala de aula.

em discussão na Câmara de Vereadores. O Escola Livre vem ajudar na formatação do que a igreja pensa de como deve ser a educação nas escolas de Alagoas⁵⁷ (2015).

O posicionamento da professora Amélia e do arcebispo de Maceió, Dom Antônio Muniz não estão em consonância com o que preconizava a versão preliminar do Plano Estadual de Educação (2015), o qual ressaltava em seu texto original a discussões em âmbito escolar acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade, como podemos ver no excerto abaixo:

portanto, ainda é um desafio, para os profissionais da educação, discutir diversidade sexual nos espaços escolares. Torna-se, portanto, extremamente necessário trabalhar melhor as formações continuadas dos profissionais da educação, possibilitando que essa temática permeie as políticas educacionais das etapas e modalidades da educação básica, no sentido de eliminar as práticas de discriminação e preconceito nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade (ALAGOAS, 2015, p. 64).

Em havendo uma lacuna na educação alagoana no que concerne às temáticas mencionadas acima, o PEE, em sua versão preliminar, ia ao encontro do que estava a ser discutido em contexto nacional acerca da igualdade social, PNE (Plano Nacional de Educação), promovendo uma educação alicerçada em valores humanísticos.

Como podemos ver, havia uma preocupação em uma promoção de equidade social desde a versão preliminar do Plano Estadual de Educação de Alagoas, tanto no que concerne às questões de gênero como às questões de etnia. No entanto, na aprovação do PEE em 2016⁵⁸, as menções relativas ao gênero e à sexualidade foram retiradas.

Assim sendo, o posicionamento de interdição da professora, por meio de seu discurso oral, gera, por assim dizer, um “clima de guerra” entre ciência e crença, pois como ela disse: “Não sei a quem estaria servindo, se à minha crença ou à ciência”, quando ao final da entrevista resolveu não permitir que a usássemos em nossas análises, visto que não se sentia bem ao falar sobre as temáticas abordadas. Nesse sentido, a interdição opera como uma violência simbólica (Bourdieu, 1997) no seio escolar, visto não permitir que as identidades de gênero possam estar no cerne de discussões em contexto de sala de aula, mantendo-as alijadas.

4.2.1.3 Discursos racistas e homofóbicos

⁵⁷ Essa fala de Dom Antônio Muniz pode ser encontrada na reportagem feita pelo G1 Alagoas em 28/04/2016. Está disponível no site: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/04/entenda-o-que-o-projeto-escola-livre-muda-no-ensino-estadual-em-alagoas.html>

⁵⁸ Desde 2014, no Estado de Alagoas, aconteceram acirradas discussões referentes à inserção de gênero e sexualidade na educação de Alagoas. Religiosos, políticos e alguns educadores reuniram-se em frente à câmara estadual de vereadores, em sua maioria lutando contra à essa inserção no ensino.

As questões étnico-raciais mantêm estrita relação com as questões que envolvem gênero e sexualidade, especificamente quando o preconceito entra em cena. Historicamente, são duas categorias que ganharam status de abjeção. No que concerne à etnia, o racismo contra a cor negra a coloca numa posição degradante, visto que as coisas relacionadas ao negativo aludem à negritude. Como exemplo, podemos citar as frases que atuam no senso-comum, tais como: “magia negra”, “denegrir”, “a coisa ficou preta”, “fedor de nêgo”, entre outros.

No que se referem ao gênero, as abjeções advêm desde as concepções machistas que relegam à mulher o lugar mais baixo no meio social. Na tradição judaico-cristã, a mulher é a responsável pela perda da pureza humana através do pecado original (DEL PRIORI, 2011). Devido a isso, a figura feminina deveria permanecer sob o jugo masculino, relegada à marginalização social, justamente para não “levar” o homem a cometer maiores pecados.

Atravessando as fileiras do tempo, desembocamos na sociedade moderna. As mulheres já estavam submetidas aos mandos dos homens, e os homossexuais e as demais orientações sexuais estariam também relegadas ao alijamento social, visto serem transgressores da ordem social vigente, que se baseia nos conceitos heterossexistas (VAINFAS, 1992). Feitas essas digressões teóricas, passamos a analisar alguns discursos que versam sobre a questão de racismo acoplado à homofobia em contexto escolar.

Durante o período de observação e coleta de dados, a professora Amélia sempre mencionava que naquela escola não havia preconceito de qualquer espécie, isto é, preconceitos de cunho étnico, religioso, sexual, entre outros. E, nesse sentido, a escola era um ambiente agradável tanto para os alunos quanto para professores, gestores e os demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, na realização da leitura dos questionários respondidos pelas/os alunas/os pudemos comprovar que seu discurso era, por vezes, contraditório, visto em muitos deles as/os discentes relatarem casos de bullying relacionado aos preconceitos de cor, de orientação sexual e etnia, como podemos ver nos trechos que seguem abaixo:

[Maria Helena, Trecho de questionário]: 5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Sim, com homossexuais, lésbicas, negros e nerds.

[Bruna Lamborghini, Trecho de questionário]: 5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Todas às escolas tem preconceito, na minha tem mais sobre gordinhos, travestir, gays, lésbicas. Porque eu tenho uma amiga que estuda durante à noite e ela é travestir e ela diz que tem preconceito por parte dos “homens”.

Pudemos notar nos dizeres das alunas Maria Helena e Bruna Lamborghini que no ambiente escolar em questão permeiam diversos tipos de preconceitos, contrapondo-se ao discurso da professora Amélia. A temática sobre preconceitos sofridos pelos homossexuais foi uma constante em algumas respostas do questionário aplicado aos discentes. Quando inquiridos a respeito do preconceito no ambiente escolar a maioria das respostas apontaram que o preconceito contra as pessoas homossexuais ocorre de maneira assídua.

Nesse interim, a coordenadora pedagógica cedeu uma entrevista a nós. Suscitou certa curiosidade para entender o porquê de a professora regente da turma ter negado o uso de sua entrevista, visto que num primeiro momento ela autorizou, mas logo após o encerramento da entrevista veia a recusa. Havia algo em seu discurso que contribuía para a negação de se trabalhar questões de gênero e sexualidade.

Pudemos perceber que, nesse tocante, havia o discurso de interdição, como pode ser visto no subitem anterior, assim como uma censura quanto ao assunto por nós trabalhado. A censura se revelou de maneira velada, tanto pelos gestos corporais da professora⁵⁹, como na desaprovação após a entrevista cedida. Nesse tocante, podemos supor que a censura se deu visando uma proteção de seus interesses de cunho ideológico-religioso, visto a mesma ter dito, implicitamente, que deveria estar a serviço de sua crença religiosa e, com isso, não concordar com os estudos de gênero. Posto isso, dizemos que a censura tanto criminaliza determinadas ações como ativa o propósito de manutenção do poder das classes dominantes.

No que diz respeito ao preconceito praticado e sofrido na escola, durante a entrevista a coordenadora Andrea nos relatou dois casos. O primeiro, relacionado a ela, o preconceito sofrido por ela ainda quando criança em ambiente escolar. O segundo se refere ao preconceito praticado por alunos/as de outra turma na escola em que estávamos a fazer nossa pesquisa.

Em relação primeiro caso, a coordenadora Andrea nos relatou que, quando criança, foi vítima de um preconceito praticado por sua professora. O teor discriminatório desse preconceito associa-se ao discurso presente no senso-comum quanto ao que é considerado como um cabelo “bom” ou “ruim”.

[Trecho de nota de campo]: E – Quanto ao preconceito, ao bullying, racismo, a senhora já foi vítima de algum desses?

CA – Não! **[Ela responde enfaticamente, para e fica pensando um pouco. Em seguida retoma a conversa].** Até agora não, mas assim, só na época de escola, colégio, né? Eu já tive assim, uma experiência umas duas vezes em relação ao cabelo, né? Até mesmo com professora, né? E isso me marcou até hoje.

E – Hum rum. A senhora poderia relatar?

⁵⁹ A menção aos gestos corporais da professora pode ser vista no trecho de nota de campo no subitem anterior.

CA – Posso! **É, eu tava na sala de aula, fazia a quarta série, olhe o tempo, né, como isso machuca o ser humano, e fica até o... pra sempre em nossa vida! É, eu tava... a professora entrou na sala, era... naquela época era mais rígida. Quando o professor chegava na porta a gente já tinha que ficar em pé, aquela coisa toda, e a... umas meninas estavam brincando com outras, e rindo e a professora não entendeu. A professora não entendeu que estava rindo do cabelo da outra menina. E eu usava o cabelinho amarrado, aqueles lalauzinhos com laços, e ela olhou pra mim e sobrou pra mim, né? Eu era muito tímida, aí ela olhou pra mim e disse: - “mas ela tá rindo de quem? E o cabelo dela é tão lindo!” Com o meu cabelo.** E isso me marcou e, assim, eu fiquei... não falei mais nada na hora. Acabou, assim, comigo, né? E eu criança na época. Como um professor tem que ter ética com certas coisas, né? Né verdade?

Num primeiro momento, quando questionado se já tinha sofrido algum tipo de preconceito, a professora Andrea afirma enfaticamente não ter sofrido nenhum, como a indicar não se lembrar de algo que a tenha “ferido” psicologicamente. No entanto, segundos depois, ela volta atrás da negativa auferida anteriormente, como a lembrar de algo que estava nas reminiscências de seu passado, pois a própria diz: “É, eu tava na sala de aula, fazia a quarta série, olhe o tempo, né [...]”.

Logo em seguida, ela começa a narrar, brevemente, os acontecimentos que ocasionaram no preconceito sofrido por ela. Notamos que os discursos de segregação atuam para que as diferenças signifiquem não naturais, portanto, antinatural, anormal (BARROS, 2015). Nesse tocante, o discurso segregativo propõe justamente a separação, o “diferente” deve se manter separado dos demais, para que não haja “contaminações”⁶⁰.

O discurso intolerante, como afirma Barros (2015), é um discurso que causa sanções aos sujeitos que não cumprem bem seus devidos papéis. Ou seja, há contratos sociais que devem ser cumpridos para que as relações de poder façam sentido e as classes dominantes continuem no maior patamar. Quando os atores sociais, pertencentes às classes dominadas, não cumprem os papéis de subalternos cria-se uma ruptura e estes são considerados maus cidadãos, sofrendo punições. No caso da professora Andrea, a sua punição foi a perda de direitos: o direito de se defender, o direito de ser respeitada, entre outros.

Outro fator interessante é a assimilação entre gênero e etnia para conotações negativas. O negro, desde os séculos passados, sofre o estigma de segregação, impuro, vagabundos, a ralé da sociedade ocidental. Pensamentos esses que induziram na escravidão negra, relegando ao negro o status de dominados, portanto deveria servir à etnia branca, relacionada à pureza, agregação de valores morais (bons costumes). Então, coadunar o negro com a orientação sexual homossexual, direcionando-lhe conotações negativas, é descê-lo ao patamar mais

⁶⁰ Talvez, devido a isso, hajam espaços demarcados socialmente para os considerados diferentes. O lugar do branco não pode ser habitado pelo negro, o ambiente do rico não pode ser contaminado pela presença do pobre. A Universidade para a elite, promovendo a anti-democratização educacional.

renegado da sociedade. A título de exemplo, trazemos um excerto da entrevista cedida pela coordenadora Andrea:

[Entrevista com a coordenadora]: CA – Sim. A questão foi que um aluno, assim, muito responsável, representante de turma, ele ficou responsável por um projeto e sobrou dinheiro e material. E ele ficou de entregar quando... em seguida. Só que ele teve um problema de saúde e não pode comparecer coisa de uma semana mais ou menos. E ficaram no grupo, né? Fizeram um grupo e ficaram questionando, chamando ele de ladrão, que ele ainda não tinha voltado pra escola pra devolver o dinheiro que sobrou e o material. Ai nesse meio falaram da sexualidade dele. Chamaram ele de negro e, assim, foi terrível. Quando ele compareceu pra conversar com a gente na coordenação, nós entramos em sala pra conversar com a turma, né? E eles pediram desculpas, ele aceitou, mas, assim, foi uma coisa de quase duas horas a gente conversando.

A narrativa da professora Andrea faz com que reflitamos como o outro concebe a identidade negra e homossexual. O negro, geralmente, visto como irresponsável, ladrão, sem comprometimento com as questões alheias. O homossexual, de etnia negra, é colocado em situação de subjugação. É criada em torno do negro homossexual uma estigmatização com marcadores históricos de exclusão, porque numa sociedade heteronormativa, esse ser não está em consonância com os valores culturais europeizados. Nesse caso, ocorre uma dupla exclusão.

Em suma, dizemos que os discursos que provêm de preconceitos e intolerâncias legitimam a não agregação de sujeitos que são considerados “diferentes”, estimulando a exclusão social. Por esse ponto de vista, corroboramos com o dizer de Barros (2015, p. 65), ao afirmar que “o discurso intolerante considera o “diferente” aquele que rompe pactos e acordos sociais, por não ser humano, por ser contrário à natureza, por ser doente e sem ética ou estética, e que, por isso mesmo, é temido, odiado, sancionado negativamente e punido”.

4.2.1.4 Ser Homossexual

O “ser homossexual” começa com o “descobrir-se homo”, isto é, a construção da própria identidade a partir de questionamentos acerca do que vem a ser a figura “gay”, de como são tratados tanto por familiares como por pessoas que não compõem o núcleo familiar. A consciência do sujeito sobre sua orientação sexual perpassa por algumas categorias que permeiam suas ações no meio social, tais como: valores, saúde, educação, integridade física, entre outros. Logo, nomear-se gay, numa sociedade machista, patriarcal e heterossexual, é pensar, sobretudo, no que os outros pensarão a seu respeito e as implicações desses pensamentos na vivência cotidiana.

Esses questionamentos advêm de percepções exteriores no que se referem a anormalidades, desajustamentos quanto às normas sociais etc. Constrói-se uma lacuna entre como os sujeitos homossexuais se veem e o que a sociedade “espera” deles. Podemos ver na fala de Whinderson o processo de naturalização de não aceitação quanto ao que é considerado diferente e anormal, atribuindo ao sujeito um *status* de inferioridade, que não está no campo do ‘natural’, mas no do que é construído socialmente, como vemos no excerto a seguir:

[Trecho de entrevista com o discente Whinderson Nunes]:

E – Certo. Mas eles descobriram o quê?

WN – Descobriram que eu era gay e tal (falou meio sorrindo). E teve uma conversa comigo e minha família.

E – Como foi essa conversa? Você pode dizer?

WN – Foi bem, tipo, assim... pra mim foi também um alívio porque não fiquei com aquele negócio preso. Porque minha família estava desconfiando muito de mim, e a conversa ajudou pra mim ser mais aberto. **Mas a minha tia foi a que me tratou mais diferente. Aí eu me afastei também dos meus primos, das pessoas que eu tinha mais amizade. Eu dormia na casa da minha tia, parei de fazer isso. Porque, assim, tipo... pra geral eu ia “dar em cima”, essas coisas...**

E – Entendi! Então, você a considera como a pessoa mais preconceituosa em sua família?

WN – é::: não é que ela seja tão preconceituosa, ela aceitou, mas... ela se afastou.

E – De você?

WN – Sim.

Vemos, nesse caso, que há uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade em prol de construção de significados. Isto é, a sociedade condena determinada prática e afirma a condição do que é certo e errado, e o sujeito a segue, reafirmando e mantendo essa relação de subjugação, determinadas pelas relações de poder. Nesse sentido, dizemos que há uma relação dialética entre sujeito e sociedade; ou seja, tal relação se dá por meio de mão dupla entre o *habitus* individual e a estrutura socialmente determinante.

O conceito de *habitus* nos ajuda a pensar, também, que as ações dos agentes sociais é produto do encontro entre um *habitus* e um campo. Desse modo, compreendemos que tais estratégias surgem como um influxo de determinada situação sócio histórica. Dizemos que são incôscios, o que implica dizer que se ajustam conforme as necessidades impostas pela conjuntura social.

Abordar a categoria *habitus*, Bourdieu (1992), em nossa pesquisa implica pensar o sujeito em orquestrações sociais simultâneas; pensamos, desse modo, a relação que há entre o sujeito e a sociedade. Assim sendo, o compreendemos como um conjunto de esquemas de percepções e ações que são colocados em práticas, visto que as conjunturas de um campo o estimulam. É o caso de Whinderson Nunes, ao afirmar “inconscientemente” que sua tia não

agiu por preconceito ao agir diferente com ele após saber de sua orientação sexual, fazendo com que ele não se relacionasse mais, como amigos, com seus primos.

Associam a figura do homossexual masculino à promiscuidade, o qual não tem controle sobre seus desejos sexuais e afetividades, “atacando” libidinosamente a todos que cruzarem seu caminho. Chauí (1987) comenta acerca desse fato, na sociedade brasileira, tomando como ponto de partida a década de 1980 quando ficou conhecida a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), tanto em contexto internacional como nacional. Naquele momento, a Aids, como visto anteriormente, era considerada como a Peste Gay, aludindo ao fato de essa identidade não ter “controle” sexual, sucumbindo às relações promíscuas⁶¹, ocasionando graves doenças.

Em contraponto à noção de uma identidade homossexual masculina que segue estereótipos másculos, encontramos a figura de Bruna Lamborghini. Ou seja, há uma hibridização na construção identitária de Bruna, ao passo que ela se identifica com o sexo feminino, usando o nome artístico de mulher, vestir algumas peças e usar alguns acessórios do universo feminino, também usa vestimentas e acessórios do universo masculino.

No entanto, Bruna, a todo instante, em sala de aula se comporta da maneira como um gay é estereotipado no cenário do senso-comum: afeminado, escandaloso, entre outros. Nesse sentido, os indivíduos homossexuais são estigmatizados a partir de traços comportamentais, que são delineados pelo meio social, como uma forma de desqualificação de sua identidade.

Dessa forma, Bruna transgride a ordem social vigente a partir de dois aspectos, no mínimo: o primeiro por se identificar como um transgênero, pois chega a adotar um nome artístico feminino, e o segundo por se comportar de maneira não convencional como a sociedade preconiza, sobretudo por estar imersa em ambiente escolar. Conforme vemos no excerto abaixo:

[Trecho de nota de campo]: Em determinado momento, durante a aula da professora Amélia, Bruna Lamborghini começa a cantar: ‘de pelos branquinhos, sou muito dengoso, eu sou coelhinho. Por uma cenoura::: (ela dá ênfase à palavra “cenoura” e com a caneta que estava a segurar, faz sinal de a estar colocando e tirando da boca aberta) eu fico quietinho.”

Bruna segue o estereótipo pré-fixado pelos sujeitos da classe dominante, ao agir com modos não esperados e exigidos pela ordem heterossexista, por fazer referências implícitas ao órgão sexual masculino. É uma maneira de chamar a atenção para si, de maneira pejorativa, com atos que se referem ao sexo.

⁶¹ O que levou à criação do termo homossexualismo, categoria que considera a característica de uma certa minoria incurável (FRY & MACRAE, 1983).

Pudemos perceber também a sobreposição do macho, fato notório em sociedades machistas. De acordo com Fry & MacRae (1983), o estigma de “bicha” sempre é relegado ao homossexual passivo, pois “o ‘ativo’ na relação não sofre nenhuma crítica e frequentemente consegue aumentar sua imagem de macho ‘comendo as bichas’” (p. 52). Essas relações de poder já instituídas socialmente atribuem um papel de submissão do passivo ao ativo, justamente pelo fato de o passivo ser comparado à mulher, não cabendo a ele a indignação. Quanto a isso, em alguns momentos durante as aulas de língua portuguesa, pudemos notar que Brenda exercia o papel de passividade sexual perante seus colegas homens, demonstrando sua fraqueza social. Vemos claramente esse fato no trecho a seguir:

[Trecho de nota de campo]: Em determinado momento da explicação da professora, um dos alunos pediu para ir ao banheiro, no que a professora retrucou: “Eu pensei que você fosse fazer uma pergunta relacionada ao assunto!”. O aluno sorriu de canto de boca e ela permitiu que ele fosse ao banheiro. Na volta, ele passou por Bruna Lamborguini e fez um sinal obsceno (segurou na cabeça dela e a puxou de encontro à sua virilha), ambos ficaram sorrindo e alguns discentes também.

Nesse caso, vemos que há uma reprodução inconsciente de valores machistas e heterossexuais, pois a hierarquia sexual corrobora para uma hierarquia social. Como aponta a pesquisa por Fry & MacRae (1983, p. 53): “a bicha está sempre debaixo da sola do pé do macho”. Quando o aluno puxa a cabeça de Bruna em direção à sua virilha há uma provocação de cunho sexual, corroborando com o ato feito anteriormente por Bruna ao dizer que “por uma cenoura fica quietinho”. Então, o macho alfa tem que marcar seu território de comando, ou seja, tem que deixar os papéis bem demarcado: o homem fala, a bicha obedece.

Portanto, ser homossexual é viver entre duas polaridades: uma é estar com pessoas alegres, preocupadas por uma equidade social, outra por ter que conviver com pessoas que disseminam as violências, os preconceitos e o alijamento social.

4.2.1.5 Identidade como algo abjeto

Outra categoria que se apresentou bastante pertinente em nosso estudo foi a de corpos abjetos. Os discursos auferidos puderam indicar que há uma mescla entre a materialidade do corpo com a performatividade do gênero. E, geralmente, há tendência em querer que tais representações de abjeções voltem-se ao modelo heteronormativo.

De acordo com Butler (2008), a heteronormatividade é a responsável por criar corpos inteligíveis. Nesse sentido, a autora coloca em discussão os critérios que estabelecem um

corpo ser de homem e não de mulher, e vice-versa. Ainda segundo a autora, essa dualidade, responsável por encapsular os corpos, é construído no campo discursivo. Influenciada pelos estudos foucaultianos, complementa esse raciocínio ao dizer que tal dualismo foi edificado historicamente, pois visava-se uma coerência enunciativa. O que levou Butler (2010) a dizer que

Se o caráter do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto ao gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre o sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2010, p. 25).

A própria noção de identidade de gênero é reconstruída pela autora. Em consonância com Butler (2010), há sujeitos que possuem determinada identidade de gênero, mas vivenciam suas experiências afetivo-sexuais de maneira que mais considerar adequada. A isso, a autora chama de gêneros inteligíveis⁶². É o que acontece com Whinderson, justamente por se enquadrar nos moldes sociais pré-estabelecidos.

Os corpos inteligíveis são todos aqueles que atendem à matriz heterossexista, são considerados os corpos transgressores aceitáveis. Nessa mesma linha de pensamento, tal matriz produz os corpos impensáveis, portanto abjetos, os que não são inteligíveis. Para Butler (2006, p. 281), “a performatividade não trata somente dos atos de fala. Também trata os atos corporais”.

Com isso posto, surge no cenário da turma ora analisada, a identidade abjeta de Bruna Lamborghini. As identidades abjetas, nesse viés, são aquelas excluídas dos discursos predominantes. Ficam à margem tanto do princípio de inteligibilidade como da legitimação de sua existência (BUTLER, 2006). Desse modo, Bruna foge da normatização na qual estão inseridos os homossexuais masculinos que agem de acordo com a ordem heteronormativa, como podemos ver no trecho abaixo:

[Trecho de nota de campo]: A professora acaba de escrever e se dirige à sua mesa. Inicia a chamada. Ao chamar o número 24 (vinte e quatro) o mesmo aluno, Buna Lamborguini, responde: “Graças a Deus ainda estou aqui, vivo. Vinte e quatro com fé!” Um outro aluno, sentado mais ao fundo, comenta: “Esses bichos são tudo viado!”, e voltou a posição que estava: cabeça baixa em sua banca.

Bruna, ao fazer menção a si através do número 24 (vinte e quatro), compara a identidade gay ao número relacionado ao animal veado, que historicamente traz um sentido pejorativo aos homossexuais masculinos, aludindo a eles estereótipos que desembocam em

⁶² Os gêneros inteligíveis, de acordo com Butler (2010, p. 38), “instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

violências simbólicas, o que pode ter inspirado, inconscientemente, um de seus colegas complementar com “Esses bichos são tudo viado”. Em consonância com Bourdieu (2008), dizemos que a violência simbólica age como um meio de exercer o poder dominante, nesse caso, renegando as identidades desviantes e reproduzindo as crenças das classes dominantes.

Ao falar em voz alta que “Graças a Deus ainda estou aqui, vivo. Vinte e quatro com fé!”, Bruna traz implicitamente em seu discurso as violências⁶³ cotidianas com as quais a comunidade LGBT sofre. Com isso, ela instaura em seu íntimo o processo de resistência. E só há a resistência porque há um movimento que insiste em menosprezar e agredir os que estão fora dos padrões considerados aceitáveis. Para Foucault (1988), resistir não é somente lutar contra ou defender-se, mas se posicionar politicamente contra esses casos de abuso.

Outro fator que nos despertou a atenção durante a leitura de nosso *corpus* foi o ato de disciplinar os corpos abjetos. Ainda é comum em nosso meio, especificamente na escola, o controle dos corpos de alunos/as. Isto é, o que podem ou não vestir, o modo de se comportar gestualmente e corporalmente, o que podem consumir ou não. Nessa perspectiva, Whinderson relatou um caso que aconteceu durante o lanche no refeitório da escola:

[Trecho de nota de campo]: E – O que a escola pode fazer, em sua opinião, para diminuir os preconceitos?

WN – A escola... pode ensinar que cada um tem a sua vida... tipo, a questão de diretoria, coordenação não pode se envolver muito em nossa vida, porque cada um sabe o que faz, entendeu? **É que já teve aqui na cantina um caso que a tia disse a um menino da minha sala (ele fala o nome do discente), que tava com a unha pintada, e ela falou: “- Vá tirar isso da unha... não sei o quê... é... homem fica andando de unha pintada como mulher”. Isso foi um tipo de preconceito.** E eu tava bem na frente na hora que ela falou isso. E eu achei isso bem errado. Por causa de que ela não tem nada a ver com a vida dele.

A partir do discurso auferido pela “tia da cantina”, dizemos, acordando com Foucault (1979) que a sexualidade é um dispositivo histórico, produzido e reproduzido por uma classe que detém o poder social, econômico e cultural. Assim, concebemos a ideia de que os discursos marginalizantes perpassam por relações de poder como estratégia de subverterem e reconfigurarem a regra estabelecida quanto ao que é verdade, certo e aceitável.

O poder disciplinador ocasionado pela percepção de que “homem não pinta as unhas” advém do conceito do que se convencionou, socialmente, ser considerado como uma verdade inquestionável. Quanto a isso, Foucault (1979, p. 157) comenta o seguinte: “Cada sociedade

⁶³ De acordo com o Grupo Gay da Bahia, no período de 2017 e 2018, o Brasil é o país mais homo/transfóbico do mundo, registrando em média 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) mortes de pessoas pertencentes à comunidade LGBT.

tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”.

Perante a isso, essa noção de poder age como forma de manter os papéis de classes: dominantes *versus* dominados. Para atuar nesse meio não é necessário que o sujeito pertença às classes privilegiadas economicamente, basta se armar e utilizar desse poder simbólico para se manter na posição de dominante, como foi o caso da “tia da cantina”. Ela se reveste de um discurso hegemônico para agir socialmente como dominante.

Outro fator importante é o de naturalização de tais discursos. Ninguém retruca negativamente quanto à posição dela contrária à performatividade de um dos alunos. Convenciona-se naturalizar porque, de acordo com Borges e Rocha-Coutinho (2015),

numa sociedade em que os ideais de natureza sexual e afetiva são construídos com base na superioridade psicológica e cultural de heterossexualidade, e tendo esses indivíduos crescido em um ambiente que expressa abertamente sua hostilidade anti-homossexual, parece impossível que tal violência não seja interiorizada (BORGES; ROCHA-COUTINHO, 2015, p. 183).

Desse modo, concluímos que ao dizermos e afirmarmos que existem gêneros inteligíveis e, com isso, aceitá-los como algo natural, pois estão em consonância com as regras impostas, estamos, concomitantemente, afirmando que há gêneros que fogem à regra, por isso são considerados desviantes. Colocamo-nos em situação de concordância com os valores moralizantes reproduzidos por uma sociedade machista e heterossexista. Nesse tocante, Butler (2010, p. 57) diz que “A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de ‘heterossexualidade’, ‘homossexualidade’ e ‘bissexualidade’, bem como os lugares subversivos de sua convergência e ressignificação”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente trabalho foi a de discutir e refletir acerca dos processos discursivos que contribuem para a construção de identidades homossexuais masculinas em âmbito de sala de aula, em específico nas aulas de língua portuguesa. Assim, mais especificamente, buscamos compreender de que forma os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem constroem tais identidades, marginalizando, tolerando ou respeitando-as. Com isso, de que forma tais concepções implicariam no meio social.

Nossos questionamentos trouxeram à pauta das relações humanas cotidianas os sentidos e ressignificações pelos quais passam os seres considerados abjetos. Dessa forma, se fez necessário o inculcar no seio escolar, imbricando na comunidade, a compreensão de uma equidade de gênero, visto que problematizamos os sentidos de ser homossexual em uma sociedade machista, eurocêntrica, heterossexista e patriarcal, tão predisposta à manutenção de estereótipos e desigualdades sociais.

Entender de que forma os termos gênero, sexualidade e diversidade aparecem nos documentos que oficializam a educação, em território nacional e no estado alagoano, foi de grande relevância para nos dar um panorama do cenário político-educacional que nos norteia. Compreendemos, assim, o papel que desempenham quanto à essa questão, o de perpetuar os saberes que modelam as características da classe dominante: as violências, os preconceitos e o alijamento de todos os que transgridem a ordem social.

Os sentidos acerca do “ser homossexual” estão imbuídos de variadas crenças e ideologias, passando, primordialmente, pelo ato de nomear. Mas tais sentidos, nesse caso os sentidos que uma palavra pode adquirir, não estão definidos simplesmente pelo fator gramatical, como nos diz Bourdieu (1982). Os significados são reverberados e determinados a partir do contexto em que a palavra é empregada, o que equivale dizer que em sociedades diferentes, os sentidos produzidos também serão diferentes.

Com isso, dizemos que o ato de nomear estabelece uma relação intrínseca entre identidade e sociedade. De acordo com Bourdieu (1982, p. 126), tal relação se firma pelo fato de que “nomear é instituir”. Por esse viés, nomear alguém de homossexual, gay, bichinha, maricas, florzinha etc., não significa apenas dar um nome, mas inscrevê-lo em um contexto sócio histórico, atribuindo, assim, uma essência, uma virtude, uma denegação, um desprezo, uma ironia, um dever ser. Ainda em consonância com Bourdieu (1982, p. 126), nomear “é significar para alguém o que ele é e significar como ele deve se comportar em consequência”.

Nessa perspectiva, os sentidos incorporados às nomenclaturas “feminino” e “masculino” contrapõem dois universos diferentes e opostos socialmente, no que tange dizer que suas fronteiras vão além dos aspectos biológicos, isto é, vão a encontro do que ficou condicionado culturalmente quanto ao que é “ser homem” e “ser mulher”. Assim sendo, ao se nomear homem, mulher, gay, lésbica, travesti, entre outros, está condicionado a ocupar um lugar na sociedade, incorporando um modo de agir, de se comportar e de ser, reproduzindo, dessa forma, a ordem social vigente de uma sociedade heterossexista (SCOTT, 1990).

A compreensão do processo de construção identitária do sujeito homossexual, sobretudo em âmbito escolar, aliando-se às concepções da Análise Crítica do Discurso, leva em consideração o fato de que toda nomeação institui uma ordem social, acoplando o sujeito em determinado grupo (BOURDIEU, 1982). Na presente pesquisa, constatamos que os sentidos atribuídos aos sujeitos homossexuais masculinos, no seio escolar, estão carregados de preconceitos velados, e são produzidos por discursos auferidos socialmente, contribuindo para uma estigmatização dos homossexuais; bem como, muitas vezes, torna-se tabu falar acerca da homossexualidade em contexto escolar, relegando tal assunto à abjeção e ao alijamento, contribuindo para que haja uma interdição discursiva.

Os discursos socialmente produzidos, ao se referirem à sociedade LGBT, em específico acerca dos homossexuais, corroboram para um ato depreciativo dessa identidade, ressaltando o caráter anormal e abjeto dela (BUTLER, 2015), e, portanto, ressignificando o alijamento para o qual tal identidade está fadada. Nesse interim, vemos a ligação que há entre discurso e realidade social, isto é, as formas como o discurso (re)cria a sociedade, construindo e desconstruindo as identidades homossexuais, a partir da referência a dois momentos: o primeiro, quando os discentes, em ambiente de sala de aula, e a professora Amélia, por meio de seu silenciamento, contribuíram para a não-aceitação da homossexualidade em função de significados pejorativos e crenças religiosas advindos de contextos sociais em que a heterossexualidade é o ponto de partida para o que é “correto” e o que é “errado”. O segundo, quando a coordenadora e alguns discentes afirmaram os sujeitos homossexuais como “normais”, com isso, opondo-se aos discursos que versam e corroboram para a compreensão da homossexualidade como um desvio (transgressão) e anormalidade.

Na sociedade brasileira hodierna, o grupo social dominante incute nos grupos minoritários a ideia de que tratar a ideologia de gênero⁶⁴ na escola é o mesmo que instruir (influenciar) crianças e jovens a se “tornarem” transgressores dos moldes sociais pré-

⁶⁴ A Ideologia de Gênero foi mencionada pela primeira vez por Saffioti na década de 1980 para se referir à dominação do homem sobre a mulher. Para saber mais a respeito, ler o livro “O Poder do Macho” (1987).

determinados. Ou seja, tais crianças e jovens seriam “treinados” para serem gays, lésbicas ou transgêneros.

Posicionamo-nos contrariamente a esse pensamento, pois vimos, na prática, que tratar das relações de gênero e diversidades em contexto escolar objetiva-se questionar os preconceitos e formas de poder que se perpetuam nesse espaço.

Com isso posto, chegamos a algumas conclusões das ideias que permearam nossa pesquisa. Assim, dizemos que as identidades homossexuais são construídas, por vezes, em ambiente escolar, por discursos que versam pelo preconceito velado, agindo também por meio do silenciamento (como algo considerado abjeto, portanto, deve estar no campo do interdito), partindo de concepções heterossexistas e machistas.

Ademais, não foi nosso intuito o esgotar todas as formas de sentidos que encontrássemos nas análises do corpus, mas o de poder contribuir com ressignificações de sentidos que ora pudemos constatar. No entanto, pesquisas outras virão para contribuir, um pouco mais, acerca das construções identitárias homossexuais em contexto escolar, com outros posicionamentos teórico-metodológicos e outras visões sobre a temática.

Dessa forma, concluímos que há nesse processo dialógico e dialético – sujeito e sociedade –, uma (des)construção de tais identidades, visto que, ao passo que alguns sujeitos discursivos constroem identidades homossexuais partindo de suas crenças e ideologias excludentes, há em contrapartida outros sujeitos que desconstroem a noção abjeta dos seres homossexuais ao auferir um discurso de equidade social.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Escola Livre**. Disponível em: <http://ricardonezinho.com.br/conheca-o-projeto-escola-livre-aprovado-pela-assembleia-legislativa/>. Acesso em 08.01.2019. Texto original. 2015.
- ALTAFF, Joyce G. TROCCOLI, Irene R. **Esta roupa é a minha cara: gays, luxo e consumo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- ALMEIDA, M. V. **Senhores de Si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Fim de Século, 1995.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **Masculino/Feminino: tensão insolúvel**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- AMORIN, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa et al (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- _____. **Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1983.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana. Intolerância, Preconceito e Exclusão. In: LARA, G. P. LIMBERTI, R. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BARRETO, Elvira Simões. GALLO, Aimará Sonia Aravena. Violência letal entre jovens do sexo masculino: uma questão de gênero, étnico-racial e de classe. In: BARRETO, E. S. OLIVEIRA, Maria Aparecida B. de. (Orgs.) **Gênero e Diversidade na Escola – descortinando opressões**. Maceió: Edufal, 2015.
- BATISTA JR, José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 8ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, C. C. ROCHA-COUTINHO, M. L. Sentidos para a homossexualidade. In: LARA, G. P. LIMBERTI, R. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

BOURDIEU, P. **Travail et travailleurs em Algérie**. Paris: Mouton, 1963.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Pierre Bourdieu avec Löïc Wacquant: réponses**. Paris: Seuil, 1992.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. BOLTANSKI, L. **La production de l'ideologie dominante**. Paris: Demopolis/Raisons d'agir, 2008.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BUTLER, Judith. **Deshacer el gênero**. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. **Cuerpos que importam: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida**. 7. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, Maria C Castilho: **Introdução á ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.

DEL PRIORI, Mary. **História do amor no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DENZIN, Norman. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, Maria Berenice. **Manual do direito das famílias**. 4. Ed. São Paulo: RT, 2007.

DITTMAR, Helga. **Consumer culture, identity and well being**. New York: Psychology Press, 2007.

DUMAS FILHO, Alexandre. **A dama das Camélias**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística aplicada como espaço de aprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Trad. Sérgio Duarte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. De Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
GRIFFITHS, A. J. F. WESSLER, S. R. LEWONTIN, R. C. CARROLL, S. B. **Introdução à genética**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

GAY, P. **O Cultivo do Ódio: a experiência da burguesia da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. Ed. London/Philadelphia: The Farwer Press, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. V. 35. N. 3. São Paulo, pp. 20 – 29.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HERSKOVITS, M. J. **Antropologia Cultural: o homem e seu trabalho**. São Paulo: Mestre Jou, 1963.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.119 – 1344.

JACQUES, MGC., et al. org. **Relações sociais e ética** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 210 p. ISBN: 978-85-99662-89-2.

JAKUBINSKIJ, Lev. **Sobre a fala dialogal**. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KLEIN, Stefan. **A fórmula da felicidade: como as recentes descobertas das neurociências podem ajudar você a produzir emoções positivas, harmonia e bem-estar**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Glaucia Proença. LIMBERTI, Rita Pacheco. **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, M. Q. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família Monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LEVAY, Simon. **A difference in hypothalamic structure between homosexual and heterosexual men**. Science, 253, pp. 1034-1037, 1991.

LIMA, Nadia R. L. de B. **Como o gênero na ciência funciona na escola: o silenciamento discursivo, a construção identitária feminina e o currículo oculto no ensino da matemática**. Maceió: Edufal, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. LOURO, G. L. FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (Orgs.). In: **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000a.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> . Acesso em: 20 jan. 2018.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Cenas da Enunciação**. POSSENTI, Sírio. SOUZA-E-SILVA, Maria C. P. de. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. POSSENTI, Sírio. SOUZA-E-SILVA, Maria C. P. de. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de ENDERLE, Rubens. São Paulo: Boitempo Editorial, 1960.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. In: RIBEIRO, B. T.; COSTA LIMA, C.; DANTAS, M. T. L. (Org). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001.

_____. “Falta homem até para homem”: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: HEBERLE, Viviane Maria; OSTERMANN, Ana Cristina e FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Orgs.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN S. F. (Org.). **Novos Paradigmas: cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Edgar Morin; Maria da conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

MOSSE, G. L. Masculinidade e Decadência IN PORTER, Roy & Teich, Mikulás (orgs.) **Conhecimento Sexual, Ciência Sexual: a história das atitudes em Relação à Sexualidade**. São Paulo: UNESP/Cambridge University Press, 1998.

NOLASCO, S. **A Desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

- NOVAES, Carlos E. RODRIGUES, Vilmar. **Capitalismo para principiantes: a história dos privilégios econômicos**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- OLIVEIRA, Livia Fernandes de. **Tv Mariano Procópio: representação e pioneirismo na história audiovisual de Juiz de Fora**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- PEREIRA, Ana. **Movimentos políticos-teóricos em torno da sexualidade e das experiências queer**. Cied cursos, Livros de Especialização. Alagoas, Edufal, 2015.
- PENA, Maria Valério Junho; CORREIA, Maria C.; VAN BRONKHORST, Bernice. **A questão de gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica O Lutador, 2005.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Sergio Gomes da. **Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos**. Revista Psicologia: ciência e profissão. Vol. 20 n.3 Brasília, Setembro, 2000.
- SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Tradução de Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. USA: WadsWorth Group, 1980.
- STÜBE NETTO, Angela D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. Tese de doutorado. Unicamp, São Paulo: 2008.
- VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1992.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA O/A PROFESSOR/A

Nome:

Idade:

1. Onde e quando você se formou? Como avalia sua formação em relação aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos práticos?
2. Como você avalia sua formação na graduação, especialização, mestrado e doutorado, se houver?
3. Quando se inseriu no mercado de trabalho? Quais suas maiores dificuldades neste sentido?
4. Há quanto tempo está na docência? Como avalia sua atuação no período atual?
5. Como você se autoavalia como professor/a em relação a:
 - a. Método de ensino;
 - b. Relação interpessoal com o aluno;
 - c. Escolha dos temas para discussão em sala de aula.
6. De onde são retirados os temas que são discutidos em suas aulas? Como o trabalho com eles são planejados?
7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.
8. Segundo sua percepção, como você definiria o aluno de hoje em relação aos acontecimentos do cotidiano? Justifique.
9. Quais as maiores dificuldades de seus/as alunos/as? A que você acha que essas dificuldades se devem?

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA O/A ALUNO/A

Nome:

Idade:

1. Como você se vê na sua escola, especificamente na sua turma?
2. Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.
3. Na escola há momentos de leituras e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?
4. A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?
5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreva-os.
6. Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.
7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.
8. Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O/A PROFESSOR/A

Nome:

Idade:

Ocupação:

1. Discorra sobre sua atuação na escola, focalizando o envolvimento em suas atividades, relação com os/as colegas de trabalho, projetos pedagógicos nos quais você está inserido/a, se for o caso.
2. Relate as experiências que considerou fundamentais para o seu desenvolvimento ético-profissional no início de sua carreira.
3. Você já foi vítima de algum preconceito em sua comunidade, em seu ambiente de trabalho? Qual/is?
4. Qual sua posição a respeito do assunto?
5. Você poderia falar quais as implicações de concepção de uma escola supostamente livre no processo de ensino/aprendizagem?
6. Comente sobre como a comunidade escolar pode fazer algo para que haja uma igualdade entre as pessoas no que se refere aos Direitos Humanos.

APÊNDICE 4 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O/A ALUNO/A

Nome:

Idade:

1. Discorra sobre sua atuação na escola, focalizando o envolvimento em suas atividades, relação com os colegas e projetos nos quais está inserido, se for o caso.
2. Relate as experiências que você considerou fundamentais no início de sua vida escolar.
3. Você já foi vítima de algum preconceito em sua comunidade, na escola? Qual? Posicione-se a respeito do assunto.
4. Você acha que uma escola pode ser livre de ideologias ou partidos políticos? Fale um pouco a respeito. Você consegue perceber algum prejuízo, numa Lei que não permite que o aluno e o professor não se expressem em sala de aula?
5. Comente sobre como a comunidade escolar pode fazer algo para que haja uma igualdade entre as pessoas para todos se sintam respeitados.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVADO PELO CEP-UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS MASCULINAS: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE MACEIÓ

Pesquisador: WANDERSON QUEIROZ BONFIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69737216.2.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.826.903

Apresentação do Projeto:

O estudo objetiva refletir como alunos e professores lidam com as questões de gênero e sexualidade, especificamente sobre identidades homossexuais, na esfera social escolar em escolas públicas na cidade de Maceió/AL.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir como alunos e professores lidam com as questões de gênero e sexualidade, especificamente sobre identidades homossexuais, na esfera social escolar em escolas públicas na cidade de Maceió/AL.

Objetivo Secundário:

Descrever como são construídas as identidades do gênero homossexual no contexto de sala de aula.
Categorizar os processos discursivos que constroem identidades homossexuais;
Analisar as possíveis implicações desses discursos para a construção social de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com o que se sabe sobre pesquisa qualitativa, os riscos são considerados mínimos, tais como a desistência do participante por motivos pessoais ou incômodos, constrangimentos,

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.826.903

lembranças ou discordâncias, devido ao grau intimista desse tipo de pesquisa, ou, ainda, a divulgação dos dados por meio escrito numa dissertação. Caso isso venha acontecer, o participante pode ser desligado a qualquer momento da pesquisa, como preconiza a Resolução 510/2016.

Benefícios:

Os benefícios que advirão da pesquisa são as análises e reflexões que serão feitas para maiores compreensões acerca das identidades homossexuais no ambiente escolar, em específico na sala de aula de língua portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância para sua área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados o TCLE, o projeto, a declaração da instituição, os questionários semiestruturados e o termo de assentimento.

Recomendações:

Checar um "nao" sobrando na seguinte pergunta de um dos questionários semiestruturados: "Você consegue perceber algum prejuízo, numa Lei que não permite que o aluno e o professor não se expressem em sala de aula?"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendacoes e pendencias foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.826.903

estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_802092.pdf	03/07/2018 16:57:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DO_MESTRADO.docx	03/07/2018 16:57:09	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	03/07/2018 16:55:13	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	03/07/2018 16:48:38	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de	Declaracao_5.pdf	03/07/2018	WANDERSON	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.826.903

Pesquisadores	Declaracao_5.pdf	16:48:06	QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_4.pdf	03/07/2018 16:28:55	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_3.pdf	03/07/2018 16:28:01	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_2.pdf	03/07/2018 16:27:03	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_1.pdf	03/07/2018 16:26:09	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	03/07/2018 16:23:26	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/07/2018 16:21:14	WANDERSON QUEIROZ BONFIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 17 de Agosto de 2018

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO 2 – NOTA DE CAMPO 1

Local: Escola Estadual

Horário: 16h40

Data: 14.07.2017

Conteúdo: Revisão de conteúdos

Antes de irmos para a sala de aula, eu e a professora Amélia ficamos na sala dos professores, porque a coordenadora queria falar com todos/as professores/as que estavam presentes na escola. Antes de ela chegar os/as professores/ estavam a falar sobre assuntos diversos. Uma dessas conversas me despertou à atenção: um professor de História iniciou a discussão que versou sobre uma reportagem veiculada nas diversas mídias que revela uma gravação de Joesley Batista (um dos donos da empresa JBS) contra o presidente da república, Michel Temer.

Um outro professor, não sei precisar a disciplina, falou o seguinte: “Foi um tempo muito curto da primeira dama. Será que vão noticiar agora, que a recatada e do lar, é na verdade um travesti?” A maioria dos/as professores/as ficaram a sorrir. Um dos diretores da instituição respondeu: “Não duvido nada, diante de tanto vexame...”. Uma professora que estava ao meu lado, que ministra a disciplina de português nos 3^{os} (Terceiros anos), falou a mim: “A gente já vê o preconceito da pessoa a partir dessas falas (e ficou a menear a cabeça em sinal negativo)”. Eu balancei a cabeça em sinal positivo, como a concordar com a professora.

Após a reunião com a coordenadora (a reunião versou sobre as cadernetas escolares, para que os/as professores/as fizessem um levantamento de alunos/as evadidos/as, e também sobre as notas, pois muitos se encontravam em situações complicadas por falta de notas), nos dirigimos à sala de aula. Essa aula iniciou às 16h40. A turma ficou reduzida a 15 discentes. A maior reclamação da professora, quando se dirigia a mim, foi justamente o fato de durante a semana as aulas nessa turma ser nas últimas aulas do turno. Em seu dizer, “Há uma desmotivação por parte dos alunos e a aula tende a acabar mais cedo”.

Hoje foi a primeira vez que tivemos aula após a greve dos motoristas e outros casos que impossibilitaram a efetivação das aulas. Os/as alunos/as foram bastante receptivos para comigo e com a pesquisa que começarei a desenvolver em conjunto a eles/as. A professora Amélia, regente da turma, me apresentou à sua turma, nesse caso o 1^o (primeiro) ano H, do turno vespertino. Ela explicou a eles/as que eu estava a fazer uma pesquisa na Universidade

Federal de Alagoas, que sou professor de língua portuguesa também, e estaria a observar às suas aulas a partir daquele momento.

Uma das alunas (que senta na primeira fileira, contando-se da esquerda para a direita) perguntou se eu era estagiário de Língua Portuguesa, mas a professora Amélia tomou o turno de fala e respondeu à aluna que eu estaria a fazer uma pesquisa de mestrado.

A primeira impressão que tive da turma foi de ser bastante interativa. Não ficam sem interagir entre si, conversam, pedem materiais escolares emprestados, fazem brincadeiras entre eles... As alunas, em sua maioria, ficam a se levantar da banca para irem à banca de outro/a colega (Os assuntos que falam entre eles são bem destoantes dos abordados pela professora). Enquanto que os meninos sempre estejam a dialogar mais com a professora sobre o conteúdo programático da disciplina.

A professora Amélia interage com seus/uas alunos/as e instiga-os para falarem mais durante a aula, fazendo algumas perguntas a respeito do assunto para primeiro sondar o que eles/as já sabem. Depois de explicar alguns conteúdos estudados anteriormente com eles/as, ela começou a escrever alguns tópicos na lousa.

Um aluno que senta mais ao fundo da sala jogou uma bolinha de papel em uma das alunas que senta mais à frente, especificamente na segunda fileira, contando-se da frente para trás. A aluna grita: “Para, fresco!”. A professora olha para ela, a aluna justifica o uso do linguajar dizendo que o menino [não disse o nome] havia jogado uma bola de papel nela. A professora faz uma expressão facial de negação e em concomitância balança a cabeça em sinal negativo.

Em seguida, a professora pergunta à turma: “se uma pessoa que lê, estuda e está de acordo com a norma culta do português, em uma conversa de bar, pode perder a namorada?” Uma das alunas começa a sorrir e diz: “a senhora fala igual à minha mãe”. A mesma aluna, olhando para o quadro diz à professora: “O que é isso, professora, ‘Jorjão’?”

A professora olha para a lousa e diz em seguida: “Jargão”. Um dos alunos que ficam sentados ao lado da janela fala com tom de riso: “Hummm, Jorjão, é?”. Alguns ficam a sorrir. A pergunta feita pela professora foi esquecida, nem ela e nem os/as alunos/as a retomou.

A aula já estava se encaminhando para o fim, pois geralmente é uma aula que inicia às 17h20 e termina às 17h40, porque a maioria dos alunos não fica até às 18h. Muitos/as ficam no pátio conversando com outros/as colegas, esperando o horário de o ônibus levá-los/as de volta para casa. Então, a professora começou a realizar a chamada Quando chegou no número 34 (trinta e quatro) a professora chama: “Número 34, Eduarda”. Todos iniciam uma algazarra e gargalhadas. Até a professora Amélia sorri. Um dos alunos, voltando-se para um de seus

colegas, diz: “Ai, Eduarda... que delícia”. Na caderneta o nome é “Eduardo”, no entanto, a professora leu “Eduarda”. Em seguida, ela pede desculpas e continua a realizar a chamada.

Todos se despedem e vão-se embora. E nós, eu e a professora Amélia, nos encaminhamos à saída da escola.

ANEXO 3 – NOTA DE CAMPO 2

Local: Escola Estadual

Horário: 16h30

Data: 21.07.2017

Conteúdo Programático: Produção Textual – A seca no Nordeste

A aula teve início com a professora abordando alguns tópicos que a turma viu na aula passada (capítulo 4 da Unidade 1, do livro didático⁶⁵). O capítulo traz como discussões primárias a questão da seca no Nordeste brasileiro. O texto lido em sala de aula foi um trecho do livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

A professora destacou que há uma intertextualidade entre o texto inicial (o trecho de *Vidas Secas*) e a vida real (Outro texto disponível mais a frente no livro didático) através da interação entre os sujeitos envolvidos. O texto em questão foi uma notícia veiculada pelo didático para que o/a professor/a pudesse fazer uma ligação entre o que está descrito no texto literário e o que está disposto numa notícia do cotidiano nordestino. O título da notícia era “Seca provoca mobilizações em todo o Nordeste”; a notícia proporcionou novas discussões acerca da temática, contribuindo para uma criticidade quanto ao cenário político-social em que se encontra nosso país.

A professora Amélia inicia as discussões fazendo uma pergunta aos/às alunos/as: “A questão da seca afeta em alguma coisa em sua vida?”. A turma ficou em silêncio a priori, depois três alunos destacaram que o fator “seca” afeta em suas vidas quanto à falta de alimento em algumas regiões nordestinas. Então, a professora continua a indaga-los: “E o que precisa mudar em nosso país?” A maioria da turma responde: “os políticos”. Ela continua a perguntar: “Isso resolve o problema da seca?” A turma respondeu em uníssono: “Não!”.

Em seguida, a professora pediu aos alunos que fizessem um texto de acordo com a proposta de produção textual requisita no livro didático. Para isso, ela pediu aos alunos que abrissem o livro na página 91 que aborda o conteúdo das tipologias textuais. Explanou sobre as três tipologias textuais mais usadas: narração, descrição e dissertação, para em seguida pedir a eles/as redigirem um texto dissertativo-argumentativo a respeito da seca no Nordeste.

Nem todos estavam a fazer a atividade solicitada, uns/umas descansavam sob a mesa – permaneciam de olhos abertos, mas com a cabeça deitada sob a banca. Outros/as estavam a

⁶⁵ A professora Amélia me contou que o livro didático que estava usando com a turma ela levou no início do ano letivo. Tais livros pertenciam a ela, frutos de quando ela ainda lecionava em escola particular e ganhou em média a quantidade de 20 (vinte livros). Então, todas as vezes que ela usaria com alguma turma eles precisavam ficar em dupla para que a atividade pudesse ser efetivada.

dormir mesmo com o livro aberto na página inicial do capítulo que estava a ser discutido com turma. A maioria desses/as alunos/as estava sentados/as atrás, próximos a mim. Outros dois – um menino e uma menina – ficaram a conversar entre si, porém, baixo.

A professora Amélia ao notar o não rendimento da atividade pelos/as alunos/as passou a ir de banca em banca para tentar ajudá-los/as para que fizessem a produção textual, e mesmo assim não houve aderência por parte dos alunos. Com isso, a professora decidiu por liberá-los/as mais cedo.

Hoje, a turma estava mais calma, visto não estarem a se levantar a todo instante e nem falando alto. Alguns/mas conversavam entre si, no entanto quase sussurrando, não havendo a possibilidade de se entreouvirem a conversa entre eles/as. O silêncio foi muito predominante.

ANEXO 4 - NOTA DE CAMPO 3

Local: Escola Estadual
Horário: 17h20
Data: 01.6.17
Conteúdo: Variação linguística

A aula iniciou às 17h20, nesse caso, a última aula do turno vespertino. Quando cheguei à sala a professora estava sentada em sua cadeira (ela ministrou a aula anterior na turma que fica à sala ao lado, enquanto eu aguardava, na sala dos professores, o horário para me dirigir à turma que estava a observar), abrindo o seu caderno e escrevendo algo. Pedi licença e adentrei na sala.

Nesse dia, a professora Amélia inicia a aula dando uma boa tarde à turma e, em seguida, começa a escrever na lousa branca. Passados alguns minutos, uma das alunas perguntou à professora: “O que é estigma, professora?” A professora respondeu, após ficar pensando uns instantes, ficando apoiada na lousa branca: “são palavras ou ações estigmatadas. Um tipo de preconceito. Por exemplo: quando uma pessoa diz _Pegue essa bassôra pra barrê.”

A professora, a todo momento, centrava sua preocupação na não participação dos alunos em sua aula. Ela ficava andando de um lado a outro, entendendo-se da esquerda para a direita. Depois, ela ia até o fundo da sala para ver o que os/as alunos/as estavam a fazer e discutir. Em determinado momento, ela chega até mim e diz: “Tá vendo? Eles não gostam de prestar atenção e nem gostam de participar da aula, nem quando eu solicito para que eles façam alguma coisa, não fazem. Assim fica bastante complicado, e veja que somos cobrados a todo instante por isso.” Ela fica com uma feição de indignação. Eu balanço a cabeça em sinal positivo. Em seguida, ela segue de volta à sua banca.

Duas coisas me chamaram à atenção: a primeira, uma das alunas conversando com um grupinho de amigos, disse: “Eita, lembrei, uma prima minha veio de Caruaru e disse pra minha mãe: tia, me dá um Dudu (pelo contexto entendi que era algum tipo de doce). A minha mãe respondeu: _Aqui tem Juan, Pedro, não tem ‘Dudu’ não.” A aluna ficou sorrindo depois de comentar isso. Depois vim a entender o porquê: o nome de um dos meninos de seu grupo de amizade era Eduardo, e seu apelido era Dudu.

Os/as outros/as alunos/as do grupinho e os demais ficaram a sorrir baixinho e dizendo: “Hummmm, Dudu... Pegando geral”. Ele, o Eduardo, ficou com as faces coradas e com um sorriso no rosto.

A segunda aconteceu logo em seguida: outro aluno se levantou de sua banca e disse: “outro dia, [não entendi] foi lá em casa e ficou gritando. Minha mãe disse: _Pergunte a ele se quer

dar o cu.” O aluno continuou a falar: “Fui lá fora e perguntei: _tu quer dar o cu, é? (e ficou sorrindo com o grupinho com o qual ele estava).

Um grupinho de alunos e alunas, sentados ao fundo da sala, ficavam todo momento chamando palavrões, enquanto conversavam entre si, tais como: “rapariga”, “viado”, “caralho”, “porra”. Geralmente eram usados quando chamavam alguém do grupo. Nesse grupinho se encontrava Bruna Lamborghini, um menino que veste algumas peças de roupas e usa acessórios femininos. Todos/as de seu grupo o chamavam de Brenda. Não consegui perceber preconceitos e ofensas, por parte de seus colegas, para com ele(a).

Quanto aos palavrões proferidos em sala de aula, a professora os chamou à atenção, dizendo que aquele modo de se expressar era na rua e não na escola, pois era uma forma de desrespeito. O restante dessa aula foi mais calma, pois a professora começou a escrever na lousa branca sobre os tipos de Variações Linguísticas, pedindo que todos/as escrevessem em seus respectivos cadernos. Eles/as abriram o caderno na disciplina de português e começaram a escrever o que a professora escrevia na lousa. Alguns alunos conversavam entre si, mas baixo. Não consegui escutar sobre o que especificamente conversavam.

Como já era a última aula do turno, eles ficavam mais inquietos (alguns/umas já arrumando seus materiais, enquanto outros/as perguntavam à professora se ela ainda escreveria mais assuntos na lousa), a professora Amélia disse que quem fosse terminando de escrever podiam ir embora. Alguns alunos e uma aluna não chegaram a terminar de escrever o que a professora solicitou, guardaram seus materiais e saíram da sala, despedindo-se dela e dos demais colegas.

Após todos/as saírem de sala de aula, eu e a professora Amélia fomos embora. Até a saída da escola fomos conversando um pouco. Ela se queixou comigo quanto ao andamento da aula, salientando que sua angústia se dava pela falta de interesse por parte dos/as alunos/as. E, em conformidade com a professora, isso se dava porque eles/as já eram, em sua maioria, alunos/as repetentes e considerados por todos/as professores/as como indisciplinados/as. Ainda completou o seu falar: “No início do ano letivo ninguém queria “pegá-los”, pois já sabiam a fama da turma. Se você tivesse chegado aqui logo no começo eles não tinham professor de português. Ai eu estava ensinando à noite, mas como tenho que cuidar de minha filha, do meu esposo e de casa, tive que vir pra tarde. Aí me jogaram essa bomba. Mas até que eles estão melhores do que eram”. Fiquei a menear a cabeça positivamente. Chegamos ao estacionamento da escola e nos despedimos.

ANEXO 5 – NOTA DE CAMPO 4

Local: Escola Estadual

Data: 08.06.2017

Horário: 16h50

Conteúdo Programático: Produção Textual

Neste dia a aula começou um pouco atrasada porque a direção e a coordenação marcaram, de última hora, uma breve reunião para resolverem alguns problemas internos, tais como envio de provas para impressão, prazos, calendários e andamentos finais para concluir o ano letivo. No momento da reunião entre eles eu estava a sair da sala dos professores por entender que aquele momento seria para os professores regentes das turmas, no entanto, a coordenadora falou que não havia necessidade de eu me retirar, pois “falariam de coisas corriqueiras”. Assim sendo, permaneci na sala dos professores.

Logo após a breve reunião, dirigimo-nos, eu e a professora Amélia, para a sala de aula. No percurso entre a sala dos professores e a sala de aula ela me chamava a atenção aos problemas diários de ser professor/a nos dias atuais. Dessa forma, ela se queixava quanto ao seu relacionamento com os alunos, pois, para ela, eles (os alunos) não se empenhavam como ela gostaria para aprenderem os conteúdos abordados em sala de aula. Uma coisa me chamou à atenção em seu dizer: “estamos dando aulas para quem não quer e, ao mesmo tempo, fingimos que também queremos dar aulas” – fazendo expressão corporal e facial de indignação e indagação.

Chegando à sala de aula, a professora adentra e cumprimenta a turma com um “boa tarde”. Eu também dei um “boa tarde” à turma e me dirigi à última cadeira da segunda fileira (da esquerda para a direita). Ao colocar seus materiais em cima de sua mesa, a professora começou a folhear o livro didático de língua portuguesa. Para numa página e começou a escrever na lousa alguns pontos que considerou importante acerca do conteúdo programático: Produção Textual.

Um dos alunos, Zezinho⁶⁶, falou algo que não consegui entender, mas os que estavam mais próximos a ele conseguiram ouvir e começaram a sorrir. A professora Amélia olha para o grupinho que estava a sorrir, eles param, e ela retoma a escrita na lousa branca. Durante esse momento, alguns/umas alunos/as estão a usar fone de ouvido, e outros/as usando o celular – principalmente os que estão sentados mais ao fundo.

⁶⁶ Nome fictício criado pelo pesquisador.

Um grupinho composto por 5 alunos, Brenda Lamborguini fazia parte dele, estavam a conversar baixinho. De repente, um deles fala alto: “Caralho!”, referindo-se à quantidade de coisas escritas pela professora. Alguns dos discentes começaram a sorrir. Segundos depois eles/as param de sorrir e, praticamente no silêncio, terminam de copiar em seus cadernos o que a professora escreveu na lousa.

Após escrever, a professora senta em sua cadeira e começa a fazer a chamada pelos números na caderneta. Ao mencionar o número 24 (vinte e quatro) o aluno que falou o palavrão anteriormente fala: “Viado”, e em seguida, todos caem na risada. A professora permanece de cabeça baixa, mas com um risinho na boca, e continua a chamada.

Em seguida, a professora pergunta se já terminaram de escrever, alguns afirmam positivamente, enquanto outros pedem que ela espere mais um pouco. A professora aguarda alguns instantes folheando o didático. Depois inicia a explicação. Alguns alunos interagem discursivamente com a professora, pois, em alguns momentos ela faz algumas perguntas a eles, tais como: “Vocês já ouviram falar sobre Formação de Palavras?” Ao passo que alguns respondem positivamente: “Ano passado a professora explicou isso a gente, mas eu já esqueci de tudo”, um dos alunos responde à professora.

Em determinado momento da explicação da professora, um dos alunos pediu para ir ao banheiro, no que a professora retrucou: “Eu pensei que você fosse fazer uma pergunta relacionada ao assunto!”. O aluno sorriu de canto de boca e ela permitiu que ele fosse ao banheiro. Na volta, ele passou por Brenda Lamborguini e fez um sinal obscuro (segurou na cabeça dela e a puxou de encontro à sua virilha), ambos ficaram sorrindo e alguns discentes também.

A professora chamou à atenção do alunos, dizendo que aquilo não poderia acontecer, que o respeitasse (mesmo Bruna Lamborguini vestindo-se com algumas peças de roupas femininas e preferindo ser chamada assim, a professora a chama de menino). O aluno em seguida retrucou: “Mas ela gosta, professora. É uma safadinha...” A professora disse: “Mesmo assim, isso não pode acontecer!”. Ele se sentou na cadeira e começou a mexer no celular.

Uma aluna entra na sala falando coisas que, aparentemente, não faziam sentido e todos começaram a sorrir. O aluno mencionado acima disse: “Porque ela é doida, professora. Só fala tudo que não tem nada a ver”.

Muitos alunos, assim que acabavam de copiar o que estava escrito na lousa, começaram a fechar os cadernos e o livro e a guarda-los em suas respectivas mochilas. A professora notando o desinteresse da turma perguntou: “O que está acontecendo, minha gente? Por que estão guardando os matérias, a aula ainda não terminou.” Uma aluna, que

senta na primeira fila (a direita para a esquerda) disse à professora: “É que hoje nós tá cansado, professora. Foi muito trabalho que o professor de Química passou”. Um outro aluno, sentado mais ao fundo da sala, diz: “Libera nós aí, professora”.

Ela, a professora, ficou com as mãos suspensas no ar e uma face quase inexpressiva, como se não tivesse argumentos para refutar o que os alunos disseram. Depois de alguns segundos disse: “Como eu sei que não vai mais render a aula por hoje, vocês estão liberados e a gente continua esse assunto na próxima aula”. Alguns começaram a se levantar, pegar a mochila, colocar nas costas e sair da sala de aula.

Assim que todos saíram, eu fui me despedir da professora e agradecê-la pela permissão de mais um dia de observação. Ao chegar próximo a ela, retruca: “Está vendo? Essas últimas aulas nunca rendem. Mesmo que o ônibus só saia às 6 (seis) horas, eles não querem saber. Não estão nem aí para o que é ensinado”. Eu fiz um sinal quase inexpressivo com a boca e saímos da sala de aula.

ANEXO 6 – NOTA DE CAMPO 5

Local: Escola Estadual

Data: 10.08.2017

Horário: 16h50

Conteúdo programático: Hiperônimo/Hipônimo, Sinônimo/Antônimo.

A aula iniciou às 16h50min. A professora falou à turma que hoje os assuntos abordados seriam sobre Hiperônimo e Hipônimos / Sinônimo e Antônimo. Perguntou aos/as alunos/as se já ouviram algo sobre sinônimo e/ou antônimo, ao que alguns responderam que já haviam estudado, mas que não lembravam muito sobre esses conteúdos. Depois, ela indaga novamente: “_E sobre hipônimo e hiperônimo, vocês têm, assim, alguma ideia sobre do que tratam?”. Quase em uníssono, respondem que não.

Ela, a professora, começa a explicar sobre o que seria hipônimo e hiperônimo. Indicou, no quadro, alguns exemplos, tais como: animais (Hiperônimo), elefantes, leão, coelho, etc (Hipônimos). Em seguida, passa a explicar sobre sinônimo e antônimo. No último exemplo escrito no quadro, ela, após escrever, colocou as mãos nos quadris e disse à turma: “_Sinônimo de gordinha?”, e responde ao mesmo tempo: “_Fofinhaaa” (entonação na última vogal) – fazendo menção ao seu estereótipo corporal.

Um dos alunos⁶⁷ se levantou, (vestindo roupas “coladas” ao corpo, sandálias femininas, de cor amarela) e foi jogar algo na lixeira. Ao voltar à sua banca, ele proferiu: “_Sinônimo de Giovanaaaa... Baleia”. Ele e outros alunos ficaram sorrindo. A referida aluna falou em seguida: “_Sinônimo de (disse o nome do aluno bem baixinho, não consegui ouvir), viadooo!”. Os outros alunos que estavam sentados atrás começaram a sorrir.

Esse aluno começou a xingá-la com nomes de baixo calão. A aluna que foi insultada por ele falou o seguinte: “_O que é? Está com raivinha? Quer dizer que você não é mais viado, é bolacheira agora?”, ao que ele respondeu: “Sim, sou bolacheira agora, quer provar meu dedo?”.

A professora parou de escrever no quadro e ficou olhando e ouvindo as discussões entre os/as alunos/as. Após a celeuma, ela entrevistou: “_Gente, isso não pode acontecer em sala de aula. Eu já havia falado com vocês anteriormente a respeito disso. Peço que isso não se

⁶⁷ O aluno em questão gosta de ser chamado de Bruna Lamborghini.

repita mais, porque fica uma situação chata para todos nós, e outra coisa, ninguém é obrigado a escutar tudo o quanto vocês falam. Por favor!”.

A turma ficou em silêncio e a professora retomou a escrita no quadro. Passados alguns minutos, uma das alunas perguntou à professora: “_Professora Amélia, tem algum problema na pessoa ser gorda?” A docente respondeu em seguida: “Lógico que não! Até porque eu sou, né?” (A professora colocou, novamente, as mãos nos quadris e ficou a se balançar). A aluna, com as mãos para cima e sorrindo, respondeu: “_Ah, sim. Porque senão teria uma briga agora”. (A aluna, aparentemente, está acima do peso também).

A professora Amélia pede aos/às discentes que abram o livro didático na página 131 (cento e trinta e um) e respondam as questões solicitadas, enfatiza que os exercícios estão de acordo com o que foi estudado em sala. Quem fosse terminando de responder no caderno, poderia ir embora. Aos poucos, os discentes foram terminando a atividade solicitada e saindo da sala de aula.

Após o último aluno sair de sala de aula, eu e a professora reunimos nossos materiais e saímos também. Durante o percurso que fizemos até a saída da escola, a professora foi falando a mim: “_Está vendo, Wanderson? Não adianta a gente querer fazer algo diferente para essa turma, eles não querem aprender. Chegando à saída da escola, despedimo-nos e cada um saiu do ambiente escolar.

ANEXO 7 – NOTA DE CAMPO 6

Local: Escola Estadual

Data: 17.08.2017

Horário: 17h00

Conteúdo programático: Formação de Palavras 1.

O sinal que indicava o início e término de cada aula havia tocado e eu e professora Amélia dirigimo-nos para a sala de aula do 1º ano. Ao chegar à turma, a sala estava um pouco esvaziada. A professora perguntou a uma das alunas pelos outros/as alunos/as. A aluna respondeu que estavam no pátio esperando o ônibus sair, e estavam cansados de tantas aulas. A professora balançou a cabeça em sinal negativo e se dirige à sua mesa. E eu vou, logo em seguida, sentar mais ao fundo da sala.

Nesse dia, contávamos em sala de aula em 15 pessoas. A professora se dirigiu à frente da turma e falou que o assunto a ser estudado hoje é Formação de palavras 1, por ser um assunto extenso, ela dividiu em duas etapas. Embora os/as alunos/as já tivessem estudado o assunto, como foi comentado por um aluno, a professora falou que revisitariam o conteúdo para fixá-lo um pouco mais, e começou a escrever na lousa branca.

Por alguns instantes, a turma ficou em silêncio, mas passados alguns minutos, entram três alunos que estavam no pátio. A professora pergunta onde eles estavam e fazendo o quê, ao que eles não responderam, permanecendo em silêncio. Em seguida, foram sentar em suas respectivas bancas. Alguns/uma discentes começam a conversar entre si – um grupinho de alunos/as, que sentavam na primeira fileira em sentido horizontal, começaram a conversar entre si.

Um dos alunos (Bruna Lamborghini) fala baixinho: “_Professora Améliaaaa, a rainha da língua portuguesa”. Depois começa a cantar: “_De pelos branquinhos, sou muito dengoso, eu sou coelhinho. Por uma cenouraaa (ele dá ênfase à última vogal da palavra “cenoura” e com a caneta que estava a segurar, faz sinal de a estar colocando e tirando da boca aberta) eu fico quietinho.”

A professora acaba de escrever e se dirige à sua mesa. Inicia a chamada. No número 24 (vinte e quatro) o mesmo aluno responde: “Graças a Deus ainda estou aqui, vivo”. Vinte e quatro com fê. Outro aluno, sentado próximo a mim, comenta: “_Esses bichos são tudo viado”. E voltou a ficar de cabeça baixa em sua banca.

Bruna Lamborghini, como gosta de ser chamado, ficava a todo momento apelidando os/as colegas, tais como: “peito mole”, “mulher das cavernas” (Pelo contexto da conversa entre eles, consegui entender que a quem ele chamava de “mulher das cavernas” é um menino que ora se mostrava com trejeitos femininos em seus gestos, ora se mostrava com trejeitos masculinos, principalmente em seus movimentos, o que fazia com que Bruna a comparasse com os habitantes das cavernas, atribuindo a ele, dessa forma, uma metáfora de uma mulher não feminilizada, por isso, considerada “das cavernas”.

Quanto aos apelidos que ele atribuía aos seus colegas em sala de aula, a professora o repreendeu: “_Pare de falar isso em sala, aqui não pode estar falando esses tipos de coisas”. Nesse instante ele ficou um pouco mais calado. Em alguns momentos, esse aluno ficava a sentar no colo de seus amigos e amigas. Os meninos, pareceu-me, não se importar, mas alguns ficavam a sorrir baixinho.

A professora, após escrever na lousa, começa a explicar acerca sobre os processos de formação de palavras. A maioria dos/as alunos/as ficaram calados a ouvir as explicações, menos um grupo, que ficava a fala entre si a todo instante. No entanto, quando interrogados, pela professora, sobre o conteúdo, conseguiam interagir com a professora. Depois das explicações, a professora liberou a turma. Despedimo-nos e fomos embora.

ANEXO 8 – NOTA DE CAMPO 7

Local: Escola Estadual

Data: 24.08.2017

Horário: 15h50

Conteúdo programático: Formação de Palavras 2.

A professora entrou um pouco atrasada em sala de aula, porque houve um pequeno conflito com o desaparecimento do “ponto” dela. Então, o corpo administrativo se engajou para procurá-lo. No entanto, não conseguiram localizá-lo. A coordenadora teve que fazer outro. Resolvido esse desencontro, ela e dirigiu à sala de aula.

A aula de hoje teve como assunto a continuação do abordado na aula anterior: Formação de Palavras. O conteúdo foi escrito na lousa branca, e depois que ela explicou foi entregue aos/às discentes uma folha com atividades sobre Formação de Palavras 1 e 2.

Nesse dia, os/as alunos/as estavam mais inquietos. Embora estivessem a copiar o que estava na lousa, ficavam a conversar muito entre si. Nessa aula, o grupinho que fica sentado mais ao fundo estava fora de sala de aula. Em seguida, alguns alunos/as que compõem esse grupo começaram a entrar na sala. Trocaram algumas palavras com duas alunas que estavam sentadas à frente e saíram novamente. Não se dirigiram à professora em nenhum momento.

Em determinado momento, a professora não aguentando o barulho – assim supenho – perguntou à turma: “_Por que vocês estão assim hoje? Duas alunas responderam: “_A gente quer que a senhora faça a chamada”. Uma delas continuou: “_Porque hoje é sexta-feira!” (segurando a bolsa em uma das mãos e balançando). Em seguida, as duas alunas foram até o lado oposto que estavam – onde ficam as janelas –, e uma delas abriu uma janela e ficou a chamar dois meninos que são da turma e que estavam no pátio.

A professora Amélia ficou inquieta com aquilo e chamou a atenção das duas alunas. A que abriu a janela pediu desculpas por sua ação. Após esse momento, a professora iniciou a chamada, oralmente. Quando a professora chamou o número 33 (trinta e três) uma aluna foi embora carregando nos ombros duas bolsas, não se reportou à professora e nem aos seus colegas, disse apenas “_Já vou!”, e saiu.

Amélia se postou à frente da turma e começou a explicar os conteúdos vistos na aula anterior e nessa aula, correlacionando-os. A todo instante, durante a explicação, os/as alunos/as ficavam perguntando à ela: “_Pronto, já acabou?”, “_Pisa pra casa”. Mas a

professora “fingia” não ouvir essas perguntas e interrogava a turma sobre os conteúdos estudados.

A atividade proposta pela professora foi respondida oralmente. Nesse momento, a professora interagia com os/as alunos/as durante a correção. Quando eles/as ficavam com dúvidas, ela mediava a situação dando algumas dicas até que as dúvidas, aparentemente, se dissipassem. Em seguida, ela os liberou. Todos/as já estavam “preparados/as” para saírem de sala de aula.

Despedimo-nos e fomos embora.

ANEXO 9 - QUESTIONÁRIO PARA O/A PROFESSOR/A

Nome fictício: Amélia

Idade: 46 anos

1. Onde e quando você se formou? Como avalia sua formação em relação aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos práticos?

A minha formação de Licenciatura em Letras foi realizada na UFAL, em 2002. Quando aos conhecimentos teóricos, eu acredito que a Universidade me capacitou para pesquisa, mas quanto à prática ficou muita coisa para ser vista, necessitando de uma formação continuada.

2. Como você avalia sua formação na graduação, especialização, mestrado e doutorado, se houver?

De 1,0 a 10,0, eu daria 8,0.

3. Quando se inseriu no mercado de trabalho? Quais suas maiores dificuldades neste sentido?

Imediatamente, assim que terminei o mestrado comecei a trabalhar. As minhas maiores dificuldades foi a prática de sala de aula, houve lacunas na minha formação.

4. Há quanto tempo está na docência? Como avalia sua situação no período atual?

Estou há 14 anos. Sinto falta de uma formação continuada voltado para os reais problemas de sala de aula.

5. Como você se autoavalia como professor/a em relação a:

a. Método de ensino;

Médio

b. Relação interpessoal com o aluno;

Boa

c. Escolha dos temas para discussão em sala de aula.

Temas divulgados na mídia.

6. De onde são retirados os temas que são discutidos em suas aulas? Como o trabalho com eles são planejados?

Jornais, watsapp, mídias sociais em geral.

7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

~~Sim~~ Não.

8. Segundo sua percepção, como você definiria o aluno de hoje em relação aos acontecimentos do cotidiano? Justifique.

O aluno de hoje não gosta de responsabilidades, não respeita o professor e sempre tem razão.

9. Quais as maiores dificuldades de seus/as alunos/as? A que você que essas dificuldades se devem?

As maiores dificuldades dos meus alunos é se desligar do celular, fazer silêncio e o esquecimento. Eles não conseguem lembrar do que estudam. Memória fraca.

ANEXO 10 - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Nome fictício: Maria Helena

Idade: 14 anos

1) Como você se vê na escola, especificamente na sua turma?

Conversadeira, preguiçosa, estudo as vezes, so presto atenção quando os professores chama minha atenção...

2) Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.

Sim, me sinto bem, os prazeres são os estudos, os conhecimentos que me torna ser uma pessoa melhor.

3) Na escola há momentos de leitura e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?

Sim, não sei pois não presto atenção na hora que ela explica.

4) A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?

Sim, romance, ficção adolescente, auto-ajuda e feminina.

5) Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Sim, com homossexuais, lésbicas e nerds.

6) Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Não.

7) Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

Nem todos.

8) Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

Deveríamos falar sobre os assuntos tão falados ultimamente nos noticiários e jornalistas que é o preconceito, não falamos muito sobre o assunto tão falados hoje em dia.

#PAZ-NOS-JOGOS.

ANEXO 11 - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Nome fictício: Nancyara

Idade: 16 anos

1. Como você se vê na escola, especificamente na sua turma?

Uma aluna estudiosa, inteligente eu mim vejo assim. Uma turma maravilhosa (só que não).

2. Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.

Claro! Não, a minha aprendizagem está em primeiro lugar... estou na escola pra aprender e terminar os estudo.

3. Na escola há momentos de leitura e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?

Sim... São tantos os assuntos, que mim esqueço...

Eles são sobre: a desigualdade, (a homossexualidade), etc...

4. A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?

Não, pois não gosto de lê... (Apenas estou sendo sincera). Em algumas vezes perdidas eu pego a bíblia e vou lê.

5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Sim e muitos, queira nem saber.

(Contra a homossexualidade).

6. Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Graças a Deus não...

Não.

7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

Sim... mora nela , desdi pequena..

8. Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

Algumas palestra contra os preconceitos das pessoas...

(Etc...)

ANEXO 12 - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Nome fictício: Whinderson Nunes

Idade: 16 anos

1. Como você se vê na escola, especificamente na sua turma?

Não tenho nada contra a ninguém e como as pessoas da minha turma são muito de Boa, eu me sinto muito avontade faço o que eu quero brinco com todos independente de sexualidade. E não importa a sexualidade mas o que importa o que as pessoas são.

2. Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.

A escola é a melhor parte do meu dia. Amo está na escola, aqui tenho pessoas que eu gosto de mas, a minha escola é muito boa em aprendizagem, brincadeiras, jogos, gincanas e o estudo, sempre tem algo pra fazer, tudo que um aluno merece.

3. Na escola há momentos de leitura e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?

Sim, política, sexualidade, homofobia, desde o começo elas aulas sempre teve os professores sempre falando e nos perguntando e o assunto como a nos falado é o de homossexualidade e tal também política.

4. A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?

Sim, eu gosto muito de ler a Bíblia, sempre eu leio a Bíblia mas também gosto muito de livros fantasiosos e etc.

5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Não, a escola não sempre tratou as pessoas da mesma forma um dos outro.

6. Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Não, apesar que o povo gosto muito de brincar nunca me senti constrangido perante isso.

7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

Conheço várias pessoas de várias turmas 1º, 2º e 3º.

8. Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

Na minha opinião, a escola podia fazer palestras com todas as turmas e conversa com os alunos tanto como só falar.

ANEXO 13 - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Nome fictício: Mariana

Idade: 16 anos

1. Como você se vê na escola, especificamente na sua turma?

Bem, apesar das diferenças e opiniões opostas em determinados assuntos, a gente tem um bom diálogo.

2. Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.

Sim, na aula de inglês.

3. Na escola há momentos de leitura e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?

Sexualidade, identidade de gênero e política. Em certos momentos acho que deveria ter um pouco mais de respeito, tirando isso ta tudo bem, é bom tirarem suas dúvidas e expor suas opiniões.

4. A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?

Sim, em casa, sobre algumas religiões e livros históricos.

5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Não.

6. Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Sim, eu não vejo em nenhum momento um casa hétero sofrer algum tipo de “piada” mas alguns momentos algumas pessoas sem respeito ao próximo, soltam umas piadas quando veem algum casal LGBT.

7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

Não muito.

8. Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

Debates e mais temas pra tirar umas dúvidas das pessoas e quem sabe respeitarem mais.

ANEXO 14 - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Nome fictício: Bruna Lamborghini

Idade: 16 anos

1. Como você se vê na escola, especificamente na sua turma?

Minha escola é mais aceita, principalmente minha turma, eles são mais aceitos com a minha sexualidade e o meu jeito de ser.

2. Você se sente bem em estar na escola? Ela lhe oferece prazeres quanto à sua aprendizagem? Comente.

Me sinto muito bem em estar em minha escola. Claro tem vários tipos de alunos que respeita e outros que não respeita. Mas o mais importante é respeitar e aprender.

3. Na escola há momentos de leitura e debates sobre assuntos sociais? Quais e como se dão?

Sim, meus professores e professoras são mais de debate que escrever, principalmente a professora de português Amélia e a de sociologia e filosofia: [nome da professora].

4. A leitura faz parte de sua vida escolar e pessoal? Se sim, quais as leituras que você mais gosta?

Gosto mais de livros fictícios e que não tem nada haver com a realidade, já li: crepúsculo, lua nova, eclipse, amanhecer, contos clássicos de vampiros, fundo do mar e Janaina a sereia.

5. Em sua opinião, a escola mantém algum tipo de preconceito? Se sim, descreve-os.

Todas às escolas tem preconceito, na minha tem mais sobre gordinhos, travestir, gays, lésbicas. Porque eu tenho uma amiga que estuda durante à noite e ela é travestir e ela diz que tem preconceito por parte dos “homens”.

6. Dentro dos muros da escola você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já chegou a se sentir constrangido/a? Comente um pouco.

Sim. Eu faço muito cosplayer, e por isso uso muitas perucas, maquiagem fortes e etc... é tipo um carnaval e os alunos ignorantes não sabem ou não entende por isso eles zoam e fazem piadas desnecessárias. E eu nem ligo pois esse é o meu jeito de ser.

7. Você conhece a comunidade do entorno da escola? Justifique sua resposta.

Não, eu não conheço nada.

8. Para você, o que a escola pode fazer para que haja mais respeito e igualdade entre as pessoas?

Fala mais sobre o assunto que é muito frequente que é a homossexualidades os transexuais os transgêneros, pois não falamos, nada sobre o assunto e aqui tem muitas pessoas “diferentes”. Em sua orientação ou opção sexual

ANEXO 15 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA ANDREA⁶⁸

Participantes: E (Entrevistador)

Andrea – Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio

Local: Sala de coordenação pedagógica. Escola Estadual. Jatiúca – Maceió/AL

Contexto: entrevistador e coordenadora estão sentados um de frente para o outro, ao meio uma mesa que serve de apoio para o aparelho responsável pela gravação. 21 de dezembro de 2017. O relógio marcava 16h20 min.

Fonte do material: gravações de entrevistas com discentes do 1 ano do Ensino Médio de escola pública, para compor banco de dados do grupo de estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Início da Entrevista:

E – Boa tarde, professora!

CA – Boa tarde!

E – Qual o nome da senhora?

CA – Andrea.

E – Qual sua idade?

CA – Quarenta e cinco.

E – A senhora sabe do que se trata nossa pesquisa?

CA – Sim, sei!

E – A senhora aceita participar dessa entrevista?

CA – Aceito, sim!

E – Na escola, a senhora desenvolve qual função?

CA – Olha, eu tenho a função de coordenadora pedagógica e sou professora de biologia pelo turno da manhã.

E – Certo! Professora, a senhora pode falar um pouco sobre sua atuação na escola?

CA – Sim. Bem, em relação à coordenação pedagógica, a gente faz toda parte que inclui a pedagogia na relação professor-aluno, professor-coordenação. De um modo geral, é essa a atuação que a gente tem, né? Realizar projetos, pesquisas, *et cetera*.

⁶⁸ Nome fictício escolhido pela própria coordenadora.

E – Atualmente, a senhora está envolvida em algum projeto, ou a senhora já esteve durante o ano letivo?

CA – É, eu estive envolvida durante o ano letivo, né? Que foi o projeto de ciências da natureza e exatas; nós trabalhamos a água.

E – Hum rum, que é específico da área da senhora, não é?

CA – É, exatamente específica, né? Da minha área trabalhei assim: na coordenação e no turno da manhã especificamente com os alunos, né? Mas, na parte pedagógica no turno da tarde eu trabalhei com vários outros projetos, né? Durante o ano.

E – Certo. Esse projeto foi interdisciplinar?

CA – Não, ele foi específico da área. Na área mesmo. Todos projetos foram projetos de área, né?

E – Hum rum. Não houve uma inter ou transdisciplinaridade entre eles?!

CA – Não! Só o que teve em Junho, que todo ano tem, e ele tem o nome de “Forroteando”, né, que é uma gincana. Aí, esse sim é interdisciplinar.

E – Entendi! É, a senhora poderia relatar alguma experiência que a senhora achou fundamental para o processo de ensino/aprendizagem, tanto do professor como do aluno?

CA – É, eu tenho, assim, porque nós fizemos uma aula de campo e foi com o IMA, né? E foi uma experiência assim bastante gratificante; de grande aprendizado para os alunos, né? Como nesse projeto eles falaram sobre a Lagoa Mundaú, então, eles vivenciaram, né? Nessa aula de campo nós fomos, teve a aula no barco, que é o projeto “Barco na lagoa”, é, conhecendo os complexos [não entendi], Mundaú e Manguaba.

E – Entendi! A senhora concebe a ideia de que esse projetos escolares atuam como um fator primordial para o ensino e aprendizagem, não ficando restrito à sala de aula?!

CA – Ah, é! Com certeza! A saída de sala de aula é extremamente importante, né? Principalmente no ano que eles estão, né? Primeiro, segundo ano e terceiro, né, então já sair da escola é extremamente importante, eles se sentem realizados quando saem da sala de aula, saem da mesmice né?

E – Hum rum, entendi! E para o desenvolvimento da sua ética profissional, houve alguma experiência que foi, assim, considerada pela senhora, de tamanha importância?

CA – É, sempre tem, né? (nesse momento, ela começou a falar com hesitação) É, são mais questões, assim, pessoais de alunos, né, que tem algum problema pessoal, ou com famílias, é de ética, né? A gente vem pra coordenação e, assim, fica aqui, né?! A gente num pode sair dizendo muitas vezes para um professor, com outros alunos, né? É uma coisa, assim, bem de ética mesmo.

E – E é fundamental para a formação ...

[A coordenadora Andrea continua a fala do entrevistador]

CA – Formação deles.

E – E da senhora também?

CA – E minha também, com certeza!

E – Quanto ao preconceito, ao bullying, racismo, a senhora já foi vítima de algum desses?

CA – Não! [Ela responde enfaticamente, para e fica pensando um pouco. Em seguida retoma a conversa]. Até agora não, mas assim, só na época de escola, colégio, né? Eu já tive assim, uma experiência umas duas vezes em relação ao cabelo, né? Até mesmo com professora, né? E isso me marcou até hoje.

E – Hum rum. A senhora poderia relatar?

CA – Posso! É, eu tava na sala de aula, fazia a quarta série, olhe o tempo, né, como isso machuca o ser humano, e fica até o... pra sempre em nossa vida! É, eu tava... a professora entrou na sala, era... naquela época era mais rígida. Quando o professor chegava na porta a gente já tinha que ficar em pé, aquela coisa toda, e a... umas meninas estavam brincando com outras, e rindo e a professora não entendeu. A professora não entendeu que estava rindo do cabelo da outra menina. E eu usava o cabelinho amarrado, aqueles lalauzinhos com laços, e ela olhou pra mim e sobrou pra mim, né? Eu era muito tímida, ai ela olhou pra mim e disse: - “mas ela tá rindo de quem? E o cabelo dela é tão lindo!” Com o meu cabelo. E isso me marcou e, assim, eu fiquei... não falei mais nada na hora. Acabou, assim, comigo, né? E eu criança na época. Como um professor tem que ter ética com certas coisas, né? Né verdade?

E – Hum rum.

CA – Procurar saber o que tá acontecendo antes de ele julgar um aluno dessa forma, né, discriminando. É uma questão de... é horrível! Eu não tiro o chapéu pra pessoas desse tipo. Que tem preconceito com questão de cor, com essa questão do racismo, cabelo, com a sexualidade das pessoas, eu não tiro o chapéu. Isso me marcou pro resto da vida.

E – Entendi! Aqui na escola a senhora já presenciou algum tipo de preconceito, algum tipo de violência simbólica, verbal, física?

CA – Já! Verbal, né? E isso é um tipo de violência horrível por questão do racismo. Tem coisa de duas semanas que eu tive que intervir, entrar na sala de aula pra chamara a atenção, eu e a outra coordenadora da tarde.

E – A senhora poderia dizer, assim, qual foi a temática dessa discussão entre eles?

CA – Sim. A questão foi que um aluno, assim, muito responsável, representante de turma, ele ficou responsável por um projeto e sobrou dinheiro e material. E ele ficou de entregar quando... em seguida. Só que ele teve um problema de saúde e não pode comparecer coisa de uma semana mais ou menos. E ficaram no grupo, né? Fizeram um grupo e ficaram questionando, chamando ele de ladrão, que ele ainda não tinha voltado pra escola pra devolver o dinheiro que sobrou e o material. Ai nesse meio falaram da sexualidade dele. Chamaram ele de negro e, assim, foi terrível. Quando ele compareceu pra conversar com a gente na coordenação, nós entramos em sala pra conversar com a turma, né? E eles pediram desculpas, ele aceitou, mas, assim, foi uma coisa de quase duas horas a gente conversando.

E – Entendi! Quanto à sexualidade dele o que foi mais gritante?

CA – Foi na questão de chamar ele como, né? [a todo instante a coordenadora falava dando pausas entre as palavras, como a indicar que não saberia ao certo como abordar aquela questão] Aquelas palavras, assim, realmente baixas e uma coisa que é muito pessoal dele e foi exposta.

E – Então, assim, qual o posicionamento da senhora quanto ao respeito, ao preconceito, quanto ao bullying, quanto ao racismo, enfim, todas as formas de preconceitos, né, que a gente vivencia em nossa sociedade?

CA – Bem, eu sempre fui educada assim, né, que a gente tem que respeitar o outro, certo? A gente sempre orienta dessa forma, pra orientar, respeitar o espaço do outro e, assim, você tem direito de ser o que você quiser ser. Não é? Dessa forma a gente tem que saber separar as coisas.

E – A senhora ficou sabendo da Lei da Escola Livre?

CA – Eu já ouvi falar, mas eu não procurei ler, me enquadrar nisso aí, né?!

E – Certo! A senhora acha que a escola ela é neutra, não tem ideologias?

CA – Isso eu ainda não posso lhe responder com firmeza porque não houve, assim, uma reunião pra gente... o que a gente tá fazendo é agora, tá? Depois que aconteceu isso e, principalmente, né,... aconteceu outras casos, mas depois desse que eu fale pra você, a gente sentou pra o próximo ano a gente já começar o ano com reuniões, palestras com esses alunos com questão de conscientização em relação a todos os tipos de preconceito.

E – A senhora acha que algum projeto que abarcasse essas temáticas seria interessante na escola?

CA – Muito, muito interessante! Eu acho que iria melhorar muito, né? Assim, a gente sabe que o preconceito sempre vai existir, mas pelo menos iria diminuir bastante.

E – Seria através do conhecimento?!

CA – Sim, através do conhecimento, com certeza!

E – Entendi! Então, assim, para encerrarmos, a senhora acha que a comunidade escolar pode fazer alguma coisa para diminuir essa questão da desigualdade social?

CA – Dá para você repetir a pergunta?

E – A senhora acha que... Assim, o que a senhora acha que a comunidade escolar pode fazer para diminuir essa questão da desigualdade social?

CA – Assim, exatamente isso, né? Palestras, muita conversa, até com família mesmo; uma questão de conscientização.

E – Trabalhar os direitos humanos na escola?

CA – Trabalhar os direitos humanos, com certeza! Na realidade, a gente já tem, assim, um tipo um convênio, né, com o Ministério Público. Que já vieram, já fizeram palestras, mas isso aí tem que ser uma coisa contínua, né? Não é só vir uma vez e pronto, mas a gente pretende continuar, entendeu?

E – Então, assim, trabalhar os direitos humanos, de uma forma bem global mesmo, seria algo específico de alguma disciplina?

CA – Seria, também, né?! Seria, né, nós temos assim, a sociologia, até mesmo a biologia, né, psicologia... no caso a gente tem um psicólogo aqui. Ela não tem a função de psicólogo, mas ela ajuda bastante nessa área. Entendeu? E outras disciplinas, né, como português, entendeu?

E – Entendi! Muito obrigado, professora, Andrea!

CA – Não tem de quê!

E – Até uma outra oportunidade. Só temos a agradecer.

CA – Nada. Obrigada também.

ANEXO 16 - ENTREVISTA COM A DISCENTE RAFAELE⁶⁹

Participantes: E (Entrevistador) – Pesquisador

R (Rafaele) – Discente do 1º Ano do Ensino Médio

Local: Sala de coordenação pedagógica. Escola Estadual. Jatiúca – Maceió/AL

Contexto: entrevistador e aluna estão sentados um de frente para o outro, ao meio uma mesa que serve de apoio para o aparelho responsável pela gravação. 14 de dezembro de 2017. O relógio marcava 15h00 min.

Fonte do material: gravações de entrevistas com discentes do 1º ano do Ensino Médio de escola pública, para compor banco de dados do grupo de estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (Capes / CNPQ).

E – Boa tarde!

R – Boa tarde!

E – Como é seu nome?

R – Rafaele.

E – Rafaele, você tem quantos anos?

R – Dezesesseis.

E – Rafaele, você conhece a nossa pesquisa?

R – Sim!

E – Você se sente à vontade em falar sobre a temática de gênero e sexualidade?

R – Mais ou menos.

E – Você permite que essa entrevista aconteça?

R – Claro!

E – Okay. Rafaele, você pode falar um pouco sobre a sua atuação na escola?

R – Posso!

E – Por favor.

R – Bem, sou uma menina alegre, meia bipolar. Uma hora eu tô bem, outra hora eu não estou. (Hesitação) Mas... eu acho isso normal! Eu acho normal!

E – Okay. Você, atualmente, está envolvida em algum projeto de pesquisa na escola?

R – Só esse no momento!

E – Só esse?

R – Isso!

E – Só esse que você fala é a minha pesquisa?!

R – Isso mesmo!

E – Certo. Então, a escola não está elaborando, atualmente, nenhum projeto com a turma de vocês?!

R – Bom... Tá... Que é sobre linguagem! Que tá terminando agora. Mas... é... só isso!

E – Como é o seu envolvimento com os seus amigos, professores aqui na escola?

⁶⁹ Nome fictício escolhido pela própria discente.

R – Eu acho que é (breve momento de hesitação) normal. É um relacionamento normal com os meus colegas. Às vezes raiva, mas todo amigo tem isso, né? E com os professores... eles são bem legais.

E – Certo! Você se sente bem nessa escola?

R- Com certeza! Me sinto!

E – Você considera alguma experiência que foi fundamental para o seu processo de aprendizado durante todo esses anos?

R – Eu acho que sim!

E – Qual seria esse acontecimento que você achou, assim, fundamental?

R – No colégio?

E – Sim, na escola!

R – Eu acho que uma redação que a professora... Não! Eu acho que foi uma redação que a nossa professora de Sociologia e Filosofia passou na sala sobre identidade de gênero. É (Balançando a cabeça num sinal de afirmação).

E – Identidade de gênero na perspectiva da sexualidade?

R – Isso!

E – Certo! Você lembra do que você falou, assim.. como você relatou em sua redação?

R – Não muito, porque faz um pouco de tempo... faz muito tempo!

E – Por que foi importante para você?

R – Eu acho que no mundo em que a gente vive hoje, atualmente, eu acho bem legal você colocar em dia a sua opinião, falar sobre o que é que você acha sobre isso, eu acho bem importante!

E – Okay! Rafaele, você alguma vez foi vítima de algum preconceito?

R – Às vezes... (Ela hesita um pouco na resposta e depois retoma a fala). Sim. Algumas pessoas falam mal do meu cabelo, criticam, mas eu acho que isso a gente não deve escutar, colocar na cabeça e levar pro coração. Eu acho que isso é coisa que a gente escuta, toma como aprendizado de ignorar e deixar pra lá!

E – Por que as pessoas falam sobre o seu cabelo?

R – Porque é muito volumoso! Às vezes atrapalha...

E – Atrapalha o quê?

R – Eu acho que... Como é que eu posso dizer?... Fica muito cheio... não é o que as pessoas querem ver. Entendeu?

E – Sim. Esse tipo de preconceito ocorreu onde? Na escola, na comunidade?

R – Na comunidade, sempre... Mas foi a minoria, não foi todo mundo que critica, foi algumas pessoas.

E – O que você acha sobre preconceito?

R – Eu acho que... pra mim é uma doença. É uma doença que as pessoas têm que se curar.

E – Certo! Você acha que a escola pode trabalhar de alguma forma para que diminua essa taxa de preconceito?

R – Com certeza! Mostrando que o que as pessoas veem... não é certo! Entendeu? Conhecer um pouco as pessoas, falar um pouco com elas... acho que vai ajudar de uma forma.

E – Então, assim, você acha que a escola alguma vez pode ser livre de ideologias, de partido político?!

R – Hummm... Eu acho que não muito! Eu não sei muito sobre ideologia e nem partido político.

E – Você ficou sabendo da Lei da Escola Livre?

R – Não!

E – Você acha que na escola o professor ou a professora pode falar sobre gênero e sexualidade?

R – Claro, claro que sim! Debater... Acho bem importante.

E – Seria um tema específico de algum professor ou de todos?

R – Eu acho que de todos. Eu não sei!

E – Por que você acha importante falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula?

R – Pra gente aprender mais e acabar com esses preconceito. É... Eu acho que é isso!

E – E sobre partido político?

R – Eu acho que professores capacitados para isso deve ser o professor de sociologia, filosofia... Eu acho que é bem legal colocar para debater o que está acontecendo no mundo político.

E – Quanto a isso, você acha que o professor está lhe doutrinando para alguma coisa?

R – Não! O professor está ali para ensinar.

E – Okay. Então, assim, você poderia falar sobre como a comunidade e a escola podem trabalhar para que haja uma igualdade e mais respeito entre as pessoas?!

R – Eu acho que o respeito é a base! É o essencial!

E – Certo! O que é que a comunidade pode fazer para diminuir esse preconceito, esse racismo, essa violência que nós estamos vivendo atualmente?

R – Eu acho que fazer algum tipo de debate de um movimento, entendeu? Não uma manifestação! Mas mostrar, entendeu, que o preconceito não é tão específico, tão necessário para diminuir as outras pessoas, entendeu?

E – E quanto à escola, como ela pode desenvolver projetos nesse sentido, para que haja o respeito entre todos os que estão envolvidos na escola, para vivermos num mundo mais ético, respeito...?

R – Não sei! (Balançando a cabeça negativamente).

E – Você gostaria de falar mais alguma coisa?

R – Eu acho que... O que eu queria falar é que... as pessoas se respeitassem mais, respeitasse a escolha de gênero, que respeitassem as escolhas que as outras pessoas fazem, entendeu?

E – Entendi! Muito obrigado, Rafaele!

R – Por nada.

ANEXO 17 - ENTREVISTA COM O DISCENTE WHINDERSON NUNES⁷⁰

Participantes: E (Entrevistador) – Pesquisador

WN (Whinderson Nunes) – Discente do 1º Ano do Ensino Médio

Local: Sala de coordenação pedagógica. Escola Estadual. Jatiúca – Maceió/AL

Contexto: entrevistador e aluna estão sentados um de frente para o outro, ao meio uma mesa que serve de apoio para o aparelho responsável pela gravação. 15 de dezembro de 2017. O relógio marcava 13h30 min.

Fonte do material: gravações de entrevistas com discentes do 1º ano do Ensino Médio de escola pública, para compor banco de dados do grupo de estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (Capes / CNPQ).

Início da entrevista:

E – Boa tarde!

WN – Boa tarde!

E – Como é o seu nome?

WN – Whinderson Nunes.

E – Você sabe do que se trata nossa pesquisa?

WN – Sim! É sobre gênero e sexualidade.

E – Você se sente à vontade em participar de nossa pesquisa?

WN – Sim.

E – Okay. Então, vamos começar as perguntas?! Você pode comentar um pouco sobre a sua atuação na escola?

WN – Em questão de quê?

E – Como você age com os seus amigos, professores... Na sala de aula, na escola...

WN – Eu sempre fui uma pessoa aberta, assim... sempre converso com todo mundo. Assim, quase todos. Com quem tenho amizade. E com os professores também, nunca tive nenhum caso de discussão e tal. Assim, sempre... aberto, falo com todo mundo.

E – Atualmente, você desenvolve alguma atividade na escola? Assim, algum projeto que você esteja envolvido?

WN – Não. Acho que não!

E – Okay. Então, a sua relação com os colegas você intitula como boa, ruim, regular, ótima...

WN – Ótima. É... sempre falo com todo mundo. Brinco com todo mundo. Nunca discuti, nem nada.

E – Você teve alguma experiência que julga como muito importante no seu processo de aprendizagem, desde que você começou a estudar até hoje?

WN – Sim. Desde que eu comecei a estudar sempre fui focado nos estudos.

E – Tem alguma experiência que você possa relatar que você achou bem importante?

WN – Que eu lembre, não! Só tem a do projeto que teve esse ano sobre a água.

⁷⁰ Nome fictício escolhido pelo próprio discente.

E – E o que tinha nesse projeto que lhe chamou a atenção?

WN – A natureza. Que não podemos... como eu posso dizer... é::: que não podemos estragar a água e a poluição, pra a gente ter cuidado com isso, que é pra nós viver... vivermos, pra ter um futuro melhor.

E – Certo! Você já sofreu algum tipo de preconceito?

WN – (Ele fica em momento de hesitação, e depois responde): Sim, já! Mas...

E – Como você pode relatar isso?

WN – Em questão de sexualidade, ai vem sempre alguém perguntar: e ai, você é gay? E fala::: aí quando tu descobre a coisa e se afasta. Entendeu?

E – Hum rum. Isso foi bastante agressivo pra você?

WN – É!

E – O que você acha de seus colegas o considerar por algum tempo como gay?

WN – Assim, quando eles descobriram foi um choque! Se afastaram. Mas hoje a gente brinca, fala, está tudo bem!

E – Você sofreu, além da escola, esse tipo de preconceito na comunidade?

WN – Sim. Mais ou menos. É tipo, eu ando com meus amigos, mas tem alguns vizinhos que não falam, mas falam de mim. Aí eu não sei tudo basicamente.

E – Como você se sente com isso tudo?

WN – Eu me sinto normal, que falem... Entendeu?

E – Em algum momento você sentiu a sua auto-estima baixar?

WN – Não muito! Só quando a minha família descobriu. Foi tudo muito rápido. Aí minha família ficou muito... Meu pai entrou em depressão... Aí eu fiquei meio pra baixo.

E – Certo. Mas eles descobriram o quê?

WN – Descobriram que eu era gay e tal (falou meio sorrindo). E teve uma conversa comigo e minha família.

E – Como foi essa conversa? Você pode dizer?

WN – Foi bem, tipo, assim... pra mim foi também um alívio porque não fiquei com aquele negócio preso. Porque minha família estava desconfiando muito de mim, e a conversa ajudou pra mim ser mais aberto. Mas a minha tia foi a que me tratou mais diferente. Aí eu me afastei também dos meus primos, das pessoas que eu tinha mais amizade. Eu dormia na casa da minha tia, parei de fazer isso. Porque, assim, tipo... pra geral eu ia “dar em cima”, essas coisas...

E – Entendi! Então, você a considera como a pessoa mais preconceituosa em sua família?

WN – é::: não é que ela seja tão preconceituosa, ela aceitou, mas... ela se afastou.

E – De você?

WN – Sim.

E – Qual o seu posicionamento quanto ao preconceito?

WN – Eu acho tipo uma coisa que não tem nada a ver. Entendeu? Tipo, aquela pessoa é gay ou aquela pessoa é diferente. Tipo a outra pessoa não tem nada a ver com a vida dela. Só aceitar e tal, porque

tem gente que apanha no meio da rua e tal, e isso é ruim demais. E o povo não tem nada a ver. Ele quem tá fazendo aquilo, ele quem é responsável pela vida dele.

E – Você acha que a sociedade pode fazer alguma coisa para minimizar isso?

WN – Sim!

E – O quê?

WN – Ter mais palestras sobre isso, ter, passar mais na televisão, na internet e eles mostrar que somos todos iguais.

E – Hum rum. Você acha que a escola pode ser livre de ideologia, de partido político?

WN – Como?

E – Você sabe o que é ideologia?

WN – Não.

E – E partido político?

WN – Hum... não sei bem.

E – Você acha que em sala de aula o professor pode falar sobre política?

WN – Sim. Ele está dando aula, então ele pode falar sobre o que ela acha de política, como meus professores já falaram. É como trazer novas coisas pra gente discutir, tipo... presidência... e cada um dá a sua decisão.

E – Entendi! Você conhece a Lei da Escola Livre?

WN – Não!

E – Você acha que na escola os professores podem falar sobre gênero e sexualidade?

WN – Sim.

E – Atualmente, eles falam sobre esse assunto?

WN – Sim, com certeza!

E – Em quais disciplinas?

WN – Em Sociologia, Filosofia... Só nessas! Eu lembro que já fiz questões sobre isso. Só não sei em que disciplina.

E – O que a escola pode fazer, em sua opinião, para diminuir os preconceitos?

WN – A escola... pode ensinar que cada um tem a sua vida... tipo, a questão de diretoria, coordenação não pode se envolver muito em nossa vida, porque cada um sabe o que faz, entendeu? É que já teve aqui na cantina um caso que a tia disse a um menino da minha sala (ele fala o nome do discente), que tava com a unha pintada, e ela falou: “- Vá tirar isso da unha... não sei o quê... é... homem fica andando de unha pintada como mulher”. Isso foi um tipo de preconceito. E eu tava bem na frente na hora que ela falou isso. E eu achei isso bem errado. Por causa de que ela não tem nada a ver com a vida dele.

E – Alguém se manifestou quanto a isso?

WN – Não!

E – A escola soube desse acontecido?

WN – Não!

E – No entanto, você se sentiu meio que ofendido?!

WN – É...

E – A pessoa que sofreu isso também se sentiu incomodada?

WN – Não. Ele simplesmente pegou o lanche e saiu. Só isso!

E – Você gostaria de falar mais alguma coisa, Whinderson?

WN – Sim. Eu queria dizer que cada um vive a sua vida e ninguém tem nada a ver, pra ficar falando o que ela veste, o que faz... Só isso!

E – Muito obrigado!

WN – Certo.