

# SEXUALIDADE, HOMOSSEXUALIDADE E HOMOFOBIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniel de Mello Ferraz<sup>1, 2</sup>

**Resumo:** Alguns estudos sobre gênero e educação (LOURO, 1997; MOTT, 2007; JUNQUEIRA, 2009; GARCIA, 2009) indicam que a relação sexualidade e homossexualidade perpassa, em alguns contextos brasileiros, pelo preconceito, a tradição religiosa e a homofobia. Busco problematizar, a partir da filosofia da linguagem, as relações entre a sexualidade, homossexualidade e homofobia em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no país, a língua inglesa mais especificamente. Focalizo a formação de professores, buscando refletir sobre como os professores de inglês atuam/educam/silenciam-se nos contextos mencionados. Dessa forma, num primeiro momento apresento uma narrativa autobiográfica. Sugiro, então, que os conceitos-chave deste trabalho sejam problematizados à luz da filosofia da linguagem. No primeiro capítulo, apresento um arcabouço teórico em que se pese os temas mencionados. Num segundo momento, discuto como a educação de línguas estrangeiras vem lidando com esses temas, focalizando em seus desafios e contribuições.

**Palavras-chave:** sexualidade, homossexualidade, homofobia, educação de língua inglesa.

**Abstract:** Some studies on gender and education (LOURO, 1997; MOTT, 2007; Junqueira, 2009; GARCIA, 2009) assert that the relationship between sexuality and homosexuality permeates - in some Brazilian contexts - prejudice, religious tradition, and homophobia. I seek to problematize, from the philosophy of language standpoint, the relationship amongst sexuality, homosexuality, and homophobia within the context of teaching and learning of foreign languages, the English language more specifically. I focus on teacher education, seeking to understand how English teachers work / educate the mentioned contexts. At first, I present an autobiographical narrative. I then suggest that key-concepts of this paper be problematized in the light of philosophy of language. In the first chapter, I present a theoretical framework based on the themes. Secondly, I discuss how foreign languages education has been dealing with these issues, focusing on its challenges and contributions.

**Keywords:** sexuality, homosexuality, homophobia, English language education.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, pós-doutorando. Este artigo faz parte das reflexões advindas da pesquisa de pós-doutorado intitulada: "Educação de língua inglesa e sexualidades: homossexualidade e homofobia em questão" realizada no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo / [danielferrazufes@gmail.com](mailto:danielferrazufes@gmail.com)

## Introdução

*Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologia, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normatizadores, é possível articular sua homossexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?*

Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação*.

Inspirado pelas contundentes palavras de Guacira Lopes Louro (1997) acima, início este artigo com uma narrativa (quase um clichê histórico homoafetivo), provavelmente similar às histórias de tantos outros homossexuais deste país que, como eu, decidiram enfrentar o *status-quo* e se assumiram gay muito jovens, não somente diante de suas famílias, mas para a sociedade. Assumir-me homossexual na esfera pessoal foi um fardo enorme quando, há quase duas décadas atrás, minha família, cristã, católica e pouco preparada para a não-heteronormatividade me julgou, me acusou, me recomendou tratamentos psicológicos, psiquiátricos, etc. César (2013) relata experiências de gays que, ao se assumirem, “acreditavam que sair do armário seria abrir a janela da felicidade para dentro de suas vidas. Descobriram, porém, que foi apenas o começo de uma nova batalha” (p. 123). Com 18 anos, sabia que teria que sair desse ambiente se quisesse, de fato, viver minha própria vida, minha própria homossexualidade. Foi assim que me mudei do interior de São Paulo para a cidade paulistana, já empregado e vivendo por conta própria. A vida nas boates e nos guetos paulistanos foi, aos poucos, deixando de se escamotear para se tornar real, ou seja, a minha realidade e de meus amigos, embora ainda “guetificada”. No trabalho, nas minhas aulas, sempre evitei os assuntos sexualidade ou homossexualidade, pois sabia que, ao tocar nesses tabus iria tocar minha alma profundamente; iria expô-la àqueles que me admiravam e passariam a me desrespeitar pelo simples fato de me ver agora como divergente da norma, o não-igual, o professor gay. Meu segundo *coming out*, então, exigiu novamente muita coragem e, após praticamente 18 anos de sala de aula, decidi não somente me assumir, mas também trazer à tona essas discussões nas aulas de línguas estrangeiras, nas aulas de língua inglesa, mais especificamente. As reflexões que seguem estão pautadas numa revisão de referências nacionais e internacionais, bem como estão intrinsecamente relacionadas a essa narrativa inicial, ou seja, quem sou como pesquisador, educador e gay. Dessa forma, desenvolvo um

pré-capítulo em que afirmo meu lócus de enunciação (as filosofias que embasam esta discussão) e, a partir desse posicionamento, apresento o arcabouço teórico em que discuto os temas mencionados. Num segundo momento, discuto como a educação de línguas estrangeiras (a de língua inglesa, mais especificamente) vem lidando com esses temas, focalizando a formação de professores. Finalmente, aponto para algumas contribuições que a pedagogia/educação crítica pode trazer, apontando para possíveis encaminhamentos e discussões.

### **Uma nota sobre meu lócus de enunciação**

*Se cabe à teoria ir além do legado positivista da neutralidade, é preciso desenvolver uma capacidade de meta-teoria. Ou seja, ela deve reconhecer os interesses (carregados de valores) que ela representa e ser capaz de refletir criticamente sobre o desenvolvimento histórico da gênese e sobre as limitações que pode apresentar dentro de determinados contextos históricos e sociais.*

Giroux, *Critical Theory and Educational Practice*

*Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”.*

Louro, *Gênero, sexualidade e educação.*

Acredito essencial para os entendimentos que seguem uma nota sobre o lócus de enunciação desta pesquisa, ou seja, donde parto e onde me ancoro no que diz respeito à educação de língua inglesa, à sexualidade e estudos de gênero, à homossexualidade e à homofobia. Nesse sentido, apóio-me em Saviani (1990) e Monte Mór (1991, 1999, 2006) e em suas propostas de problematização a partir da tríade filosofia-pedagogia-educação, ou seja, não basta apenas discutirmos as práticas pedagógicas e a educação por meio de línguas estrangeiras (língua inglesa) se não entendermos suas bases filosóficas, suas raízes do pensamento. A filosofia da linguagem busca entender e problematizar as bases do pensamento, ou seja, ela escava certas asserções para chegar em suas “raízes”. A filosofia da linguagem pós-estruturalista, por exemplo, traz diversas contribuições ao questionar o estruturalismo vigente e ao analisar a

linguagem como algo não mais estático e fixo, mas algo que se dá em movimento, em constatação dialógica. Tal filosofia propõe que as relações sejam vistas de forma dialógica, sem a fixidez proposta pelo positivismo. No que concernem às diferenças de gênero, por exemplo, Louro (1997) afirma que “a lógica dicotômica carrega essa idéia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e um dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos”. (p. 33). Mais adiante, a autora sugere que “o processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções” (idem). Essa corrente da filosofia tem contribuições da visão de Foucault. Em Ferraz (2012), asseveramos que em seus estudos genealógicos, Foucault (1988, 2003) analisa o poder, a sexualidade e o direito com o intuito de “escavar” nos processos históricos as maneiras pelas quais os discursos construíram tais esferas sociais e permitiram a “ascensão e prestígio” de determinadas áreas do conhecimento. No caso da sexualidade, essas escavações foucaultianas indagam:

Por que se falou da sexualidade, e o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de prazer e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí? Em suma, trata-se de determinar, e, seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana (Foucault, 1988, p. 16).

Para Foucault (idem), o discurso e a prática (aceitável) da sexualidade humana se muda para o seio da família burguesa, uma vez que “a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro da casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei” (Foucault, 1988, p. 9). Para Hoy e McCarthy (*apud* FERRAZ, 2012), “o objetivo da genealogia é nos tornar conscientes dos perigos dos processos subliminares de sociabilização, os quais aprendemos, mas podemos desaprender como resultado de um processo de análise genealógica” (HOY e McCARTHY, 1995, p. 164). Derrida (1978) faz similarmente uma arqueologia da filosofia ocidental, criticando o que chamou de logocentrismo (o centro da razão), questionando e deslocando o conceito de verdade, ou da verdade como centro único e fixo. A teoria derridiana com “A proposição da desconstrução das dicotomias –

problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir uma estratégia subversiva e fértil para o pensamento” (LOURO, 1997, p. 31). No caso das sexualidades, as oposições binárias (feminino/masculino, homo/hétero, etc) têm sido sistematicamente reproduzidas em todas as esferas sociais, e indiscutivelmente servem de base para uma anti-naturalização/demonização da homossexualidade (promovidas principalmente pelas instituições religiosas) e para a produção da homofobia. A educação e a sexualidade são burguesamente enraizadas na filosofia positivista. Em direção questionadora, a filosofia da linguagem pós-estruturalista tem, ao meu ver, papel fundamental para entendermos as complexas e múltiplas relações acerca das sexualidades.

## **Capítulo 1 – Fundamentações teóricas: homossexualidades, homofobia e educação**

*A sexualidade é um construto complexo que relaciona fatores biológicos, psicológicos, socioeconômicos, culturais, étnicos, religiosos, políticos e geográficos (Costa, 2002; Butler, 1990; Haraway, 2000, Fry, 1982)*

Prado e Machado, *Preconceito contra homossexualidades*.

*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*

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. Creio que muitos dos entendimentos aqui colocados são revisões de conceitos para muitas áreas do conhecimento, mas entendo necessários para a área de educação de línguas estrangeiras (LE), para o educador de LE, bem como os nossos estudantes de Letras. Dessa forma, iniciamos a discussão com os complexos entendimentos do

conceito homossexualidade(s). Ser homossexual, hoje em dia, significa nomear uma vasta gama de identidades/subjetividades que não somente vivem suas sexualidades não-heteronormativas, mas também suas complexas e incompreendidas identidades de gênero. Nesse espectro, podem nos identificar como gay, afeminados, pintosas, barbies, bibas, ursos ou *bears*, ativos, passivos, entendidos, lésbicas, caminhoneiras, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, *drag queens* ou *kings*, transformistas, andróginos, *crossdressers*, etc (PRADO e MACHADO, 2008). São tantas as identidades que alguns teóricos cunham o termo homossexualidades, ou seja, fenômenos plurais intercruzados pelas sexualidades e gêneros. Continuam Prado e Machado (ibid) afirmando que “esses polêmicos personagens da urbanidade contemporânea estão na luta pela desnaturalização da condição de inferioridade, na luta por uma reconfiguração de seus direitos e de sua cidadania” (idem, p. 31). Essa reconfiguração de direitos cidadãos parece ser a pauta dos movimentos sociais e talvez de alguns movimentos e projetos educacionais nacionais. Entretanto, como venho ressaltando, a área de ensino/ aprendizagem de língua inglesa parece escamotear tais identidades, muitas vezes latentes e “escancaradas” nas aulas. Como argumentarei proximamente, professores, currículos e materiais didáticos não tocam os temas, deixando esses educandos relegados aos seus sofrimentos internalizados. “Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85). Propor problematizações e entendimentos sobre as identidades supramencionadas não somente nos currículos, materiais e formações, mas também nas salas de aulas, parece ser um dos nossos desafios educacionais. Soma-se a esse desafio um escopo maior que é a própria sociedade brasileira heteronormativa:

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).

Dialogando com Prado e Machado acima, vale ressaltar os numerosos trabalhos que mencionam a recente extinção do termo homossexual do quando de doenças e distúrbios

mentais da Associação Americana de Psiquiatria (isso ocorreu em 1973), da Organização Mundial de Saúde que a excluiu do código internacional de doenças em 1990 e dos conselhos de medicina brasileiros (em 1985). Interessante notar que o conselho nacional de psicologia somente retirou o termo em 1999, ou seja, há aproximadamente 15 anos da publicação deste trabalho (2014). Nesses embates, percebemos uma intensa influência do discurso médico que, paradoxalmente racionalizou a homossexualidade e lobotomizou muitos homossexuais, ao mesmo tempo em que não consegue entender e explicar suas complexidades.

Relendo Foucault (1988) em suas genealogias das sexualidades, vemos que o autor chama a atenção para a maneira como esses discursos da heteronormativização foram construídos e perpetuados pela tradição religiosa cristã, numa tentativa de controle de uma sexualidade que adentra o seio da família burguesa, ou seja, como citei, a família conjugal confisca a sexualidade. “E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei” (FOUCAULT, 1988, p. 9). Borrillo (2010) complementa que o “Cristianismo, herdeiro da tradição judaica, transformará a heterossexualidade no único comportamento suscetível de ser qualificado como natural e, por conseguinte, como normal” (BORRILLO, 2010, p. 56). O mesmo autor afirma, ainda, que, ao determinar essa naturalização como algo divino, o cristianismo determinou os novos padrões de relações sexuais (e de gênero), bem como inaugurou a homofobia que ainda não havia sido praticada por outra civilização (idem, p. 56). Contemporaneamente, essas idéias se perpetuam e o fato é que, se realizarmos um debate sobre sexualidade e religião com as instituições cristãs, a maioria “alegrará que não é um tema que necessite discussão, pois a Bíblia é clara como a luz do sol a esse respeito: a homossexualidade é uma abominação, um pecado mortal” (CESAR, 2013, p.22).

O preconceito, então, começa a tomar os contornos de uma homofobia enraizada em todas as esferas sociais. “Aqui, pode-se dizer que o preconceito social é o alimento necessário para tornar invisível as formas subalternas de existência, além de sustentar, com a tentativa de dar coerência a um consenso hegemônico, uma posição hierarquicamente superior” (PRADO e MACHADO, 2008, p. 25). Essa superioridade, nos discursos e nas práticas violentas contra homossexuais, alimenta a homofobia. Dialogando com Mott e Cerqueira (2001), Nascimento (2010) afirma que a homofobia pode ser compreendida como “um ódio explícito, persistente e generalizado, que se expressa por práticas sociais violentas” (p. 229) em relação aos gays,

lésbicas e demais identidades citadas neste trabalho. De acordo com Borrillo (2010), a homofobia se alimenta da mesma lógica que as outras formas de violência e inferiorização: “desumanizar o outro é torná-lo inexoravelmente diferente” (BORRILLO, 2010, p. 9). Em Ferraz (2014), concordo com os entendimentos de Green (1999),

A homofobia também se manifesta de formas mais violentas. Durante quase duas décadas, Luiz Mott, antropólogo e presidente fundador do Grupo Gay da Bahia, mostra em seus estudos que “um homossexual é brutalmente assassinado a cada quatro dias, vítima da homofobia que impregna a sociedade brasileira (p. 24).

Os estudos de gênero e da sexualidade, portanto, quando colocados nos vieses discursivos e genealógicos podem realizar um aprofundamento a fim de averiguar, por exemplo, quais papéis as línguas estrangeiras desempenham ao lidarem com a homossexualidade e homofobia muitas vezes produzidas e perpetuadas pela educação, ou seja, a escola é também responsável pelas

Diferenças, distinções, desigualdades ... A escola entende isso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Por fim, caberia resgatar a filosofia da linguagem como embasamento para esta discussão, com o intuito de produzirmos sentidos e questionamentos outros, ancorados no desejo de entender a complexa diversidade sexual que está sendo reconfigurada contemporaneamente. Em relação às homossexualidades, Foucault (1988) sugere que a genealogia da sexualidade seja um ponto de partida para entendermos como os discursos sobre a sexualidade foram produzidos/permitidos/proibidos. Louro (2010), relendo Foucault, assevera que a partir de uma “arqueologia dos discursos”, podemos tratar das “formas e das instâncias em que



aprendemos esses discursos, de nossa apropriação e nosso uso de uma linguagem da sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem pode ser silenciado” (p. 32). Sabemos que todas as assertivas negativas desses discursos estão relegadas à não-heterossexualidade/heteronormatividade. Um pensamento filosófico fundamental que mantém esses discursos é a filosofia positivista/ racionalista, cujas bases dividem/afirmam/mantém as dicotomias feminino/masculino, homossexual/heterossexual, público/privado, macho/fêmea, normal/anormal. Além disso, tal filosofia afirma com toda a segurança e cientificismo (comprovados!) que um pólo da dicotomia deve ser o positivo, correto, normal e aceito, enquanto o outro pólo deve ser o negativo, incorreto, anormal, não-aceito, não-verdadeiro. Resgatar, deste modo, a desconstrução derridiana se constitui em uma das maneiras de questionar essas dicotomias. Derrida (1978) propõe a desconstrução das oposições binárias como uma forma que questionamento do pensamento moderno/positivista, afirmando que tais oposições podem se alternar ou ser desmanteladas dependendo do contexto. Como vimos, a dicotomia homossexual x heterossexual pode ser facilmente desconstruída e multiplicada por outras possibilidades de identidades de sexuais e de gênero: bissexual, transexual, *crossdresser* são exemplos de identidades que transitam em ambos os pólos dessa dicotomia. Weeks (apud Louro 2010) afirma que a emergência das “identidades sexuais de oposição (homossexuais, etc) coloca em questão a fixidez das identidades herdadas de todos os tipos, não apenas as sexuais” (LOURO, 2010, p. 31). Em relação à homofobia, creio que o questionamento da filosofia essencialista é um dos caminhos para se combater intelectualmente esse conceito. César (2013) cita, em seu livro “Entre a cruz e o arco-íris”, o pastor de uma igreja inclusiva, o qual assevera que “infelizmente, quando você assume sua homossexualidade, passa a ser visto como uma genitália. Deixa de ser uma pessoa e é reduzido a um órgão sexual” (p. 130). O mote da homofobia é justamente essencializar o sujeito, transformando-o em uma única essência, a sua genitália, ou seja, sua prática sexual. Louro (2010) defende que “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência” do sujeito”. Reforça, ainda, Louro (ibid) que pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância (p. 13). Questionar, assim, esse essencialismo, buscando formas outras e múltiplas, ou mesmo enxergando que somos formados por múltiplas

essências, torna-se fundamental no combate à homofobia. E a educação? Esta contundentemente contribui, influencia, controla e constrói os discursos da sexualidade, homossexualidade e homofobia. Ainda nos entendimentos de Louro (ibid), “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Nesse sentido, corroborando os pensamentos de Freire, Giroux, Menezes de Souza e Monte Mór, necessitamos urgentemente rever uma educação que reforça tradicionalismos, fundamentalismos, dogmas e binarismos acerca da sexualidade, e não somente.

## Capítulo 2: E as Línguas estrangeiras?

*O ambiente escolar tem sido historicamente um ambiente de negação das diferenças de gêneros. Professores e alunos frequentemente fingem que eles todos vivem sob os mesmos padrões de comportamento sexual<sup>3</sup>*

tradução minha, Jesus, *Gender and language teacher education in a Brazilian context*

As línguas estrangeiras<sup>4</sup> (LE), aqui representadas pela língua inglesa, vêm sendo questionadas e indagadas em relação aos novos papéis formativos a elas atribuídos não somente pelas orientações curriculares, mas também pelos jovens alunos, muitos dos quais, aprendem línguas por diversos outros meios (games, blogs, chats) além da escola. Esses jovens de certa forma questionam os tradicionais papéis do ensino e aprendizagem das LE mostrando que aprender além dos muros da escola, onde tudo passa a ser significativo e conectado com suas realidades, é muito mais interessante.

---

<sup>3</sup> Texto original: “The school setting has historically been an environment of denial of gender differences. Teachers and students often pretend that they all live within the same standards of sexual behaviour” (JESUS, 2012).

<sup>4</sup> Tenho consciência da generalização aqui colocada, bem como tenho consciência das complexidades e multiplicidades das línguas estrangeiras no país. Entretanto, ao nomear a língua inglesa como representante das línguas estrangeiras no país, chamo a atenção para o que todas têm em comum, ou seja, os processos históricos pelos quais elas foram sendo ensinadas, bem como as similares bases filosófico-educacionais

Resgatando as bases filosóficas, vemos que por muitas décadas, o ensino/aprendizagem de LE se baseou na filosofia da linguagem estruturalista, bem como na estreita relação educação e neoliberalismo. De modo geral, o estruturalismo tem suas bases nas teorias saussureanas que veem a língua como algo estável, fixo, algo a ser aprendido/adquirido. Essa visão não vê a língua como múltipla, contextual e em movimento (conceitos contemporaneamente aceitos em relação à linguagem e às línguas). Conforme expõe Duboc (2011), as propostas curriculares têm criticado uma visão exclusivamente estruturalista de ensino de línguas: “a crítica às concepções estruturalista e instrumental de línguas presentes em ambas as propostas curriculares (OCEM-LE e PNEM) é fruto da própria redefinição de língua ao longo dos tempos” (p. 731). Hoje em dia, ela é tomada por muitos teóricos como construção social. Assim, o ensino e a aprendizagem de LE ficaram por muito tempo vistos como algo exclusivamente linguístico e instrumental, ou seja, as questões sociais, culturais, políticas, etc não faziam parte do escopo e nem dos papéis das LE. Compreendemos, assim, porque a sexualidade e os estudos de gênero são vistos como algo distante das aulas de LE, ou seja, como na visão estruturalista deve-se ensinar língua (pronúncia perfeita, gramática, vocabulário, conversação, compreensão auditiva, escrita e leitura), não há espaço para discutir-se ou ensinar sobre política, economia, diversidade, culturas, criticidade, cidadania, sexualidade, homossexualidade ou homofobia, embora esses temas permeiem as aulas de LE. Portanto, quando convocada para discutir a sexualidade e os gêneros, a escola

(...) uma instituição pública, pode ser vista como um lugar onde se espalham os binarismos (macho e fêmea, heterossexual e homossexual). Portanto, não é incomum observarmos discriminação contra estudantes gays/lésbicas. 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)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Traduzido de: The school, in turn, as a state institution, can also be seen as an important device for spreading binarism (male and female, heterosexual and homosexual) in mainstream education. Thus, it is not unusual to observe discrimination reinforcing attitudes against gay/lesbian students. In some situations, Brazilian teachers prefer to ignore that the school is populated by individuals who differ from the conventional norms. Brazilian schools usually do not allow a pedagogical practice that might reflect upon these differences and their social and cultural effects (JESUS, 2012, p. 155).

Junqueira (2009) colabora com este debate ao descrever o cotidiano escolar no que diz respeito aos materiais didáticos (que são, em sua maioria, indiferentes à diferença de gênero), à sala de aula e à postura de muitos educadores. As reverberações dessa pedagogia da indiferença nos alunos considerados “não-normais” são muitas: humilhações, tormentas, violências psicológica e física, exclusões e, por vezes, o suicídio. Assim como os professores das demais disciplinas, minha suspeita é de que muitos professores de inglês não estão preparados para lidar com a diversidade sexual e de gênero em suas aulas. Em Ferraz (2014) levanto algumas hipóteses esse despreparo. Minha experiência de sala de aula mostra que, mesmos nós, professores homossexuais assumidos, temos dificuldade em lidar com o assunto nas aulas. Levanto algumas **suspeitas** sobre essa dificuldade: 1. não termos sido educados para a diversidade de gêneros e, paradoxalmente, termos sido reprimidos (ou sofrido algum tipo de *bullying*) em instituições heterossexistas ou heteronormativistas; 2. pois o tema é considerado um tabu em nossa sociedade; 3. pois o contexto em que estamos (nosso país) é, em geral, preconceituoso e homofóbico; 4. Pela falta de políticas públicas e educacionais em relação ao tema e 5. pela influência das instituições religiosas e seus dogmas seculares, tradicionais e atrasados.

Penso que as línguas estrangeiras e em especial a educação de LI são reflexos dos contextos mencionados, ou seja, além de muitas vezes se esquivarem dos temas, talvez estejam perdendo oportunidades ímpares de contribuir com a discussão, trazendo contribuições por meio do ensino da língua inglesa. Por exemplo, há muitos teóricos (MORGAN e VANDRICK, 2009) que defendem que a aprendizagem de uma LE perpassa as questões culturais e identitárias, pois, ao assumir a língua do outro, estrangeira, o educando tem a oportunidade de vivenciar uma alteridade linguística e, certamente, cultural. Creio que uma das grandes contribuições das línguas estrangeiras seria justamente focalizar a identidade cultural e, a partir desse prisma, as identidades sexuais e de gênero. Por identidade, corroboro a ideia de que ela “é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo de significações, com implicações psicológicas e sociais. Uma identidade não é outra coisa senão a própria ação no qual se engaja, articulando-se por meio de um conjunto de significados possíveis” (PRADO e MACHADO, 2008, p. 18). Em relação às identidades sexuais, mais especificamente, Britzman (apud Louro, 1997) afirma que

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais heteronormativa – é autoritária, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (LOURO, 1997, p. 27).

E falar de identidades homossexuais, ainda segundo Prado e Machado (2008) envolve não somente as formas e práticas de exercer a sexualidade, mas suas performances públicas, a construção dos direitos e deveres conquistados, os espaços institucionais ofuscados, as formas específicas de opressão que sempre estão circunscritas pela moral e estética concorrente a determinada posição hegemônica de objetivações sociais de indivíduo, grupos e sociedades (PRADO e MACHADO, 2008, p. 18). Por que não incluir esses debates por meio da língua inglesa, por meio das línguas estrangeiras? Por que, ao invés de lermos textos em inglês que não tem conexão com a vida de nossos alunos (por exemplo, o texto sobre como fazer compras no maior Shopping Center do mundo), não lemos textos em inglês sobre a diversidade contemporânea de gêneros, sobre as novas possibilidades de família, etc? Por que não proporcionarmos em nossas aulas, discussões sobre os temas mencionados, por meio das LE, ou seja, falando e praticando as línguas? Por que, ao invés de utilizarmos os vídeos pedagógicos que acompanham os livros com os quais ensinamos, não substituímos por vídeos do Youtube, tais como os “A kid’s reaction to a gay couple?” e “Kids react to gay marriage”, cujos temas incitariam discussões e reflexões acerca das sexualidades?

### **Considerações Finais**

*Cabe, agora, perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo político, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder*

Louro, *Gênero, sexualidade e educação*

Neste artigo, voltei-me para a filosofia da linguagem a fim de entender os binarismos e essencialismos reforçados não somente nas mídias de massa, nas instituições religiosas, mas

também na escola. Refleti sobre os conceitos sexualidades, homossexualidades e homofobia pluralizando-os, buscando conectá-los com a educação de LE (língua inglesa). Defendo que as LE não devem e não podem se ausentar desses debates, haja vista suas práticas pedagógicas espelharem identidades e alteridades o tempo todo. Finalmente, aponto para algumas contribuições que a pedagogia/educação crítica podem trazer, apontando para possíveis encaminhamentos e discussões. Uma das propostas que venho defendendo (FERRAZ, 2010a, 2010b) é justamente o encontro entre educação e o ensino/ aprendizagem de língua inglesa, ou seja, por meio do conceito *EELT – English through English Language Teaching*, sugiro que o ensino de língua inglesa seja expandido para além dos focos linguísticos e estruturais, visando conciliar os aspectos linguísticos e socioculturais (OCEM-LE, MEC, 2006). Outros teóricos têm chamado esse processo de *Critical Language Education* (educação crítica de línguas). Nessas possibilidades pedagógicas, creio, as sexualidades, estudos de gênero, bem como o homossexualidade e a homofobia se tornam desafios a serem discutidos nas aulas de inglês, ao mesmo tempo em que se tornam contribuições para a área, ao serem inseridos nas aulas.

## Referências

- BORRILLO, D. *Homofobia: História e Crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- CESAR, M. C. *Entre a cruz e o arco-íris: a complexa relação dos cristãos com a homoafetividade*. Belo Horizonte: Editora Guttenberg, 2013.
- DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the discourse of human sciences. In: [Writing and Difference](#). Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos de professores de inglês: Currículos e perspectivas em expansão. In: Revista X, v.1, p. 19 - 32, 2011.
- FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language TEaching and visual literacy: na interweaving perspective. *Contexturas.* , v.17, p.39 - 56, 2010a.
- \_\_\_\_\_. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Crop (FFLCH/USP) (Cessou em 2006).* , v.15, p.102 - 119, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Educação de Língua Inglesa e Novos Letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos. Tese de Doutorado, não publicada. São Paulo: USP, 2012.
- \_\_\_\_\_. Sexualidade e educação de língua inglesa: homossexualidade e homofobia em questão. ABEH Associação Brasileira de Estudos da Homocultura. Anais, no prelo, 2014.

- FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- 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](http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/?page_id=153)
- GIROUX, H. Critical Theory and Educational Practice. In: DARNER A., BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. The Critical Pedagogy Reader. Routledge: New York, (2 ed.), 2009.
- GREEN, J. N. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HOY, D.; MacCARTHY, T. Critical Theory. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.
- JESUS, D. M. G. Gender and Language Teacher Education in a Brazilian context. In Polifonia, v. 19, n. 25, 2012.
- JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In *Espaço do currículo*. V. 2, n. 2, pp 208-230, 2009.
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- MEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- MONTE-MÓR, W. A Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. In: APLIESP Newsletter n. 2, São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.
- \_\_\_\_\_. A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. In: CROP n.11. São Paulo: Ed Humanitas/USP, 2006.
- MORGAN, B. e VANDRICK, S. Imagining a Peace Curriculum: What Second-Language Education Brings to the Table. Peace & Change, Vol. 34, No. 4, 2009.
- MOTT, L. Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais. In: Revista Bagoás – Estudos gays, gêneros e sexualidades. V.1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://incubadora.ufrn.br/index.php/Bagoas/issue/view/64/showToc>
- NASCIMENTO, M. A. N. Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo? In Athanea Digital, n. 17, 2010.
- PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.