

Sexualidade, homossexualidade e homofobia podem dialogar numa aula de escrita acadêmica em inglês?

Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Pós-Doutorando, Universidade de São Paulo

Resumo: Um dos grandes desafios que se coloca à área de educação em/de línguas estrangeiras no país é contemporaneamente discutir e lidar com as multiplicidades de filosofias, teorias e práticas pedagógicas. Nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), por exemplo, propõe-se a possibilidade de se conciliar as práticas pedagógicas vigentes (ensino focalizado na aprendizagem linguística) com práticas socioculturais e críticas que levam em consideração as questões globais, locais, culturais e cidadãs. Corroborando tal desafio, este trabalho investiga as questões de gênero (LOURO, 1997) na visão de estudantes de Letras de uma universidade federal brasileira. O enfoque foi a discussão de como os estudantes de língua inglesa abordam os temas da sexualidade e de gênero, principalmente a homossexualidade e homofobia (BORRILLO, 2010; GREEN, 2000). Num primeiro momento, apresento o arcabouço teórico da pesquisa para, então, problematizar algumas das discussões e interpretações dos referidos estudantes.

Palavras-chave: homossexualidade, homofobia, educação de/em L.E.

Abstract: One of the great challenges faced by foreign language education in Brazil is to discuss and deal with the multiplicity of philosophies, theories, and pedagogical practices. The National Curricular Orientations (OCEM-LE, BRAZIL, 2006), for example, propose the possibility of reconciling the present pedagogical practices (teaching focused on linguistic aspects) with socio-cultural practices which consider global and local issues, culture and citizenship. Corroborating this challenge, this work investigates gender studies (LOURO, 1997) in the perspectives of undergrad Language students of a Brazilian Federal University. The focus was the discussion of how students of foreign languages address the themes of sexuality and gender, specially homosexuality and homophobia (BORRILLO, 2010; GREEN, 2000). At first, I present the theoretical framework for the research, then discuss some of the interpretations of those students.

Keywords: homosexuality, homophobia, foreign language education.

Introdução

As brincadeiras heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático), constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (dos conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão.

Junqueira, *Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar.*

Corroborando Junqueira (2014) acima, vemos que “a escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia” (p. 101). Não somente na escola, tais preconceitos adentram (ou são produzidos por) praticamente todas as esferas sociais: a família, a política, a religião e a mídia, para mencionar algumas, são espaços onde o classismo, racismo, sexismo, heterossexismo e homofobia circulam em variados níveis. Assim, inicio este artigo com um exemplo do cotidiano, retirado de uma esfera familiar, discutindo algumas imagens postadas no grupo de *Whatsapp* (da minha família) e mostrando como sexismo e heteronormatividade estão presentes nos discursos e nas ações:

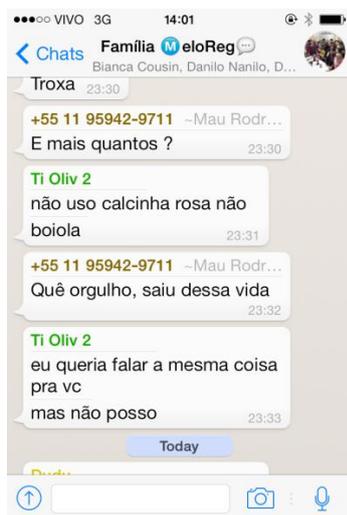


Figura 1



Figura 2



Figura 3

Na primeira imagem, chamo a atenção para o diálogo entre os primos (heterossexuais) Tiago e Maurício. Tiago diz que não usa calcinha rosa e que não pode dizer o mesmo do primo. Maurício, nas entrelinhas, responde que Tiago usava calcinha e que agora “saiu dessa vida”. Usar tal objeto de cor rosa por um homem heterossexual se traduz automaticamente, em nossa sociedade, em ser homossexual e, além disso, significa um ultraje. A dicotomia rosa/azul ou coisas de menina/ coisas de menino é um dos componentes da pedagogia sexista/heteronormativa. Junqueira (ibid) se pergunta por que um objeto rosa pode gerar tanto desconforto e até furor. “Por que o atravessamento ou o borramento das fronteiras de gênero é tão desestabilizador?” (ibid, p. 110). Assim é que os “machos” acima, angustiados por não cumprirem com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica (CORNELL, 1995), ao se dirigirem injúrias (“você usa calcinha rosa”), não terão seus status questionados, nem serão considerados menos homem (JUNQUEIRA, 2014). Na segunda imagem há uma fotografia de um diálogo retirado do *Facebook* de Maurício, em que o mesmo postou “coraçõezinhos” para um amigo. Dudu retirou a foto do *Facebook* do primo e postou no grupo: “bichonas”. Tiago complementou: “você é muito viado Mauricinho”. Junqueira (ibid) e Sedgwick (2007) apontam, respectivamente, para uma pedagogia e uma epistemologia do armário, ou seja, o armário é uma metáfora donde gays e lésbicas se encontram enclausurados por não assumirem sua homossexualidade; ele “regula a vida social de pessoas do mesmo gênero que se relacionam sexualmente com outras pessoas do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público (...) e atua como um regime de controle de

todo o dispositivo da sexualidade” (JUNQUEIRA, 2014, p. 107). Assim, busco enfatizar nesta imagem um elemento essencial da pedagogia do insulto/ armário: um homem heterossexual não pode demonstrar carinho por outro homem heterossexual, haja vista que ele deve se distanciar cada vez mais do mundo das meninas e dos gays, e “ser cauteloso na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as expressões de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideais autorizados para o macho” (JUNQUEIRA, 2014, p. 106), como se seus sentimentos para com outro homem tivessem que ficar escondidos para sempre no armário. Contextualizando a terceira imagem, o menino da foto se chama Arthur e seu primo Dudu postou esta fotografia em que fizeram um bigode na criança. Maurício, em seguida, escreve: “gay!”. Embora possam ser consideradas engraçadas num primeiro momento, haja vista fazerem parte de um grupo familiar, estas imagens escamoteiam duas características de nossa sociedade (pelo menos a geração jovem que chega em nossas escolas): 1. A presença constante de comentários, conversas, imagens, piadas sobre sexo, sobre a sexualidade das pessoas e suas escolhas; 2. Esses comentários, juntamente com as imagens, produzem letramentos visuais (FERRAZ, 2012) os quais, embora colocados em forma de brincadeira, piada e ironia, produzem uma injúria que atinge o injuriado diretamente e perpetuam níveis iniciais de homofobia. “Tais brincadeiras, ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo”. (JUNQUEIRA, 2014, p. 107).

Refletindo sobre diversas pesquisas em relação à educação e estudos de gênero/sexualidade no país (JUNQUEIRA, 2009, 2014; LOURO, 1997, 2010, 2013; JESUS, 2012; RODRIGUES et al, 2014; SIMÕES e FAQUINI, 2009), podemos afirmar que a escola tem papel protagonista na produção dos discursos e práticas supracitados. Junqueira (2014), por exemplo, defende que

Pessoas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero serão postas sobre a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999), geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes (JUNQUEIRA, 2014, p. 104).

Um dos grandes desafios que se coloca à área de educação em/de línguas estrangeiras no país é contemporaneamente discutir e lidar com as multiplicidades de filosofias, teorias, propostas e práticas pedagógicas. Nas OCEM-LE (MEC, 2006), por exemplo, propõe-se a possibilidade de se conciliar as práticas pedagógicas vigentes (ensino de línguas focalizado na aprendizagem linguística) com práticas socioculturais e críticas que levam em consideração as questões globais, locais, identitárias, culturais e cidadãs. Nos PCNs, propõe-se uma visão donde a língua não é somente composta de palavras, mas de gestos, das tradições e da cultura de uma pessoa ou de um povo. O cerne desta pesquisa se volta para essas ressignificações colocadas pela educação crítica de línguas estrangeiras e pela linguística aplicada crítica. Como tenho ressaltado (FERRAZ, 2014a, 2014b), as línguas estrangeiras, ao falarem/proporem/praticarem identidades múltiplas em suas aulas (comunicar-se na língua do outro, estrangeira), fomentam a oportunidade de também discutirmos as identidades sexuais e de gênero, questionando, assim, os discursos, as piadas,

as ridicularizações e humilhações que circulam em nossas práticas pedagógicas. Neste trabalho, analiso algumas aulas desenhadas e lecionadas por mim num curso de Letras-Inglês de uma universidade federal do país. O desafio que me coloquei nas aulas analisadas foi o de conciliar os temas da sexualidade, homossexualidade, homofobia e a escrita acadêmica (disciplina cursada pelos discentes naquele momento). Corroborando tal desafio, este trabalho investiga as identidades sociais de gênero (LOURO, 1997; ERIBON, 2008) na visão de estudantes do contexto mencionado. Com base nas propostas educacionais para línguas estrangeiras colocadas por Pennycook (2010), Monte Mór (2008, 2009, 2010), Menezes de Souza (2011), Duboc e Ferraz (2011) – já anunciando aqui os meus loci de enunciação – discutirei as mencionadas aulas e atividades com o intuito de responder:

- Como pensar as práticas em nossas aulas cotidianas, em que se pesem as novas propostas educacionais para as línguas estrangeiras?
- Haveria espaço para criticidade, discussão sobre sociedade e cidadania nas aulas da disciplina de escrita acadêmica em inglês? Além disso, seria possível conectar e discutir temas, tais como a escrita acadêmica, sexualidade, homossexualidade e homofobia?
- Considerando que as conexões acima são possíveis, os estudantes (os quais muitos deles já são professores) estão preparados para discutir tais temas em suas aulas (uma vez que os temas emergem ou sejam trazidos deliberadamente por eles)?

Contexto e metodologia

De acordo com Junqueira (2014), “no mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se reconstróem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias” (JUNQUEIRA, 2014, p. 100). Assim, busquei conciliar os temas da diversidade, orientação sexual e escrita acadêmica numa disciplina da graduação em Letras-Inglês. O enfoque das aulas foi a discussão de como os estudantes de línguas estrangeiras (língua inglesa, mais especificamente) abordam os temas da sexualidade e gênero, principalmente a homossexualidade e homofobia (BORRILO, 2010; GARCIA, 2009, GREEN, 2000), sob a perspectiva de educandos e de futuros professores. Foram dois grupos investigados, ambos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Na primeira turma, 16 alunos do terceiro período participaram e na segunda, 15 alunos. Ressalto que ambas as turmas são extremamente fluentes na língua inglesa e as aulas são conduzidas em inglês. Além disso, ambas as turmas possuem homens e mulheres e, em uma delas (turma B), um aluno homossexual assumido e na outra (turma A) há uma aluna bissexual. A disciplina ensinada no quarto período, intitulada Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico tem por objetivos a discussão da importância da comunicação escrita, o estudo dos diversos gêneros textuais acadêmicos, bem como o desenvolvimento de um artigo acadêmico (que é desenvolvido ao longo do semestre). As aulas aqui analisadas se referem às de preparo e desenvolvimento do capítulo de metodologias e métodos de pesquisa. Decidi, dessa forma, apresentar as filosofias de pesquisa fenomenológica e positivista, bem como as metodologias e métodos de pesquisa a serem escolhidos pelos alunos-pesquisadores. Com intuito de desenvolver a prática de aplicação de métodos e metodologias, desenvolvi a atividade (anexo 1) em que discuto, por meio de discussões sobre metodologias e métodos fenomenológicos e positivistas, os temas da sexualidade, homossexualidade e homofobia.

Assim, nessa etapa do curso, após as explicações sobre filosofias, metodologias e métodos de pesquisa, realizamos as seguintes etapas: 1. Assistimos ao vídeo intitulado “A kid’s reaction to a gay couple”¹; 2. Os alunos, com apostila em mãos, participaram de ambas as pesquisas (quantitativa e qualitativa); 3. Analisamos ambas as pesquisas, discutimos o vídeo e os temas propostos; 4. Os alunos fizeram a última atividade, na qual deveriam produzir suas próprias filosofias, metodologias e métodos de pesquisa.

Neste artigo, analiso algumas respostas dos alunos de ambas as turmas. Para o fim, com base nas interpretações das respostas dos estudantes, busco responder às questões inicialmente apontadas, defendendo que devemos buscar mais diálogos, inter-relações, reflexões, autocríticas e práticas pedagógicas em relação ao encontro sexualidade (e certamente homossexualidade, homofobia, raça) e educação crítica de línguas estrangeiras. Uma nota final sobre as análises dos discursos dos alunos: todos os discursos foram traduzidos do inglês por esse pesquisador. Interessantemente, eles demonstram que os alunos de letras-inglês estão preparados para a aprendizagem linguística (no caso, a escrita acadêmica em inglês) e para discutir temas caros às suas formações.

Educação crítica de línguas estrangeiras na disciplina Escrita Acadêmica

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com o diferente?

Freire, *Pedagogia da Autonomia*.

Neste capítulo, discuto algumas das premissas da educação crítica de línguas estrangeiras, na esteira das teorias contemporâneas da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e dos PCNs (BRASIL, 2000). São dois os argumentos defendidos: O primeiro, corroborando a LAC a qual aponta para discussões sobre os novos papéis que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (ou que estou chamando de educação de línguas estrangeiras - ELE) pode ou deveria assumir em tempos de globalização e tecnologização, visando a formação de indivíduos que nesta sociedade circulam; o segundo discute, mais especificamente, os papéis que o professor (ou educador) de língua inglesa pode ou deveria assumir nos contextos acima mencionados.

Borelli e Pessoa (2011) afirmam que os estudos recentes em linguística aplicada (LA) têm defendido “a necessidade de revisão dos princípios que orientam as investigações realizadas nesta área, bem como sugerido novos encaminhamentos que promoveriam uma atuação mais crítica por parte dos linguistas aplicados” (BORELLI e PESSOA, 2011, p. 15). Segundo Pennycook (2010), “a LA tem mudado o foco no ensino de línguas, avaliação e aquisição de segunda língua para uma conceitualização mais abrangente e crítica das línguas na vida social”² (tradução deste pesquisador, PENNYCOOK, 2010, p. 16.1). Rajagopalan

¹ https://www.youtube.com/watch?v=Fz7_J2D3uw4

² “Applied linguistics has shifted from a central focus on language teaching, testing and second language acquisition to a broader and more critical conceptualization of language in social life” (PENNYCOOK, 2010, p. 16.1).

(2003) complementa que “a grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação teoria/ prática” (p. 80). Revisando e transportando essas propostas para a nossa localidade, ou seja, a educação em/de línguas estrangeiras no Brasil, as Orientações Curriculares Nacionais propõem uma ressignificação em que conceitos-chave, tais como a criticidade, globalização, digitalidade e cidadania participativa. Defendem, ainda, que estes termos-chave sejam incluídos nas já bem sucedidas e reconhecidas práticas de ensino focalizadas nos aspectos linguísticos. A contribuição dos PCNs (BRASIL, 2000) em relação às línguas estrangeiras se dá no enfoque ao provimento da cidadania por meio das línguas estrangeiras modernas, bem como na visão não-estruturalista de língua. Defendo que tal mudança de perspectiva, embora não tenha alcance global nos currículos e práticas pedagógicas no país, alerta-nos para quão diferente são as práticas sociais e educacionais hoje em dia. Além disso, ela nos alerta para uma geração de aprendizes (os nativos digitais, a geração Y) que chegam até nós, geralmente com maior facilidade ao lidar com as tecnologias, a multimodalidade e a rapidez/fluidez com que as relações ocorrem. O educador, em meio a tantas possibilidades teóricas e práticas se vê, muitas vezes, perdido, buscando conhecimentos locais em meio a multiplicidades.

Nos entendimentos de Borelli e Pessoa (2011), o professor deveria não somente estar preocupado com sua sala de aula, mas ele mesmo ser o investigador reflexivo da mesma. Nas palavras das autoras, “os estudos vinculados a esse enfoque reflexivo enfatizam o papel da colaboração e da reflexão promovida em ambiente colaborativo, a relevância da atuação do professor como pesquisador (...) e a importância da criticidade no processo reflexivo do professor” (BORELLI e PESSOA, 2011, p. 23). Nesse sentido, a pesquisa realizada em minhas aulas buscou justamente essa postura de professor/educador/pesquisador. Como ressaltado, o desafio foi o de conciliar a aprendizagem linguística (discussão das características da escritura de um artigo acadêmico em inglês) e as questões de gênero, sexualidade e homossexualidade, latentes àquelas turmas, haja vista a presença de educandos gays e lésbicas. Ainda segundo Borelli e Pessoa (ibid), “para agir criticamente o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação” (BORELLI e PESSOA, 2011, p. 23). Corroborando a ideia de agente transformador ou o que Giroux chama de intelectual transformador, uma das práticas que venho desenvolvendo é trazer os temas da sociedade para discussão nas aulas, sejam eles polêmicos ou cotidianos, conforme a proposta teórico-pedagógica *EELT – Education through English Language Teaching* (FERRAZ, 2008, 2010). Complementando, Borelli e Pessoa (ibid) afirmam que cabe a nós “questionar os interesses que têm orientado a nossa prática, a relevância do que ensinamos aos nossos alunos e a maneira como temos desempenhado nosso papel social” (BORELLI e PESSOA, 2011, p. 23). Nesse sentido, Giroux (1997) postula que “também é essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante”, no caso do presente estudo, dar voz à diferença sexual e de gênero nas aulas de inglês.

Aulas de inglês, sexualidade e homofobia

Anti-semitismo, racismo, sexismo e homofobia são as expressões mais patentes do preconceito e da discriminação nos debates públicos e nas lutas sociais e políticas desde meados do século XX (...)

Dentre tais expressões discriminatórias, a homofobia é aquela menos discutida e ainda mais controversa.

Roger Rios (2014), *O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.*

A primeira pergunta da pesquisa qualitativa respondida pelos alunos indagava: Nas suas aulas de inglês (como aluno), seus professores falavam sobre sexualidade, ou gêneros? Você se lembra de alguma situação embaraçosa ou violenta envolvendo preconceito de gênero (homofobia), ou *bullying*?³. A aluna Luciana diz que “talvez porque tenha amigos gays, presenciei preconceito algumas vezes, mas a situação mais chocante para mim ocorreu com meus alunos (de 2 a 5 anos de idade). Uma menina loira me disse que não iria se sentar ao lado da outra menina porque ela era feia. A menina “feia” era linda ... e negra!”. Luciana, professora de inglês no ensino fundamental, evidencia um aspecto recorrente em nossa educação e certamente no ensino e aprendizagem de LE, ou seja, nossas crianças são educadas para a heteronormatividade, em que se pesem as dicotomias melhor (branco) versus pior (negro), bonito (branco) versus feio (negro). A esse respeito, Junqueira (2014) diz que

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso o contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (p. 101).

Essa máquina educacional funciona desde as séries escolares iniciais e é reforçada pela mídia, família e religião, “produzindo” crianças e adolescentes que carregam uma formação voltada para a heteronormatividade, sexismo e racismo provavelmente até a vida adulta. Como ressaltai na introdução, percebemos que esses discursos afloram e são perpetuados, muitas vezes, de forma sutil e naturalizada, como afirma Louro (1997):

O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível (...). Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural (LOURO, 1997, p. 63).

Se o considerado natural (e reforçado pela educação) é a dicotomia “homem x mulher” nos preceitos da estrutura familiar patriarcal, tudo o que foge a esta regra, ou seja, todas as demais identidades sexuais e de gênero seriam, dentro deste discurso

³ In your English classes (as a student), did your teachers talk about sexuality, gender in classes? Do you remember any embarrassing or violent situation involving gender prejudice (homophobia, bullying, etc)

heteronormativistas, anormais, adjetos, transgressores. Os discursos que seguem reforçam a ideia de que a escola, em suas diretrizes heteronormativistas, não está preparada para a diversidade e para as diferenças de gênero. Ao contrário, ela mantém ações e atitudes que perpetuam a ironia em forma de “piadinhas” naturalizadas e imperceptíveis pelos que as produzem, e tristemente internalizadas pelos que alunos considerados “diferentes”. Por exemplo, Ana Paula menciona que seu professor tentou abordar o tema, ou seja, nas palavras da aluna “no colegial eu tive um professor gay e ele tentou abordar o tema nas aulas, mas os alunos começaram a rir dessas coisas”. Juliana, da mesma forma, complementa que “se lembra de ter tido um professor gay no ensino médio e que todos os alunos o chamavam de “bichinha” (*faggot*) e “chupador de pênis” (*dick sucker*), mas nunca o fizeram na frente dele, sempre pelas costas”. Eribon (2008), a esse respeito afirma que “a injúria não é apenas uma fala que descreve. Ela não se contenta em anunciar o que sou”. Ela produz uma “consciência ferida, envergonhada de si mesma, torna-se um elemento constitutivo da minha personalidade” (ERIBON, 2008, p. 28). Alguns estudos sobre gênero e educação (LOURO, 1997; MOTT, 2007; JUNQUEIRA, 2009; GARCIA, 2009) indicam que a relação entre educação, sexualidade e homossexualidade perpassa, em muitos contextos brasileiros, pela tradição religiosa e por um preconceito bastante específico, a homofobia. Monica, por exemplo, menciona a influência religiosa em sua educação e afirma: “Estudei numa escola católica que não permitia aos professores abordar o tema relacionamento em geral, quanto mais as relações homossexuais. Eu me lembro ter sido isolada de minhas amigas por causa dos rumores sobre eu ser lésbica (embora eu seja bissexual). Eu acho que estava na sétima série”. A aluna denuncia o *bullying* sofrido e, interessantemente, busca justificar o fato de ser lésbica dizendo que na verdade é bissexual. Depreende-se aqui que ser bissexual é menos grave do que ser lésbica. A esse respeito, Mac An Hail (1991) pondera que as escolas são instituições heterossexistas nas quais “adolescentes e jovens que sejam identificados e/ou se identifiquem como gays ou lésbicas são quase sempre marginalizados na sala de aula”.

Sobre a pedagogia do silêncio e do silenciamento presente, segundo nossos estudos, em nossa educação (principalmente no ensino fundamental e médio), vemos um exemplo enfatizado e criticado por Pedro: “Eles não falavam do assunto. Eu me lembro dos meus colegas chamando um amigo de bicha e outros nomes e o professor não fez nada”. Complementando, outro aluno, Gustavo, afirma: “Eles – os professores – quase nunca falam do assunto, talvez porque eles tenham medo de ir fundo ao assunto”. Já Ítalo afirma que, além de os professores não se envolverem com assuntos da sexualidade ou homossexualidade, ele mesmo já sofreu *bullying*: “Eu mesmo já sofri bullying, mas a reação do professor foi a mesma, como foi em relação a qualquer outro conflito. Em Ferraz (2014a, 2014b) tenho defendido que é com dor e coragem que jovens adultos saem dos armários e assumem suas sexualidades e opções sexuais numa sociedade como a nossa: extremamente preconceituosa que, paradoxalmente, julga o homossexual cotidianamente (o ano inteiro) mas permite que seus homens heterossexuais se transvistam (e usem calcinhas rosas) de mulheres e *drag queens* na época do carnaval, como colocado por Trevisan (2011) na obra *Devassos no Paraíso*: “Não é exagero dizer, por conseguinte, que o carnaval e desvio correm juntos, coisa que se nota num simples passar de olhos, seja nas ruas ou nos salões” (p. 392). Complementa o autor:

Em Olinda, conhece-se o tradicional Bloco das Virgens, com 200 a 300 homens – previamente inscritos – desfilando vestidos de mulher. As fantasias costumam ser muito rigorosas, com modelos chiques, perucas e sapatos de salto alto. Os participantes imitam atrizes e cantoras famosas. No final do desfile, ocorre um concurso no qual se escolhe “a virgem mais bela e mais sensual”, que recebe um troféu oferecido pelas indústrias e prefeitura locais. O mais estranho neste clube carnavalesco organizado por militares é que o regulamento não permite a participação de homossexuais notórios, e nem demasiados trejeitos femininos (TREVISAN, 2011, p. 393)

Assim é que, mesmo no carnaval e transvestidos de mulheres, o heterossexuais-heterossexistas não permitem que gays ou transgêneros a eles se misturem, silenciando suas vozes e afirmando a heteronormatividade como padrão. Essas vozes (a dos realmente gays e transgêneros) silenciadas vão, aos poucos, acreditando que devem permanecer como tal e que o problema são elas mesmas.

Livro didático: homossexualidade, família e religião

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.*

A segunda pergunta indagou: No capítulo de família dos materiais que você utilizou para aprender inglês (ou dos materiais que você usa para ensinar agora), havia (há) casais gays ou lésbicos como possibilidades de famílias? Escreva seu posicionamento em relação a isso⁴. Todas as respostas foram unânimes na ausência dessas possibilidades de família. Isso mostra, de início, que, se o material didático muitas vezes se reduz ao livro didático no ensino e aprendizagem de língua inglesa, dificilmente uma abertura para esses temas se realizará se os mesmos não foram contemplados nas séries de livros. Interessantemente, há capítulos onde se discute alguns tabus, tais como aborto, fumo e adições a drogas, álcool, entre outros. Entretanto, percebemos que a geração de jovens que a nós chega, sugere e de certa forma exige que os temas da sexualidade sejam abordados. Ítalo afirma que “eu nunca vi nenhum material (como aluno ou como professor) que apresentasse casais gays ou lésbicos como possibilidades de famílias. A discussão desse tipo é muito recente e penso que estamos fazendo bem ao buscar incluir casais gays no capítulo das famílias”. Fabiana concorda com Ítalo no que diz respeito à ausência desses temas e acredita que “hoje em dia as pessoas são mais respeitadas e falam mais sobre isso”. Nas palavras de Lucas: “o material nunca apresentou outra possibilidade além de casais heterossexuais. Eu gostaria de ver outros tipos de casais, uma vez que os livros objetivam ilustrar situações reais de vida”. Salvo o perigo da generalização, percebo que os materiais importados, por serem espalhados pelo mundo e por terem a ideia de abrangência (por exemplo, *Interchange*, *WorldLink*, *English to Go*, entre

⁴ B. In the family chapter of the materials you used to learn English (or you use to teach English now), did (does) it present gay or lesbian couples as a possibility of family? Write your positioning.

tantos outros) tendem a não tocar temas considerados tabus ou polêmicos. Além disso, os modelos de família presentes nessas coleções são não somente heteronormativos, mas também o modelo de “família perfeita”. As duas únicas exceções às respostas foram de Luciana e Renata. Luciana afirma que utiliza um livro para crianças intitulado *The Family Book* (Tood Parr) e que o livro “fala de todas (ou quase todas) as possibilidades de família: adoção, casais gays, pais de segundo casamento, etc”. Caminhando na direção oposta às visões tradicionais de família, algumas coleções do PNLD (BRASIL, 2011) de línguas estrangeiras trazem, assim como no *The Family Book* acima, diversos arranjos familiares brasileiros, os quais incluem casais heterossexuais, pais solteiros e filhos, mães solteiras e filhos, bem como casais homossexuais gays e lésbicas. O PNLD, nesse sentido, configura-se como uma importante contribuição para a educação de línguas estrangeiras. Segundo Jorge e Tenuta (2011),

Sinalizamos a possibilidade de alguma mudança. No momento histórico em que coleções didáticas de inglês e espanhol são, pela primeira vez, avaliadas no âmbito de PNLD e esse livro didático passa a integrar o contexto de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, uma alteração do cenário é potencializada para além da simples utilização de uma ferramenta de boa qualidade em sala de aula (JORGE e TENUTA, 2011, p. 131).

Já Renata levou a discussão da família e dos livros para outro caminho. Ela diz que “como uma pessoa religiosa, eu discordo do comportamento gay ou lésbico. Entretanto, eu deveria discutir o tema com meus alunos e não é porque discordo que odeio essas pessoas. E a maioria dos gays e lésbicas pensa que as pessoas religiosas odeiam a homoafetividade. E não é verdade. Porque se os odiássemos, estaríamos quebrando as regras de Deus”. A esse respeito, Prado e Machado (2008) asseveram que em nossa sociedade, a não heterossexualidade foi gravemente condenada pelo discurso hegemônico, que, influenciado pelo discurso religioso e médico-científico legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levaram à discriminação negativa e à punição de diversos comportamentos sexuais, sob a acusação de crime, pecado ou doença (PRADO e MACHADO, 2008, p. 12). Renata parece reforçar o discurso de inclusão e aceitação afirmando que não odeia gays e lésbicas, mas os aceita, pois, se não os aceitasse, estaria “quebrando as regras de Deus”. Num estudo sobre a homossexualidade masculina e a experiência religiosa pentecostal, Natividade (2005) mostra que uma análise mais apurada das biografias de homens que decidem seguir uma religião pentecostal permite compreender que, “ainda que a cura da homossexualidade não seja o principal motivo de adesão religiosa, configura uma das principais lutas da batalha espiritual pela constituição de uma identidade de escolhido por Deus” (NATIVIDADE, 2005, p. 254). No mesmo estudo o autor afirma que “a homossexualidade seria consequência da socialização de lares disfuncionais, famílias desestruturadas, produzindo uma distorção de personalidade e uma identificação com os papéis de gênero inadequados” (ibid, p. 260). Por isso, vemos os discursos como o de Renata acima, ou seja, não devemos odiá-los, mas aceitá-los e perdoá-los, uma vez que são disfuncionais, distorções da norma, desestruturados e inadequados. Portanto, o livro didático, muitas vezes considerado a “bíblia” do ensinar uma língua estrangeira, pode abarcar visões multifacetadas ou não sobre temas como família e religião. Penso que cabe a nós, educadores,

problematizar a presença ou ausência de múltiplas visões, bem como discutir as interpretações e as bases do pensamento (filosóficas) nas quais se apoiam nossos educandos/futuros educadores.

À guisa de conclusão

Durante a nossa última aula em que você estava falando de identidade, você nos disse que todos nós temos muitas identidades e mencionou que é gay. Eu me senti pessoalmente obrigada a lhe dizer que esse fato trouxe lágrimas aos meus olhos, porque nós da comunidade LGTB sabemos o quão difícil é estar aberto sobre a nossa sexualidade, especialmente em nosso local de trabalho. Eu gostaria de ter a coragem de fazer o que você fez, pois foi corajoso. Eu senti em meu coração que deveria dizer-lhe que você está mudando mentes com o seu trabalho, por favor, nunca desista de nós, seus alunos.

⁵Noemi, *produção de minha aluna de Letras-Inglês.*

No título deste artigo indaguei se a sexualidade, homossexualidade e homofobia poderiam dialogar numa aula de escrita acadêmica em inglês. A resposta é sim. Penso que os caminhos do ensinar e do pesquisar são, muitas vezes, difíceis e labirínticos. Difíceis, pois os temas aqui discutidos, caros à sociedade, aos nossos jovens e educandos, são geralmente excluídos da escola. Expor-se, assumir-se, abrir-se para os temas da sexualidade exigiram de mim a coragem de militante acadêmico do movimento LGBT. Labirínticos, uma vez que, ao iniciar esta pesquisa em minhas aulas, também não sabia da reação e do impacto que ela causaria. Decidi, assim, encerrar com as contundentes palavras (originais) de minha aluna Noemi acima. Delas, enfatizo seu desejo de ser ouvida e respeitada, não somente como aluna, mas também como parte da comunidade de gays, lésbicas e transgêneros. Segundo Prado e Machado (2008),

Baseado nas lógicas de superiorização e inferiorização dos grupos sociais, o espaço público no Brasil tem se caracterizado como hierarquizado e autoritário. Bastante amplo para aprofundarmos aqui, mas que se torna relevante na medida em que a lógica de hierarquização segue uma cadeia de valores hegemônicos que contribuirá para o posicionamento dos sujeitos homossexuais em lugares de subalternidade, ainda que estes lugares estejam disfarçados muitas vezes pela lógica da excentricidade e pelo preconceito (PRADO e MACHADO, 2008, p. 11).

Posicionar-se diante das lógicas de inferiorização de gays, lésbicas e transgêneros de forma crítica, prática e teórica, pode engendrar novas posturas do intelectual transformador (GIROUX, 1997) e do educador-pesquisador (BORELLI e PESSOA, 2011) aqui defendidos. “Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende isso. Na verdade, a escola produz

⁵ *During our last class you were talking about identity, you told us we all have many identities and you mentioned you being gay. I felt personally obligated to tell you that you brought tears to my eyes, because we from the LGBT community know how hard it is to be open about our sexuality like that, especially at our workplace and I wish I had the guts to say it like you did, you're truly brave. I felt in my heart that I should tell you that you're changing minds and lives with your work, please never give up on us, your students.*

isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos” (LOURO, 1997). “Os professores brasileiros preferem ignorar o fato de a escola estar povoada por indivíduos que diferem das normas convencionais. As escolas brasileiras não permitem uma prática pedagógica a qual reflita sobre essas diferenças e seus efeitos sociais e culturais” (JESUS, 2012, p. 155). Retomando as questões iniciais, então, como pensar as práticas em nossas aulas cotidianas, em que se pesem as novas propostas educacionais para as línguas estrangeiras? Acredito que há espaço para criticidade, discussão sobre sociedade, cidadania nas aulas de LE, bem como é possível conectar e discutir temas linguísticos ao mesmo tempo em que se pesam temas caros aos alunos em formação. Os estudantes de letras desta pesquisa, em sua maioria, estão preparados para discutir tais temas em suas aulas, sinalizando para, talvez, novos tempos. Kalantzis e Cope (2008) têm defendido uma nova aprendizagem e uma arte de ensinar que, como vocação e profissão, não simplesmente reproduzam e reflitam as heranças e práticas seculares das instituições escolares (p. vxi). Esta pesquisa, imbricada com a prática pedagógica, buscou esse repensar do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In PESSOA, R. R. e BORELLI, J. D. V. P. (orgs) *Reflexão e Crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

BORRILLO, D. *Homofobia: História e Crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article

ERIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FERRAZ, D. M. *Letramento Visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí : Paco Editorial, 2012.

_____. Sexualidade e educação e línguas estrangeiras: homossexualidade e homofobia em questão In: *VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*, 2014, Rio Grande. ABEH Anais. Rio Grande: FURG, 2014. v.1. p.1 300

_____. Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras. In: *III Seminário de Educação, Diversidade sexual e Direitos Humanos* (anais). Vitória: GEPS, 2014. v.3.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARCIA, M. R. V. “Homofobia e Heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo”. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 2009. Disponível em: http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/?page_id=153

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GREEN, J. N. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JESUS, D. M. G. Gender and Language Teacher Education in a Brazilian context. *Polifonia*, v. 19, n. 25, 2012.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. LIMA, D. G. (org) *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*. V. 2, n. 2, pp 208-230, 2009.

_____. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. RODRIGUES, A. et al. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

_____. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente”, o “excêntrico”. In LOURO, G.L. et al. *Corpo, Gênero e Sociedade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013 (9 ed).

NATIVIDADE, M. Homossexualidade masculina e experiência religiosa pentecostal. HEILBORN, M. L. et al (org). *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Parâmond, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIOS, R. R. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

KALATZIS, M. COPE, B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

SIMÕES, J. A.; FAQUINI, R. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

Anexo 1 – Atividade realizada

Academic Writing: Methodologies Practice

4th term_Prof. Dr. Daniel Ferraz

PART 1: Analyze the “real” research below. Discuss its relevance (or not). Use your positionings.

Research Title:	Sexuality and English Language Education: problematizing homosexuality and homophobia
Research outcomes:	To study the themes of sexuality, homosexuality and homophobia more specifically in ENGLISH classes of a Federal University in ES, as well as of public schools in the State. We intend to analyze how both teachers and students are dealing with these topics when they come out in classes (or when they are already there).
Abstract:	<p>Abstract</p> <p>This research investigates how English Language Education (or the area of ELT) positions itself in relation to sexuality, homosexuality and homophobia. We are assuming that these themes are central and, although contemporaneously present in educational discussions in several areas (e.g. in anthropology, psychology, social sciences, law, literature, etc.), they seem to be sidestepped by Foreign Language Teaching areas in the country. Nevertheless, recent debates on sexuality, homosexuality and homophobia have been present in social and TV media (for example, the news broadcasting of the controversial election of an openly homophobic and racist pastor to the Human Rights Commission of the Chamber of Deputies). Thus, this research focuses on these topics, connecting the discussion to English Language Education (FERRAZ, 2012).</p> <p>Key words: English language education, sexuality, homosexuality, homophobia.</p>
Your positioning (critique, comments):	

PART 2: Now, watch the video entitled “A kid’s reaction to a gay couple” and analyze the possible methodologies to be applied in the study based on this video.



A kid’s reaction to a gay couple - <http://www.youtube.com/watch?v=-ybAlFrV8f4>

Research 1: Based on the video and on your personal experiences, answer the questions:

1. Do you have homosexuals (gays or lesbians or transgenders) in your family?
 yes no
2. Do you have gay, lesbian, or transgender friends?
 yes no
3. Do you have homosexual students?
 yes no not applied
4. In your English classes (as a student), did (do) your teachers talk about sexuality, gender in classes?
 yes no
5. In the family chapter of the materials you used to learn English, did it present gay or lesbian couples as a possibility of family?
 yes no not applied
6. As a teacher, do you talk about sexuality?
 yes no
7. About the video “A kid’s reaction to a gay couple”, the kid’s reaction to the couple was...
 surprising negative positive natural
8. By deciding to use this video as source for research, the researcher is calling attention to:
 un-natural behavior religion homophobia critique
 sexuality education English teaching and learning
 sin academic writing academic research
9. Your most probable reaction to a gay couple you meet at a party would be:
 surprising negative positive natural
 _____ _____

Research 2: Based on the video and on your personal experiences, answer the questions:

- A. In your English classes (as a student), did your teachers talk about sexuality, gender in classes? Do you remember any embarrassing or violent situation involving gender prejudice (homophobia, bullying, etc)
- B. In the family chapter of the materials you used to learn English (or you use to teach English now), did (does) it present gay or lesbian couples as a possibility of family? Write your positioning.
- C. As a teacher, how do you teach/react when gay or lesbian or any other gender students are in your classes? Do you talk about sexuality? Do you “feel” you were prepared to talk about these themes when you were doing undergrad?

D. About the video “A kid’s reaction to a gay couple”, the kid’s reaction to the couple was...

E. Your most probable reaction to a gay couple you meet at a party would be: