

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE LETRAS, ARTES, CULTURA E HISTÓRIA
CURSO: LETRAS, ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL

Francisco Leandro de Oliveira

**HETERONORMATIVIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS E
ESPAÑHOL LE NA FRONTEIRA BRASIL-ARGENTINA: UM ESTUDO
CONTRASTIVO A PARTIR DE MANUAIS E AULAS DE LÍNGUAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS**

Foz do Iguaçu
03 de julho de 2017

ÍNDICE

RESUMO – 3

INTRODUÇÃO – 4

I – ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL LE NA FRONTEIRA: A ESCOLA DOS
MANUAIS – 11

II – A DESSEXUALIZAÇÃO DO AMOR – 18

III – QUAL A DIVERSIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS? – 21

IV – ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS
E ACOMPANHAMENTO DAS AULAS – 28

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS – 45

RESUMO

Pretendo investigar, neste Trabalho de Conclusão de Curso, se há heteronormatividade nos respectivos manuais de espanhol e português, língua estrangeira, *Cercanía Joven* e *Brasil Intercultural*; e se houver, como acontece. Tais manuais são utilizados pelas escolas públicas de Foz do Iguaçu, no lado brasileiro da fronteira, e de Puerto Iguazú, no lado argentino.

Através de um olhar crítico, que evoca reflexões interdisciplinares, refletirei se os livros selecionados têm acompanhado as discussões relacionadas aos direitos LGBTs e à igualdade de gênero num estudo comparativo. Outrossim, desejo verificar se as temáticas levantadas, os textos apresentados e as imagens, entre outros recursos de linguagens, abrem espaços para um diálogo multilateral, que dá visibilidade às diversidades sexuais, ou se persistem reproduzindo a lógica machista, heteronormativa, ainda presente na nossa sociedade, e que se reflete na linguagem cotidiana.

Faço essas reflexões com base principalmente nas teorias *queer* aqui abordadas, tendo como ponto de partida os manuais didáticos e o contexto escolar onde são usados, mas sem deixar de aludir a minha própria experiência como *persona queer* na escola pública. Um ambiente que outrora conheci e convivi e que agora retorno como pesquisador. O presente trabalho, portanto, é um diálogo interdisciplinar que alude importantes obras que versaram sobre sexualidade, gênero e educação.

INTRODUÇÃO

“Só a linguagem nos protege do terror das coisas sem nome”

Toni Morrison ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, em 1993.

Em junho de 2011, no ano em que ingressei à Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), nos reunimos, estudantes, professores e técnicos, no auditório César Lattes do Parque Tecnológico da Itaipu, para a solenidade de abertura das obras do suntuoso campus universitário. Na solenidade, o então reitor da universidade, Hélgio Trindade, discursou sobre a magnitude do projeto físico e simbólico da UNILA, dizendo acreditar que, no futuro, a região da tríplice fronteira entre Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este: “não [seria] mais uma periferia, e nem uma fronteira longínqua, mas sim um centro da América Latina. Aqui teremos um farol para a integração, para o desenvolvimento, para a mudança de um patamar da integração latino-americana”¹, dizia. A maioria de nós, também, compartilhava desse mesmo sentimento de responsabilidade sociocultural para com esse espaço interfronteiriço.

A integração e o desenvolvimento da América Latina passam por diferentes campos que não só o da economia e o da forma mais tradicional de se fazer política. Mas, também, pelo campo da literatura, das artes e das línguas, por exemplo. Esses processos de integração de povos e culturas são tão antigos quanto a própria

¹Veja a matéria no site <http://www.planetauniversitario.com/index.php/notas-do-campus-mainmenu-73/22988-construcao-da-primeira-etapa-do-campus-da-unila-comeca-hoje>. Acessada em 30/05/2015 às 11:30.

história da humanidade e, por muitas vezes, inadvertidos. Como nos conta a História, são comumente espaços de conflitos, equívocos e negociações.

Mas até que ponto essas situações, próprias dos relacionamentos humanos, devem ser tomadas como problemas e, quando o são, o quão problemáticos são para as relações sociais?

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, aludindo a encontros de línguas, comenta sobre o que denomina “um equívoco” constantemente presente no contato com estrangeiros, pensando principalmente no encontro das línguas ibéricas com as línguas nativas americanas – a que tomamos aqui como ilustração dos diferentes choques linguísticos. Nas palavras do pesquisador, “o equívoco não é o que impede a relação, mas aquilo que a funda e que a propõe: uma diferença de perspectiva” (VIVEIROS DE CASTRO, 2005). As relações linguísticas e culturais, como consequência do contato entre povos de línguas e culturas diferentes, portanto, produz um estranhamento inicial que é levado, durante o processo de negociação comunicativa, num aumento de valores e perspectivas. Os curiosos casos de fronteira nos ensinam na prática essa relação dialética entre o Eu e o Outro (quando o há), na convivência diária partilhada de um espaço que é *inter* geográfico, político, cultural e linguístico.

Tal evocação de futuro, na qual a região de tríplice fronteira brasileira, argentina e paraguaia é tida como referência em integração latino-americana, foi de grande influência para, anos depois, situar a temática desta pesquisa. Meu propósito é investigar sobre a diversidade sexual nessa região, analisando os discursos de manuais de português espanhol LE ao tempo que teço algumas reflexões sobre seu contexto de uso, que são as escolas públicas no Brasil e na Argentina. Esses manuais foram indicados pelas professoras de línguas que conversei nas escolas que visitei: o Colégio Estadual Três Fronteiras, localizado na região do Porto Meira, em Foz do Iguaçu, e o Colegio Secundario BOP n. 89, no bairro Santa Rosa, em Puerto Iguazú. Noutras palavras, reflito sobre a relação do trinômio *sexualidade-linguagem-educação*.

Pensar a região fronteira sob essa perspectiva – de centro, de farol para integração e desenvolvimento – chama a atenção à responsabilidade de se criar políticas públicas de promoção aos direitos humanos e individuais contextualizadas com a tríplice fronteira e com as culturas que aqui se encontram. Qual a relação existente entre linguagem e sexualidade? E qual o papel dessa relação na concepção e na implementação de políticas públicas que respondam às demandas sociais que buscam por igualdade de direitos, inclusive direito à expressão da própria subjetividade? Essas foram algumas das perguntas que orientaram o andamento desta pesquisa. A partir do pensamento de que a sexualidade deixa de pertencer exclusivamente à esfera privada para tornar-se um importante elemento da vida pública – e, daí, as performances desempenhadas na sociedade, pela qual as pessoas são reconhecidas (LIONÇO E DINIZ, 2009) – se faz necessário refletir sobre como elas estão sendo tratadas nas escolas que, nas palavras de Moita Lopes (2008), “são um dos primeiros espaços públicos das crianças e dos adolescentes” – onde as primeiras relações sociais fora do âmbito familiar acontecem – assim como nos seus materiais pedagógicos. São esses, na maioria das vezes, os principais instrumentos de mediação entre professoras/es e estudantes na construção de saberes, mas quando utilizados irrefletidamente podem se tornar um grande gesso ao andamento de uma aula democrática e construtiva.

Nosso pontapé inicial para se pensar línguas e sexualidade tem a ver a com tradução. Nas palavras de Octavio Paz, aprender a falar é aprender a traduzir: “quando uma criança pede a mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza à sua linguagem o termo desconhecido” (PAZ, 1971). Traduzimos o tempo todo para nossa linguagem pessoal – compartilhada com os grupos a quais temos afinidades e nos relacionamos – novos vocábulos, novas expressões, novas imagens, não só a partir de um idioma estrangeiro, mas, especialmente, do nosso próprio, já que é a língua que, se na prática é a que temos mais contato, mais aprendemos. Se procuramos entender algo, nos aproximamos dele pela linguagem, e essa relação interpessoal que se estabelece é também uma forma de traduzir.

Para Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), a *palavra* é um fenômeno ideológico por excelência. O filósofo russo argumenta que no universo simbólico, a palavra se destaca porque tem sua realidade toda absorvida por sua função de signo. Além disso, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006). Sua tese vai no sentido de que, o que ele chama de consciência (nossa forma de ler e entender o mundo, para a partir daí reproduzi-lo, nas minhas palavras) é constituída a partir de um sistema de signos com o qual convivemos de alguma forma e sua manifestação também é simbólica. A “consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”, afirma.

Os signos são importante nas relações sociais no sentido em que a forma como nos comunicamos é por si semiótica. Utilizamo-los para melhor sermos compreendidos, ao mesmo tempo em que os compreendemos a partir de outros signos com os quais estamos familiarizados, como uma contínua rede de significados que se complementam. “Afiml, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”, (*Idem*, 2006).

Assim, se pensarmos a tradução como um ato político, como sustenta Marie-Hélène Bourcier na abertura do *Manifesto Contrassexual* de Beatriz Paul Preciado, então compreendemos melhor o esforço desta monografia. Muito mais que procurar por termos correspondentes entre as línguas irmãs que designe pessoas *queers*², ou mostrar que nessa imagem ou naquela, nos manuais, não há representação de outras famílias que não sejam as formadas por pares heterossexuais e *cisgêneros* – aquelas pessoas cuja sexualidade está em conformidade com a linha de inteligibilidade heterossexual, em que o sexo biológico com o qual nasceu é determinante do desejo sexual masculino ou feminino – quis chamar a atenção ao fato de que a instituição da heterossexualidade é tão mais sutil, moldando a linguagem, as expressões performáticas e até a forma de *fazer* ciência. Como as demais formas de colonização, que requerem mais que a subordinação material de

² O termo *queer* é explicado no capítulo 1, pág. 22

um povo, também a heterossexual “fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem”, como muito bem defendeu Frantz Fanon pensando a colonização racial no seu livro *Peau noir, masques blancs* (2008).

No âmbito simbólico das palavras, a tradução surge como um ato transgressor que põe em xeque as ideologias nas quais se baseiam a linguagem com seus discursos hegemônicos. Como quando há, por exemplo, apropriação de certos termos insultivos, por pessoas *queers* que reelaboram seus significados e os usam para se referirem a si próprios dentro do próprio grupo. O ambiente escolar é, sem dúvida, um dos espaços mais propícios a desconstrução das normas sociais opressoras que rouba a liberdade pessoal e desloca grupos de pessoas para às margens daquilo que é concebível como *humano*. A linguagem, que é marcadamente masculina, como defenderam teóricas feministas como Monique Witting e Luce Irigaray³, impôs a mulher, num mundo feito por homens, a condição de Outro. A crítica ao patriarcado, principalmente a partir da segunda metade do séc. XX, não só chamou a atenção para as categorias de *homem* e *mulher*, socialmente construídas, como abriu espaço para se questionar os trânsitos feito por aquelas pessoas que, em desconforto com as normas escravizantes de gênero, cruzam fronteiras e constroem sua subjetividade na marginalidade.

Quando me propus a analisar os manuais de língua estrangeira – mas poderia ser outros livros didáticos, porque me interessam mais as relações interpessoais e a realidade construída pela linguagem – pensei em fazer um levantamento histórico do patamar político dos dois países estudados, me perguntando se as lutas de ativistas e, conseqüentemente, as mudanças sociais advindas de umas poucas reformas constitucionais, se refletiam no conteúdo desses livros. Na parte final dessa monografia, faço uma reflexão sobre essas conquistas políticas, mas de forma sintética, porque no decorrer da pesquisa cheguei à conclusão de que vivemos um importante momento social, principalmente no Brasil, de denúncia de preconceitos e normas injustas e escravizantes. Isso tem levado a muitos embates políticos que ora

³ Para melhor compreensão das obras de Witting e Irigaray, assim como suas diferenças teóricas, recomenda-se o livro *Problemas de Gênero* de Judith Butler.

resultam em vitórias para esse grupo, ora para aquele, e o registro de todos esses incidentes sociais detalhadamente seria um trabalho árduo e constante que, penso, não tão cedo teria fim. Mais concretamente, temos algumas mudanças anteriores à edição desses manuais que não poderíamos deixar de aludir, como as leis de matrimônio igualitário, tão melhor concretizada na Argentina; a nova concepção de família que trouxe o Código Civil Brasileiro de 2003, dentre algumas outras importantes e mais recentes mudanças.

Como objetos de pesquisa, então, escolhi para análise a coleção *Cercanía Joven*, (livros 1, 2 e 3) Edições SM 2013, utilizada no ensino médio pela professora de espanhol Mara Cecília Lombregat, com quem conversei no lado brasileiro da fronteira. No lado argentino, os livros *Brasil Intercultural I* e *Brasil Intercultural II*, editora Casa Brasil, utilizados pela professora Natalia Fantin no ensino de português LE às turmas correspondentes ao ensino médio brasileiro, a *Secundaria*, nas escolas públicas de Puerto Iguazú; e o *Novo Avenida Brasil*, uma das coleções mais conhecidas de ensino de português pra estrangeiros. Além da análise dos materiais, conversei com as professoras, em dois momentos diferentes da pesquisa, e acompanhei uma aula especial de uma turma na argentina e uma em duas turmas diferentes no Brasil. Essa monografia, finalmente, reúne (e é resultado de) minhas principais reflexões feitas ao longo do ano de investigação, obtidas tanto da leitura da bibliografia especializada quanto do diálogo com as professoras, com os alunos e alunas nas aulas que acompanhei. A análise dos livros, portanto, me levou a refletir sobre o ambiente escolar e o papel da educação na constituição integral da pessoa humana.

Junto com os livros didáticos, fiz objeto de reflexão, portanto, um contexto que outrora conheci de tão perto como estudante da rede pública de ensino no Brasil. Nessa época, ainda muito criança, conheci o peso da segregação, papel que a instituição escolar desempenha tão bem, ainda que de forma tão sutil. Éramos todas/os estudantes residentes de um mesmo distrito, num município na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, então as diferenciações lá eram

menos por raça ou classe social, e mais por gênero. Em desconforto com minha subjetividade, com meu *eu* mais interior, tive que engolir por vários anos que determinados comportamentos, determinadas afinidades, eram de meninas e existia aquelas apropriadas os meninos. A instituição escolar funciona como uma grande máquina de mecanismos sutis e tidos como “naturais” que molda pessoas e forma identidades seguindo os grandes e opressores códigos de conduta social. Certa vez tive que engolir a chacota de uma professora que zombou que eu deveria ter uma voz mais grossa (mais grave), logo no final de uma apresentação minha de seminário, porque segundo esse modelo padrão de comportamento, de valores e significados, ser masculino é estar para a “atividade” e não para a “passividade”, um espaço de pertencimento das mulheres e para o qual não pode haver desvios. O timbre da voz tem que confirmar, a forma de andar, de se vestir, as escolhas... tudo está muito bem policiado e tem que confirmar essa “verdade”. Fui alvo de incompreensão e não-aceitação como muitas crianças e adolescentes *queers* o são.

Mas volto agora, anos depois, com uma bagagem teórica para tentar ver com novos olhos aquele ambiente tão conhecido meu. Vou agora como pesquisador confrontar as teorias apreendidas fora com a prática que acontece ali, numa espécie de etnografia às avessas. Como explica Mariana Mendes, Milena Freitas e Renata Freitas no artigo *Trabalho de campo, teoria e construção da etnografia* (s.d.), não são apenas “culturas diversas o objeto da antropologia, mas sim mundos diferentes”. Às avessas, portanto, por conhecer aquele mundo, que é a instituição escolar, e voltar nele como um *ser afetado*, como bem conceituou Jeanne Favret Saad ao narrar a experiência da sua pesquisa de campo sobre feitiçaria na Europa de seu tempo. Na sua publicação, *Ser afetado*, a etnógrafa conta que a experiência com a comunidade onde pesquisou a fez reconsiderar sua noção de afetação e alteridade. “Ser afetado [...] é uma forma de compreender o trabalho de campo através da experiência que permite diminuir a distância entre o pesquisador e o interlocutor” (Jeanne Favret, 2005). Na minha experiência em acompanhar as aulas, caminhar pelo espaço físico das escolas e analisar seus manuais, fui como alguém que já viveu a experiência da escola pública. Um afetado que retorna.

ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL LE NA TRÍPLICE FRONTEIRA: A ESCOLHA DOS MANUAIS

Apesar de esta pesquisa se situar no espaço da tríplice fronteira argentina, brasileira e paraguaia, devido ao tempo relativamente curto para realizá-la, optei por dar enfoque ao ensino de português em Puerto Iguazú (ARG) e ao ensino de espanhol em Foz do Iguaçu (BRA). Considerei a riqueza cultural e linguística da vizinha paraguaia Ciudad del Este, ao lado das outras duas cidades irmãs, concluindo que não teria tempo suficiente para empreender uma pesquisa pretenciosa como essa. Deixando, por fim, o convite às/aos pesquisadoras/es que tenham interesses nos temas da educação, da sexualidade e da interculturalidade. Também fiz um recorte dos manuais utilizados, levando em consideração a própria indicação das professoras, também, por serem eles manuais que propõem uma abordagem comunicativa e intercultural da língua.

Quando tentei o primeiro contato com professoras/es de espanhol e português LE, recorri, no lado brasileiro, ao Núcleo Regional de Educação, em Foz do Iguaçu – o órgão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que responde pelo Ensino Médio da região e se estende até São Miguel do Iguaçu, cidade do oeste paranaense há cerca de 50km de Foz – inquirindo, inicialmente, sobre os manuais utilizados no ensino de espanhol e sobre o próprio funcionamento do curso. Como na época as/os professoras/es do estado do Paraná estavam em greve e acampavam em alguns pontos estratégicos da cidade – e num desses dias, que tornei ao prédio do Núcleo, ali estavam – passei a conversar com elas/eles e, então conheci a professora de espanhol Mara Cecília Lombregat que, depois de me ouvir, concordou em colaborar com a pesquisa. Nesse mesmo dia marcamos uma visita à biblioteca da escola onde tive o primeiro contato com os manuais didáticos.

Já no lado argentino, conversei com uma professora que conheci em anos anteriores quando participava do programa de extensão da UNILA *Escolas Bilingües de Fronteiras*. A professora Mirian Portolan, que acompanhou na época as

aulas de português LE do programa em que eu era monitor, após lhe escrever contando de minha pesquisa, me indicou a professora Natalia Fantin, com quem fiz contato e, gentilmente, também concordou em colaborar. A partir desse primeiro contato, tanto no lado de cá da fronteira quanto no lado argentino, iniciamos um diálogo sobre educação e ensino de línguas, chegando na questão da diversidade sexual e de gênero.

Há alguns questionamentos iniciais importantes de serem feitos sobre ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas da fronteira Brasil-Argentina. Primeiramente, é importante registrar que nem todas as escolas contam com o ensino da língua do país vizinho – no caso do Brasil, as escolas têm autonomia para escolher entre o espanhol e o inglês no ensino médio, e o ensino fundamental não conta com ensino de espanhol. Já na Argentina, a lei 26.468/2009 implantou ensino obrigatório de português nas escolas públicas. Contudo, apesar de o Ministério da Educação daquele país apontar os conteúdos a serem trabalhados nas cinco séries da *secundaria*, e as propostas pedagógicas, não há livros fornecidos pelo governo para essa disciplina, cabendo as/os professoras/es adquirirem os seus próprios, e montarem seus próprios recursos de trabalho.

A professora Natalia utiliza alguns dos principais e conhecidos livros de ensino de português para estrangeiros no preparo de suas aulas: *Fala Brasil; Ler, Falar e Aprender Português*; o já apresentado *Novo Avenida Brasil* e, recentemente, acrescentou à sua lista o *Brasil Intercultural*. Parte da sua escolha se deve a proposta do livro, de se trabalhar comunicação e cultura brasileira.

A Coleção Brasil Intercultural é composta por quatro volumes de manuais de ensino de português LE. No seu site, encontramos que a coleção é composta por livros de português para falantes de outras línguas, mas com enfoque nos falantes de espanhol. Nas suas próprias palavras:

Ensinar e aprender uma língua de modo intercultural, como propõe esta Coleção, é transformar a sala de aula num espaço sensível à cultura dos sujeitos que interatuam, onde o contato entre línguas e culturas diferentes se constrói por meio do diálogo e a constante reflexão crítica sobre as proximidades e as diferenças. A partir dessa perspectiva, aprender português

significa viver experiências culturais e linguísticas numa nova língua, refletindo sobre ela e sobre a materna do aluno.

O Nível 1, analisado nesta pesquisa, é trabalhado com adolescentes de idades de 13 e 14 anos, aproximadamente. Com os de 15 e 16, 17 e 18 anos são trabalhados os de nível 2 e 3, respectivamente.

No Brasil, é também recente a incorporação do ensino de espanhol LE na educação básica –de forma semelhante ao que ocorre na Argentina com o ensino de português. Contudo o Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLME), do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE) se responsabiliza pela seleção, avaliação e distribuição dos manuais. Periodicamente é lançado e encaminhado às escolas, pelo MEC, o Guia dos Livros Didáticos, com a sinopse dos manuais já avaliados e selecionados, para serem escolhidos pelas/es professoras/es. No Guia de 2015 veio o *Enlance* e o *Cercanía Joven* como manuais de espanhol. Na descrição deste último, feita pelo próprio MEC, temos que,

A coleção apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania [...]. A obra contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, fundamentais para a formação cidadã do estudante do ensino médio.⁴

A professora Mara Cecília contou-me que optou pela coleção *Cercanía* porque os textos trabalham a interdisciplinaridade e com temas transversais; que lhe pareceu a melhor opção porque “possibilita ao educando compreender que o conhecimento, embora tenha suas singularidades, estão interligados. Sendo assim, o aluno percebe que nenhuma disciplina é pura em si, mas que elas dialogam todo o tempo e assim formam um todo”⁵; e que apesar de o Núcleo Regional de Educação abranger uma área tão extensa, ela é uma das poucas professoras da região que optou pela coleção, tendo sua escolha “incomum” questionada pelo próprio Núcleo,

⁴<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld>. Último acesso em 02/06/2017 às 14:00hs.

⁵Do meu Diário de Campo.

como me contou em uma de nossas conversas. Acrescentou ainda que prefere não ficar presa ao manual e trazer temas mais contextualizados com a realidade das/dos estudantes.

No decorrer deste trabalho, quando analisarei os manuais selecionados, levarei em consideração seus textos de apresentação, de onde os trechos acima citados foram retirados, refletindo se afirmativas, tais que “letramentos críticos e o desenvolvimento da cidadania”, propostos pelos livros, também se aplicam às discussões que dizem respeito à visibilidade das diversidades sexuais e os seus direitos. Questionamento que, afinal de contas, move esta pesquisa.

O tema da diversidade sexual e de gênero ainda é um tabu na nossa sociedade. “Existe uma relação de tópicos considerada inapropriada por editores para figurarem em livros didáticos, conhecida informalmente como PARSNIP: política, álcool, religião, sexo, narcóticos, -ismos e favorecimentos”, diz Casanovas em seu artigo *Gênero e Sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabu?* (2010).

Dentre os tópicos do PARSNIP, sexo é sem sombra de dúvida um dos primeiros, se não o primeiro assunto, a figurar na ordem dos mais para menos indesejados. E não me refiro aqui somente às poucas alusões às sexualidades que fogem da ordem heterossexual naturalizada na sociedade, quando aparecem. É curioso notar, contudo, que mesmo com tal indisposição para tratar da temática, não é recente a curiosidade companheira que suscita pesquisas e levanta debates sobre o temas diferentes esferas da sociedade. Se não uma curiosidade, pelo menos uma inquietude digna de levar médicos, filósofos, psiquiatras e religiosos a se colocarem sobre o assunto e defenderem suas concepções em diferentes momentos da história do Ocidente. Posições essas contextualizadas com o tempo de então e, por isso mesmo, sujeitas a amarras dogmáticas e à influência estruturante do discurso hegemônico. Uma relação paradoxal de curiosidade e repulsa em alguns que já quis entender o corpo humano e seu funcionamento no momento da relação sexual; a relação da psique e capacidade orgástica, na formação da identidade e na cura das neuroses... Apesar de todas as pesquisas empreendidas e debates de desde muito antes de nossa época, com bem pondera Michel Foucault (1998), na sua análise da era vitoriana, se faz pose porque é subversivo falar de sexo.

Certamente, as conclusões que chegarei ao final desse trabalho não se aplicam a todas/os as/os professoras/es da fronteira BRA-ARG, de forma *una*, e nem a suas aulas. Como já comentado anteriormente, devido o curto espaço de tempo para o desenvolvimento dessa pesquisa, fiz um recorte que pode não representar todo o campo de investigação. Mas os questionamentos levantados poderão, sem dúvidas, servir como pontos importantes de reflexão ao se pensar a fronteira.

E apesar de esses manuais não se constituírem, propriamente, em amarras às discussões em sala de aula e ao andamento das atividades (pois as professoras têm autonomia para aplicá-los aos seus objetivos pedagógicos), ainda são tidos como importante suporte de apoio docente. Talvez o principal. Importa, portanto, atentar para a linguagem que apresentam e a quem serve seus discursos, sejam eles em seus textos ou imagens.

Guacira Louro (1997) sustenta que a linguagem “é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente para se observar a instituição da desigualdade, tanto porque ela atravessa a maioria das nossas práticas, como porque ela aparece, quase sempre, como natural”. Ver o livro didático como potencial gerador de atitudes de questionamento e resistência a certas práticas sociais desiguais, é fundamental, quando se pensa a educação para tratar da vida em sociedade.

A noção de discurso trazido nesse trabalho, assim como para a pesquisadora Norman Fairclough (2001), é de “uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais”. A autora, em sua obra *Discurso e Mudança Social* (2001) critica a tradição iniciada pelo linguísta Ferdinand de Saussure, por um lado, que considera que o estudo sistemático de uma língua deva se dar pela análise da *langue*, o próprio sistema linguístico, e não de seu uso, a *parole*. A visão saussuriana acredita que a fala é inacessível ao estudo sistemático, “por ser essencialmente uma atividade individual: os indivíduos usam uma língua de formas imprevisíveis, de acordo com seus desejos e suas intenções” (*Idem*, 2001).

Por outro lado, a teórica da Análise Crítica de Discurso, apesar de ver um avanço à tradição *saussurianana* noção sociolinguística de que o uso da linguagem é moldado socialmente, muito mais que individualmente, também critica essa corrente teórica apontando alguns pontos que, acredita, não satisfazem a noção de discurso por ela proposto e à própria ACD (Análise Crítica do Discurso). Fairclough argumenta que, indo além da noção do uso da linguagem como mero reflexo social (como se “mero” reflexo fosse possível), o discurso é constituído socialmente e também é socialmente constitutivo. A autora não nega o poder de agência da linguagem sobre as práticas sociais e pondera que é a estrutura social que molda os discursos.

Por exemplo, quando me vejo em uma das aulas que acompanhei, em que a professora exhibe à turma um documentário com vários depoimentos de *gays* e lésbicas que contam como foram suas experiências ao se assumirem homossexuais, e um dos alunos presentes, ao comentar o filme, diz não concordar com a prática homossexual porque acha a homossexualidade, enquanto sexualidade, *zero*, para usar suas próprias palavras, e eu procuro aplicar os conceitos trazidos pela autora para “entender” o discurso do interlocutor, tenho os seguintes questionamentos iniciais: o que poderíamos classificar como estrutura social, neste caso, e de que forma ela contribui para moldar semelhante enunciado (“A homossexualidade, enquanto sexualidade, é zero”)? Noutras palavras, quais as ideologias implícitas na afirmativa e, se concordarmos que ela é parte e representa um discurso maior, mais elaborado, qual sua contribuição enquanto constitutivo social? Para a autora, é importante não perder de vista o princípio constitutivo do discurso, mesmo que se afirme que é ele moldado socialmente. Esses dois fenômenos, contudo, se complementam mutuamente.

Tornando ao caso mencionado acima, mesmo que o enunciador em questão não completasse seu pronunciamento dizendo acreditar *sê-la zero*, a sexualidade homossexual, por não ser capaz de reproduzir (nas suas palavras), como a heterossexual, não seria difícil contextualizar sua colocação. Seu discurso invoca uma concepção social, científica e religiosa profundamente enraizada no imaginário coletivo social, passando-se mesmo como uma verdade pré-discursiva, de tão

naturalizada, que vê a concepção como o objetivo último do ato sexual e da própria sexualidade. Esse discurso é reforçado constantemente pela forma mesmo como a sociedade concebe a ideia de pares sexuais que, na sua grande maioria são heterossexuais (na literatura, no cinema, por exemplo); e por demais práticas sociais que se orientam no sentido dessa estrutura social (formada, por exemplo, pela instituição da igreja e seus sacramentos; a escola e seu papel discriminatório e legitimador tão bem comentada por Louro (2003) etc), como um ciclo vicioso que se auto-alimenta.

Para Bourdieu (2002), tais institucionalizações nas nossas sociedades correspondem ao sistema mítico-ritual das sociedades primitivas. O sociólogo, na sua obra *Dominação Masculina*(*Idem*), refletindo como a hierarquia de gênero se instala nas sociedades patriarcais de todos os tempos⁶, argumenta que a superioridade masculina se fortalece por uma série de práticas sociais arbitrárias que são tomadas como naturais. “A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça”, explica. Nesse sentido, sua teoria complementa a de Fairclough (que em muito deve a Foucault) para quem o discurso é constitutivo e constituído socialmente. Os rituais agem de forma tão produtora, moldando pessoas e seus discursos, porque invoca um sistema macro de diferenciação (em cima/em baixo, interno/externo) a que os princípios masculinos e femininos são inseridos. Como argumenta o sociólogo,

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como as diferenças de natureza, inscritas na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que eles engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. (*Idem*, 2002)

⁶ Veja sua justificativa da escolha da sociedade cabila para a formação de sua tese.

A DESSEXUALIZAÇÃO DO AMOR

O Ocidente deve a Santo Agostinho certo desconforto para com o sexo. A *pose* mencionada por Michel Foucault, em *História da sexualidade* (1988), é bem mais antiga que a era vitoriana e, no ocidente, muito se deve ao maior dos conhecidos Pais da Igreja e seus ensinamentos de repulsa ao sexo e ao prazer sexual. A teóloga alemã Uta Ranke-Heinemann, em sua obra *Eunucos pelo Reino de Deus: Mulheres, Sexualidade e a Igreja Católica* (1996) sustenta que “Agostinho foi pai de uma ansiedade de 1500 anos diante do sexo e de uma hostilidade persistente a ele”. Agostinho associava a transmissão do pecado original ao prazer sexual.

Em sua obra mais conhecida, *Cidade de Deus*, o teólogo defende a tese de que os órgãos sexuais estariam a serviço da vontade e da razão e que poderiam ser controlados como são outros do corpo humano, tais como a mão e a boca, por exemplo. Cabendo ao homem asceta, na sua visão, o poder de sujeição e a decisão de usá-los de forma adequada que, na sua visão, seria quando para a procriação.

Como foge dos propósitos desse trabalho comentar mais profundamente a obra de Santo Agostinho com seus ensinamentos, que ainda hoje vigoram tão fortemente em muitos contextos; assim como as várias concepções de sexo e sexualidade (com os gregos, por exemplo)⁷ –bem mais antigas que o teólogo e mesmo que o Cristianismo – gostaria apenas de invocar aqui suas ideias a esse respeito para que, regredindo na história, possamos compreender um pouco da genealogia do pensamento tão recorrente de que a finalidade do ato sexual é a concepção.

Aqui, ao lado de discursos de outras ordens – científicos, do tipo “a biologia é o destino”, por exemplo – temos o de Agostinho. O conhecido pai da Igreja sentou as bases do pensamento católico-cristão nos seus ensinamentos de repulsa ao ato e, principalmente, ao prazer sexual, e que hoje, quase dois milênios depois, são sustentados não só pela católica mas por outras correntes religiosas do Ocidente. Corroborada diariamente por práticas sociais, a concepção de que o ato heterossexual é o mais completo e possível (porque tem como finalidade última a

⁷ Mesmo assim, torno a esse assunto nos capítulos anteriores.

procriação) se instala de maneira tão eficaz na sociedade que passa a funcionar ao lado das outras “coisas” da tida “ordem natural”.

A ideia de “ordem natural das coisas” supõe que há certa organização cósmica universal a qual a realidade tal qual conhecemos se baseia. O masculino e o feminino estariam como dois princípios mutuamente oposicionais, associados a outros princípios desse mesmo universo semântico, como o “ativo” e o “passivo” respectivamente. Nesse ponto, retomamos a obra de Bourdieu e nos questionamos pelos nossos mitos e rituais, como funcionam, e de que forma contribuem eles para eternizar o arbitrário. Forçosamente somos levados a refletir sobre a atmosfera dos espaços sociais, onde as interações acontecem e as identidades são construídas – onde a máquina simbólica de segregação e legitimação se mostra de forma bastante eficaz. A dinâmica da instituição escolar é, sem dúvida, uma dessas principais segregadoras, com seus rituais das brincadeiras do recreio, que separam meninas e meninos; a disposição e organização da sala de aula, dentre outros ritos que se baseiam nessa linha de pensamento e determinam o papel dos atores sociais.

A essa ideia de “homens” e “mulheres” como categorias não problemáticas, portadoras dos princípios “masculino” e “feminino” respectivamente, enquanto noções completas e fechadas em si, segue-se a de que a finalidade última do sexo é a concepção. Entre pares heterossexuais, cisgêneros. Essa linha de continuidade, a qual pessoas, performances e intenções sexuais são organizadas no seio da sociedade, assim como as rupturas inquestionáveis fruto mesmo dessa estrutura, é refletida na obra da filósofa Judith Butler, *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade* (2010), onde de forma louvável é desenvolvida a expressão *heterossexualidade compulsória*, como referência a esse esquema imposto socialmente, mas que tem a biologia como fim último: o órgão sexual é determinante do gênero, masculino para quem nasceu com pênis, ou feminino para quem nasceu com vagina. Assim também determinado é o desejo sexual, sendo o do homem orientado para a mulher e vice-versa.

Para a filósofa, o conceito de gênero cabe a legitimação dessa ordem compulsória a tempo que contribui para aprisionar o sexo numa natureza inalcançável à nossa crítica e desconstrução.

“O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2010)

De volta à política anti-sexual de Agostinho, temos que o prazer sexual parece ter sido desde tão cedo um fenômeno tão incompreendido, que a maneira mais fácil de admiti-lo foi subordinando-o a finalidade do ato sexual mais aceitável na sociedade: a procriação. Agostinho, com muita relutância, admite no decorrer da obra *De Genesi ad litteram* (415 A.D) que havia atividade sexual no Paraíso, mesmo tendo mencionado no início dessa mesma obra a possibilidade da gestação através de um ato puramente espiritual “não corrompido pelo desejo”. Obviamente, o ato seria praticado, segundo sua tese, sem a “ vaidade do prazer sexual” e objetivando a procriação. Segundo Uta Ranke-Heinemann, chegou a essa conclusão graça a seu desprezo pelas mulheres:

Corrigiu o antigo erro de Grório de Nissa e João Crisóstomo – que negaram a existência de sexo no paraíso – com um novo erro, um certo absurdo misógino que Tomás de Aquino depois citaria, aprovando: “Não vejo que espécie de auxílio a mulher deveria prestar ao homem, caso se exclua a finalidade de procriação. Se a mulher não foi dada ao homem para ajudá-lo a gerar filhos, para que mais serviria? Para cultivarem a terra juntos? Se fosse necessária ajuda para isso, um homem seria de melhor auxílio para outro homem.”(RANKE-HEINEMANN, 1996)

QUAL A DIVERSIDADE SEXUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS?

“É menino ou menina?”

Chamou-me a atenção essa frase de um atendente de uma livraria local quando um casal pediu ajuda pra encontrar um livro para sua criança de cinco anos⁸

As pesquisadoras Tatiana Lionço e Débora Diniz organizaram o livro *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*(2009) como fruto de uma extensiva pesquisa executada pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, em parceria com a Universidade de Brasília(UnB), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de São Paulo (USP). As autoras analisaram dicionários e os principais livros de história, biologia e português utilizados em diferentes níveis escolares nas escolas brasileiras. Como parte do resultado, as autoras comentam que,

O tema da desigualdade de gênero está presente nos livros didáticos como uma resposta às diretrizes políticas de promoção da equidade social entre homens e mulheres. Há uma constância do combate ao sexismo nas obras analisadas: dos livros de língua portuguesa e de história aos de biologia, há uma afirmação da igualdade entre os sexos. Outras expressões da desigualdade social também ocupam espaço nos livros didáticos, como é o caso da deficiência e da raça. [...] No entanto, o mesmo compromisso democrático não atingiu os livros didáticos no tocante à inclusão da diversidade sexual. Se sobre o racismo, o sexismo e a opressão pela deficiência os livros são claramente críticos, sobre a diversidade sexual a opção discursiva é o silêncio. (DINIZ; LIONÇO, 2009)

Como eu (desconsiderando, obviamente, a diferença de amplitude entre as pesquisas), as autoras quiseram saber se os livros analisados eram

⁸De meu Diário de Campo.

heteronormativos. *Grosso modo*, se perguntaram pelas famílias representadas neles e se havia diferentes representações de identidades de gêneros e orientações sexuais, por exemplo. Quais os arranjos familiares? Só são contempladas as famílias formadas por pares heterossexuais ou há outras configurações familiares também? E as/os personagens de seus textos? Há pessoas *trans*? Ou todas são *cis*? A heteronormatividade faz referências às normas implícitas e explícitas socialmente, ditadas pela empresa heterossexual e que procura a coerência institucionalizada do sexo, gênero e orientação sexual.

Sem se esgotar por aí o leque de questionamentos possíveis na análise, as discussões das autoras se orientaram, principalmente, para questionar o que a filósofa Judith Butler (2010) chamou de “heterossexualidade compulsória”. Butler declara que há uma ordem sexual tida como matriz de inteligibilidade, segundo a qual toda e qualquer sexualidade é valorada no interior da sociedade, e que é essencialmente heteronormativa: “A heterossexualidade compulsória se alicerça na essencialização do alinhamento entre sexo [biológico], gênero e desejo” (BUTLER, 2010). Sua obra contribuiu fortemente no desenvolvimento do pensamento *queer*, a principal corrente filosófica que teoriza os comportamentos e práticas desviantes dessa lógica heterossexual normatizante.

O termo *queer*, que poderia ser facilmente traduzido para o português como *esquisito*, *estranho*, por exemplo, e que foi utilizado inicialmente como um insulto homofóbico, hoje é símbolo de transgressão. O dicionário Oxford ainda o define como sendo um evocativo ofensivo que, também, é usado por “homossexuais para falarem de si próprios”: “2. (taboo, xingamento) uma forma ofensiva de descrever um homossexual, principalmente homem, que, contudo, também é usado por alguns homossexuais para falarem de si próprios.” (Oxford Dictionary. Minha tradução⁹).

Mas o verbete do Oxford não dá conta de explicar o que o termo realmente representa hoje. Com o passar do tempo, *queer* passou a ser usado como um termo guarda-chuva que congrega as várias auto-identificações sexuais culturalmente marginalizadas. Como *teoria*, suas ideias estão em constante construção, mas não

⁹ O Oxford Dictionaries pode ser encontrado no seu endereço eletrônico em <http://www.oxforddictionaries.com/us> (último acesso em 29/06/2016)

porque não se tenha encontrado pesquisadores suficientes para organizá-la, mas, enquanto corrente de pensamento que questiona as instituições sociais que governam as identificações de gêneros e sexualidades, é própria da sua natureza a abertura a atualizações. Anamarie Jagose, em seu livro *Queer Theory. An Introduction*, sustenta que “Broadly speaking, queer describes those gestures or analytical models which dramatise incoherencies in the allegedly stable relations between chromosomal sex, gender and sexual desire.” (JAGOSE, 2005).

A autora problematiza os termos aparentemente não-problemáticos de “homem” e “mulher”. Chama a atenção ao que Butler intitulou de “matriz de inteligibilidade heterossexual”, pela qual performances sociais de auto-identificação e orientação sexual são julgadas e ordenadas: se são condizentes à lógica heteronormativa são aceitas e encontram espaços de representação; se não o são, desviantes, portanto, são silenciadas. É o que nos comprova o estudo de Lionço e Diniz (2009) sobre os livros didáticos brasileiros.

Como comentam as autoras, o desconforto gerado pela quebra desse alinhamento (sexo biológico, gênero e desejo sexual) é o que gera a homofobia, a lesbofobia e a transfobia. Tais práticas de exclusão, invisibilidade e apagamento de identidades, agem de forma simbólica e/ou física, são alimentadas pelo sexismo e pelo machismo e aludem à “razão androcêntrica” explicada na obra de Bourdieu.

Para o sociólogo, o sujeito do masculino, o homem, é a representação e a medida das coisas porquena sua “sociodicéia”, “legítima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2002). A construção social dos corpos, consoante essa lógica, mostra-se “um trabalho profundo de construção prática que impõe as diferenças dos corpos e seus usos legítimos” (*Idem*). As diferenças anatômicas, como é explicado em *Dominação Masculina*, não é totalmente determinante nem totalmente indeterminante, mas, segundo esse esquema de valoração, uma ordem tanto física como social é imposta.

Pensem em como a construção do *corpo masculino* é engendrada na nossa sociedade; como precisa ser sinônimo de virilidade que encontra seu ponto máximo

de realização no ato sexual, como um ato de dominação do sujeito ativo masculino sobre o sujeito passivo feminino. O ato sexual é apenas parte dessa relação que se manifesta de diferentes maneiras, não só na divisão do trabalho sexual, como na divisão sexual do trabalho, por exemplo. É motivo de honra para o sujeito masculino assumir e manter tal papel na sociedade, assim como a ruptura dessa coerência é motivo de vergonha, por ser tida como desviante e não parte da “ordem natural das coisas”. Tal *ordem*, como já comentado, associa ao homem a *atividade* e à mulher a *passividade* – ambos no singular, tal como é reproduzido na sociedade: um modelo de sujeito acabado para um sexo e outro para outro.

A concepção de homem (o sujeito *macho* da Criação) como medida de todas as coisas é bem mais antiga que as atuais discussões sobre a falha dos sistemas que instituem os papéis sociais de gênero, assim como a organização de suas estruturas psíquicas, e se remete aos gregos de antes da era cristã.

Thomas Laqueur explica em seu livro *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud* (2001) que vigorou no Ocidente até por volta do século XIX a ideia de sexo único, segundo a qual, homens e mulheres possuíam um mesmo sexo que se diferenciava nele e nela por uma questão de grau e não de espécie, devendo-se isso a um calor sexual interno. Segundo esse esquema, o calor interno pertencente ao homem determinava a exterioridade de sua anatomia sexual e à mulher, a interioridade, devido à ausência dessa energia (o calor) determinante que, na verdade, também era base da organização dos papéis de gênero na sociedade. “Nesse novo mundo, a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como um prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos” (LAQUER, 2001).

Mas como explica o historiador, a ruptura desse pensamento foi possível tanto graças às descobertas dessa época sobre o orgasmo e sua relação com a concepção, quanto as mudanças sociais da época que trouxeram importantes mudanças no papel social da mulher. A famosa história da moça filha do dono da hospedaria que teve relações sexuais com o jovem monge que na noite velava seu corpo, quando dada como morta, foi recontada em 1836, noutro panorama social, onde se conjeturava a conspiração da jovem com o religioso, fingindo coma até o último minuto antes do sepultamento. O caso foi citado por um médico da época

como um entre vários outros casos de coito com mulheres insensíveis, “para provar que o orgasmo era irrelevante à concepção” (LAQUEUR, *Idem*). Nesse novo esquema, a mulher já não tinha a mesma importância que possuía antes porque

“a alegada independência da concepção com relação ao prazer criou o espaço no qual o corpo da mulher podia ser redefinida, debatida, negada e qualificada. E assim seguiram-se as coisas. Infundavelmente.”
(LAQUEUR, *Idem*)

Como argumenta Lionço e Diniz(2009 *Idem*), semelhante construtos sociais “reforçam a discriminação que se fundamenta na inferiorização do gênero feminino, das práticas sexuais não-heterossexuais e do modo de expressar o gênero dissonante dos estereótipos sociais” (LIONÇO & DINIZ, *Idem*).

Apesar de os livros didáticos não apresentarem, pelo menos de forma explícita, conduta machista e homofóbica – porque passam por uma avaliação ética com pesquisadores de universidades federais –(diferentemente de alguns dicionários)¹⁰, como foi comprovado pelas autoras, a diversidade sexual ainda não é representada nesse manuais. Aqui, como elas, constatei, mesmo no decorrer da pesquisa, que os manuais que analisava, como aqueles, também eram totalmente silenciosos no tocante à temática. E isso não apenas porque a expressão “diversidade sexual” não figurasse em nenhum dos tópicos de suas discussões. Como veremos, ainda que se perceba um tímido esforço em acompanhar as discussões nacionais e internacionais de promoção à igualdade, independente das diferenças de gênero, raça, classe social etc, discussões *de gênero* mais amplas acabam sempre redundando na simplória ideia de que homens e mulheres podem partilhar de gostos semelhantes, como por cores, por profissões, por esportes, por exemplo, e nunca indo além dessa discussão inicial que poderia servir como ponto de partida para outras mais pontuais, como sobre o próprio termo “homem” e “mulher”, concebidos como não-problemáticos e pré-discursivos, ou sobre a construção social dos corpos que elucidaria a confusão quase sempre feita entre *gênero* e *sexo*.

¹⁰ Para mais, ver a pesquisa das autoras.

Judith Butler também traz luz às nossas reflexões com sua explicação sobre a *metafísica da substância*. A expressão associada a Nietzsche, segundo a autora, se baseia na crença de que “a formulação gramatical de sujeito e predicado reflete uma realidade ontológica anterior, de substância e atributo” (BUTLER, 2010). A linguagem, ao invés de ser reconhecida ela própria como construto social, é tida como se invocasse conceitos superiores já acabados, na qual a “simplicidade, a ordem e as identidades são eficazmente instituídas” (HAAR *apud* BUTLER). Trazendo tal elucidação para as nossas reflexões, temos que a ilusão do “Ser” e da “Substância” agem como armadilhas que limitam identificações de gênero, determinados tanto na sua forma social quanto psíquica.

A essa discussão juntam-se as teóricas Monique Wittig, para quem a marca do “sexo” é de alguma forma aplicada pela heterossexualidade institucionalizada, enquanto “marcas que podem ser apagadas ou obscurecidas por meio de práticas que vão além dos limites impostos pela instituição heterossexual” (WITTING *apud* BUTLER, 2010), e Lucy Irigaray que sustenta que somente a criação de uma nova linguagem, “diferente da economia puramente masculinista, que funciona pela obliteração misógina do sexo feminino, representaria uma saída à dominação masculina” (IRIGARAY *apud* BUTLER, 2010).

Para Butler a própria estrutura normativa cria possibilidades de rupturas de sua matriz de inteligibilidade, com “sexualidades que escapem de proibições hegemônicas a pesarem sobre o sexo”, pois o “poder”, tão bem explicado em *História da Sexualidade* de Foucault, abrange tanto as relações diferenciais jurídicas (proibitivas e reguladoras) como as produtivas, que por sua vez foram produzidas não intencionalmente.

É também da filósofa Judith Butler a ideia da *performatividade do gênero*. Para a autora,

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para

materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 1999)

Quando uso aqui o termo “pré-discursivo”, seguindo a mesma linha de raciocínio da teórica, o faço pensando em como categorias como “homem” e “mulher” são entendidas corriqueiramente, geralmente sem nenhum esforço no sentido de questionar a construção social simbólica que autoriza o termo. Segundo Austin (1998), – que inicialmente formulou a ideia de “performatividade”, desenvolvida por Butler – a linguagem, contrariamente à visão que dela se tem, não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas. Há outra categoria de proposição das palavras que servem não somente para descrever ou constatar¹¹, mas também faz com que algumas coisas aconteçam. Um exemplo corriqueiro é a sentença do sacerdote “Eu vos declaro marido e mulher”. Austin chama a essas proposições de “performativas”.

Judith Butler, então, a partir dessa ideia, refletiu sobre como os papéis de gênero são determinados na sociedade. A anúnciação de uma nova vida é sempre acompanhada do veredicto classificatório que classifica a criança como “menino” ou “menina”, mesmo antes de seu nascimento. *Grosso modo*, uma sentença que orienta, costumeiramente, a decisão dos pais que, salvo algumas exceções, a essa altura já se perguntam sobre como decorar o quarto do nascituro.

Nesse sentido, o pensamento *butleriano* se aproxima da ideia de discurso que apresentei anteriormente, enquanto uso da linguagem como prática social, constitutivo e socialmente constituído. Segundo a filósofa é a repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos.

¹¹ Austin chama essas proposições “descritivas” ou “constativas”

ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E ACOMPANHAMENTO DE AULAS

Quando fui pela segunda vez ao colégio Secundaria BOP N. 89 e contei a professora Natalia Fantin sobre o real objeto de minha investigação – que analisava os manuais didáticos de português LE usados em sala por ela, verificando se eram heteronormativos ou não, assim como fazia no lado brasileiro da fronteira com os manuais de espanhol LE indicados – perguntei sobre a possibilidade de assistir uma aula sua na qual o tema de gênero e sexualidade fosse abordado.

A ideia era que o tópico entrasse no *roll* de assuntos que vinham sendo trabalhados – temas como “esporte”, “personalidades”, “viagens” etc, que geralmente são organizados por unidades ou capítulos e que tornam o aprendizado da língua mais lúdico ao relacionar novos vocábulos e dispositivos gramaticais com seus usos mais comuns. Como já havia feito uma primeira leitura no material, naquele momento não ignorava que nenhum dos livros traziam um tema assim, com a sexualidade baseada na primícia da diversidade naturalmente humana. Tenho consciência de como o assunto é um *tabu* no nosso contexto escolar para entrar em um tópico específico que pressupusesse uma abordagem mais aprofundada. Portanto, não me surpreendi quando a professora Natalia me pediu que indicasse algum material didático que lhe apoiasse na discussão.

Como colocado anteriormente, e respaldado na pesquisa das autoras Lionço e Diniz, os livros didáticos no Brasil não abordam a sexualidade com uma discussão madura, que, ao meu ver, seria aquela fundamentada no trabalho de estudiosos/as que, de longa data, tratam direta e indiretamente a temática trazendo à tona assuntos que a permeiam, concepções mais lúcidas e que, certamente nem todos de forma intencional, denunciam os principais sistemas sociais que sustentam a instituição da heterossexualidade compulsória, como o patriarcado e o machismo que, por sua vez, resultam na homo/lesbo/transfobia.

De fato, tanto os livros usados por Natalia em Puerto Iguazú, *Brasil Intercultural* e *Novo Avenida Brasil*, como os da coleção *Cercanía Joven*, usados em Foz do Iguaçu, não trazem essa abertura. É bem verdade que só a concepção de um novo projeto de escola, que seja inclusiva, que tenha interesse em refletir de forma comunitária dentro de seus muros assuntos relevantes que de tempos são suscitados no seio da sociedade; que lhe apraz extinguir as diferenças sociais e tem consciência do poder constitutivo da linguagem, justificaria a entrada de um tópico assim em manuais de ensino de língua. Sendo assim, a produção desses livros poderia também levar em conta as especificidades das cidades de fronteira, com seus trânsitos culturais, e a importância de se ter a barreira da língua ultrapassada por todas as pessoas que ali habitam/transitam indiscriminadamente, independentemente de suas orientações sexuais e dos grupos sociais que tem mais afinidades. Nessa ordem, seria bastante conveniente, por exemplo, que um jovem gay argentino ou uma moça lésbica, um rapaz ou uma moça *trans*, aprendesse que no lado brasileiro pode-se usar termos como *viado*, *bicha*, *sapatão*, dentre pessoas do próprio grupo LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) e simpatizantes, como símbolos de lutas, de resistência, mas que os mesmos termos poderiam ser ofensivos dependendo do contexto de uso e da pessoa que o faz. E vice-versa teríamos exemplos funcionando igualmente no lado argentino. Num tópico sobre expressões utilizadas mais recentemente por pessoas LGBTs no Brasil, poderíamos ter *terpisão*, *close*, *tiro*, *crush*, dentre outras, usadas principalmente no meio adolescente, sendo muitas delas emprestadas da língua inglesa, mas que conformam os discursos cotidianos desses grupos, dentro de enunciados em português brasileiro.

O pedido da professora Natalia Fantin, além de trazer a reflexão sobre a produção dos manuais LE – que assuntos são tomados por mais importantes, quais são tomados por menos – também chama a atenção para a lacuna que há na formação de professores/as quando o assunto envolve gênero e sexualidade. Não só conceitos como orientação sexual, identidade sexual e de gênero são mal interpretados, como a própria noção do erótico, do prazer, tão inerente à pessoa humana, é ignorada. Essa incapacidade em lidar com o tema gera um desconforto e rouba a autonomia dos/as professores/as em abordá-lo em sala de aula de forma criativa independentemente se há um respaldo nos manuais ou não.

Moita Lopes comenta em *Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria* (2008), que Bell Hooks foi muito ousada quando em um artigo pioneiro sobre erotismo e prática pedagógica, em 1994, nos alerta para como fomos treinados a ignorar o corpo e seus prazeres na educação. Sustenta que,

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos (MOITA LOPES, 2008).

Por outro lado, esse apagamento dos corpos, contudo, não significa que a escola não trabalhe na produção de identidades corporificadas.

Embora os/as professores/as estejam apenas começando a perceber a relevância dos discursos escolares na construção da vida social, a escola é uma das agências principais de (re-)produção e organização das identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada (MOITA LOPES, *Idem*)

Porque se pensarmos a escola como um todo, desde sua estrutura física, com seus banheiros muito bem demarcados – *masculino* ou *feminino* – cuja às proximidades os garotos *cis* se reúnem nos intervalos porque entendem aquele lugar como espaço de afirmação de suas virilidades, de vigília contra as *viadagens*; com seus rituais de filas de acolhimento ou de divisão das carteiras na sala para meninos e meninas; com seus uniformes marcadamente sexualizados... se pensarmos na escola assim, como ela tem acontecido, percebemos o quanto ela entende de “diferenças, distinções, desigualdades”. Guacira Louro (2003) sustenta que a própria escola produziu todas essas divisões, começando por distinguir os sujeitos que entravam nela daqueles que não a tinham acesso. Em seguida,

Ela dividiu também, internamente, 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. (Guacira Louro, *Idem*)

Louro comenta que a escola delimita espaços; que servindo-se de códigos e símbolos ela sinaliza o que cada um pode ou não pode fazer, falar, desejar. Ela indica quais espaços são mais adequados para os meninos e quais os mais adequados para as meninas. Quais brincadeiras são para meninos, quais para meninas... Segundo a autora, o processo de "fabricação" de sujeitos é continuada e reside em pequenos mecanismos, muitas vezes imperceptíveis e tidos como naturais. De acordo com seu artigo,

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 alvos 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". (*Idem*)

Por tudo quanto dissertamos até aqui, e por tratarmos da educação básica, um direito inalienável de todas as cidadãs e cidadãos, as justificativas à importância de se conceber um novo modelo de educação, que seja inclusiva, que respeite e promova as diferenças, é respaldada na própria Constituição Federal de 1988: a Carta Magna que, ao incluir a educação no rol de direitos sociais, evidenciou a necessidade de garantir um modelo igualitário para que todos/as os/as cidadãos/os pudessem ter as bases educacionais mínimas.

Contudo, a prova de que esse direito fundamental à educação não é garantido de forma integral a todas as pessoas reside na triste realidade de que as sexualidades que não se encaixam no modelo de inteligibilidade hegemônico heterossexual, não são compreendidas e respeitadas. A instituição escolar cumpre, portanto, um papel distinto daquele que lhe foi confiado. Como reza o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sua missão deveria ser

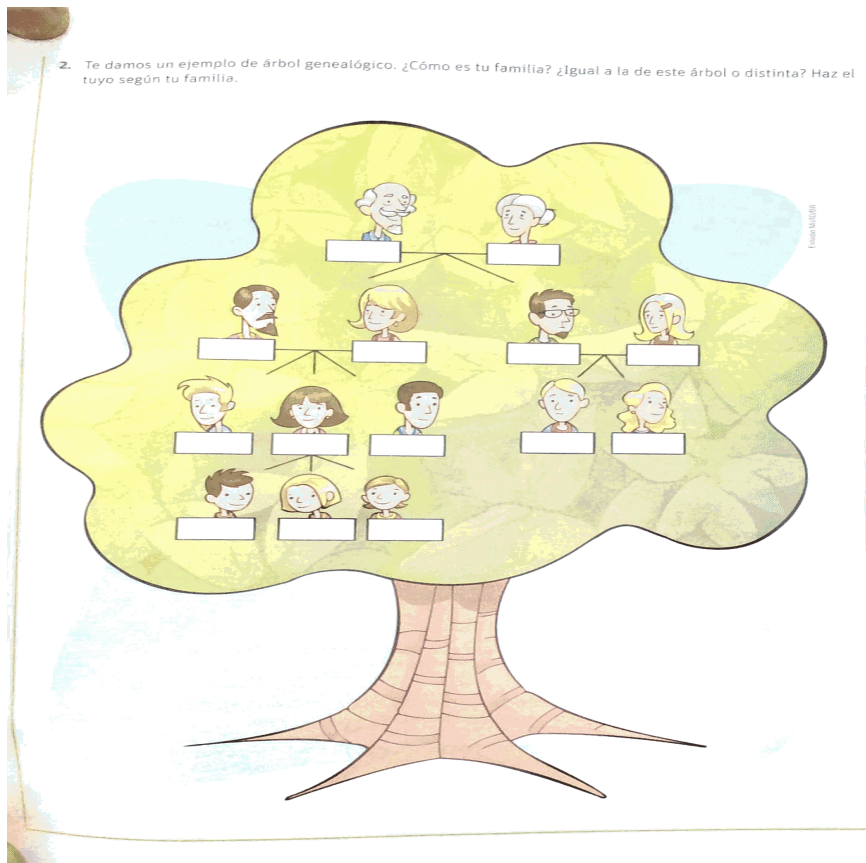
Orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Não usar aspas nas citações que são destacadas do texto

A professora Megg Rayara Gomes de Oliveira, primeira travestir negra a defender tese doutorado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), defende que ao contrário do que se diz, não há uma evasão nas escolas, universidades e em demais contextos escolares, de gays, lésbicas, transexuais e pessoas *queers* em geral, mas sim uma forte onda de expulsão dessas pessoas tidas como aberrações da sociedade. São expulsas ao não se encaixarem no modelo de educação vigente, que é excludente, separatista, e que considera a biologia e os dogmas religiosos como fins último da sexualidade, sendo que o *tropo* sexualizado é apenas mais um fato no, ainda complexo, amálgama que é a sexualidade e a identidade de gênero.

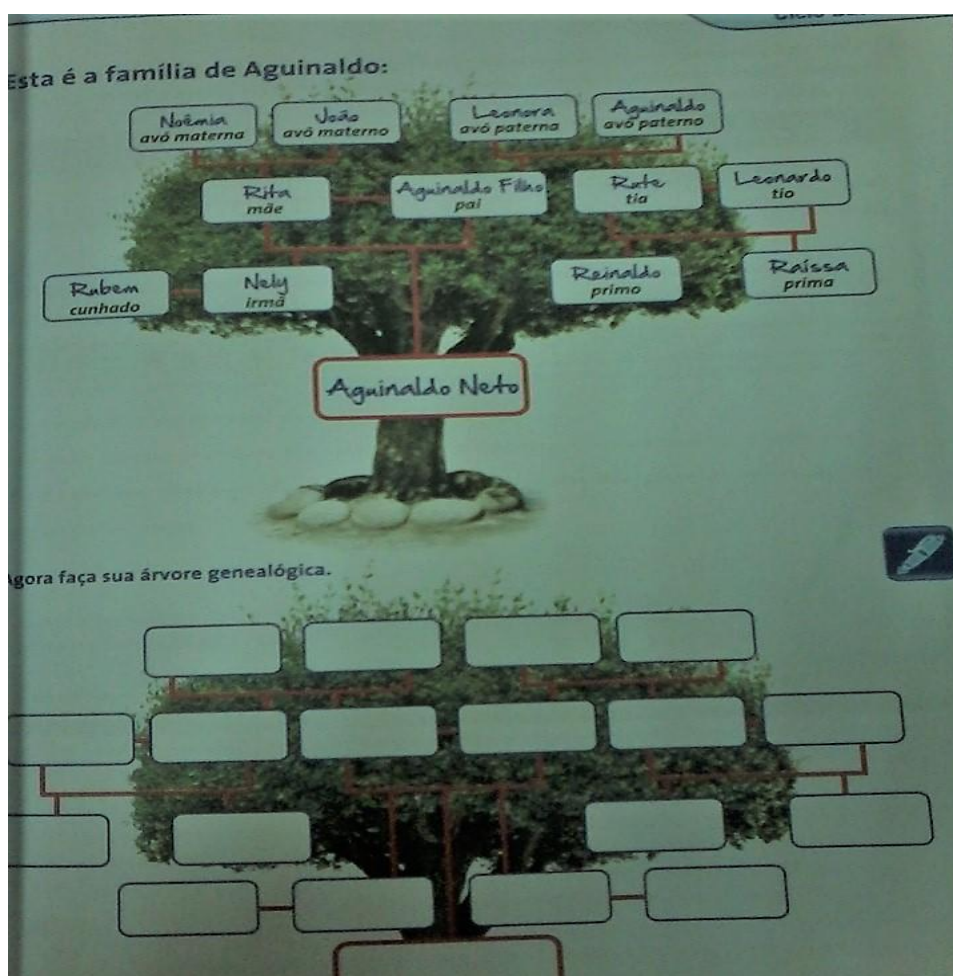
OS MANUAIS LE

Como dito anteriormente, os manuais analisados se propõem a uma abordagem comunicativa que instigue o/a aprendiz a participar de discussões tidas como socialmente relevantes na língua estudada. Eles trazem temas como “Movimientos populares: ¡participemos en la política!”, “Mundo futbolero: ¡fanáticos desde lacuna!”, para citar alguns da coleção *Cercanía joven*. E pelo menos um livro das coleções traz uma seção que aborda o tema *familia*. Quando aparece, é comum trazerem a conhecida árvore genealógica como exercício de prática de vocabulário com as novas palavras: *padre, madre, hijo, hija* etc, se o manual for de espanhol.

Como pude observar, é comum os manuais trazerem exemplos de famílias tradicionalmente constituídas, de pares heterossexuais e, predominante, branca, como no caso da figura abaixo, retirado do *Cercanía joven 1*. No topo da página temos o seguinte enunciado: “Te damos un ejemplo de árbol genealógico. ¿Cómo es tu familia? ¿Igual a la de este árbol o distinta? Haz el tuyo según tu familia.”



A coleção *Brasil Intercultural* também apresenta seu modelo de árvore genealógica, um pouco menos normativa que a do *Cercanía*. Neste caso, após apresentar a família de Aguinaldo Neto, as/os autoras/os convidam os/as aprendizes para completar suas próprias árvores. Mesmo que o manual tenha optado por representar uma configuração familiar possivelmente heterossexual no exemplo de Aguinaldo, sem imagens femininas e masculinas ao lado das lacunas do 'Faça sua árvore' – sem mesmo nomes de parentescos – o imperativo heteronormativo é menos predominante que no exemplo do *Cercanía*.



Digo 'possivelmente heterossexual' porque fico imaginando a possibilidade de um exercício de 'transgressão sexual' nesses exemplos de árvores genealógicas. Seria possível conceber os pares trazidos nos exemplos imaginando-os formados por pessoas transexuais?; empreender uma discussão crítica e criativa na sala, a partir deles, que levasse a turma a refletir sobre o ardil que são as barreiras que limitamos

gêneros, e chamara atenção para o quão capenga que é a lógica da instituição heterossexual? Logo poderia se perguntar sobre as histórias desses/as personagens fictícios/as. Quem são? Quais seus processos de construção e ressignificação pessoal seriam mencionados? Como a aparência física reflete sua subjetividade, seu eu mais profundo, inconformado e também confuso? E sobre a constituição familiar?

O terceiro livro da coleção *Cercanía joven* traz a temática da sexualidade e dedica uma unidade para o assunto. Intitulada *Sexualidade em discusión: diálogo e (auto)conocimiento*, a unidade apresenta uma série de tópicos como “Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia”; textos como “Juguetes: más sexistas, imposible” e um *quadro* intitulado “A quien no lo sepa”.

A unidade traz assuntos importantes e os aborda de forma elucidativa e dinâmica. Na imagem abaixo os *quadinhos* chamam a atenção para os abusos às mulheres e propõe uma atividade de descrição e reflexão sobre os estereótipos e preconceito criticados.

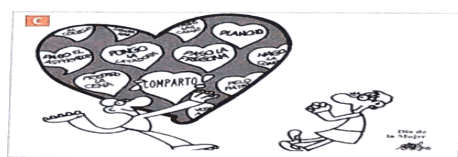
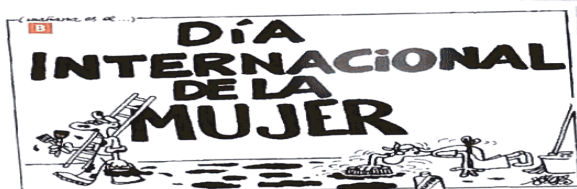
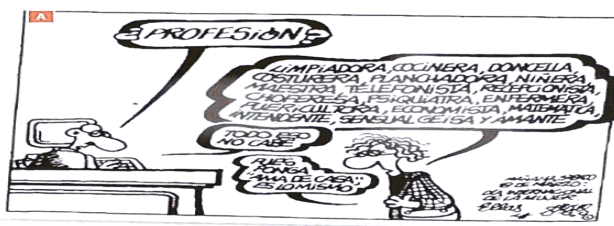
CAPÍTULO 5 Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia

- **Género textual:** Crónica periodística
- **Objetivo de lectura:** Comprender y averiguar por qué se considera la crónica periodística “periodismo literario” y observar los puntos de vista de la autora acerca del tema
- **Tema:** Educación no sexista

> Lectura

> Almacén de ideas

1. Lee las siguientes viñetas sobre el Día Internacional de la Mujer. Descríbelas y contesta: ¿qué estereotipos y prejuicios se critican en ellas?



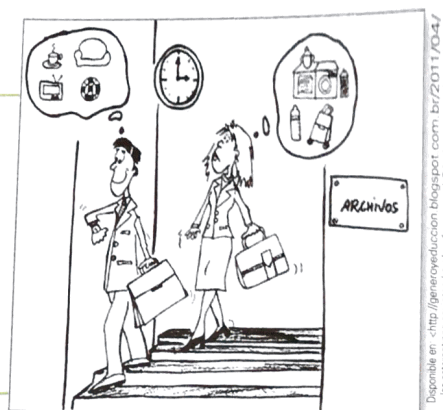
Disponibles en: <<http://www.forges.com>> Acceso el 20 de junio de 2013.

Já o primeiro exemplo do quadro *Quien lo sepa* traz um texto que trata de explicar a diferença entre os termos “roles sexuales” e “roles de género”. Para as autoras, os “roles de género” “são expectativas socialmente criadas sobre o comportamento masculino e feminino: os homens não choram e as mulheres são mais sensíveis, etc.” Os “roles sexuales” “se referem aos comportamentos que estão determinados pelo sexo biológico de cada indivíduo (como a menstruação, a ereção, o orgasmo, a gravidez, a amamentação etc)”. (Tradução minha)

A quien no lo sepa

Existen diferencias entre lo que suele llamarse “roles sexuales” y lo que se dice “roles de género”. “Los roles sexuales se refieren a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de cada individuo (como menstruación, erección, orgasmo, embarazo, lactancia, etc.). Los roles de género son expectativas socialmente creadas sobre el comportamiento masculino y femenino: los hombres no lloran y las mujeres son más sensibles, etc.”

Disponibile en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11700949/Coeducacion/Documentos/Roles_masc_feme.pdf>. Acceso el 8 de abril de 2013.



Disponibile en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11700949/Coeducacion/Documentos/Roles_masc_feme.pdf>

Veja como os termos não são problematizados no *quadro* e como os estereótipos de comportamento masculino e feminino são ratificados. O manual define “roles de género” como expectativas socialmente criadas, mas não abre espaço para se questionar o porquê delas e o imperativo heterossexual implícito.

NO LADO ARGENTINO

No dia da nossa aula, levei para a turma uma adaptação que fiz para leitura dramática da história d' *A quarterback e o líder de torcida*, retirada do romance *Garoto encontra garoto* de David Levithan.

O texto, que se encontra em anexo, conta a história de Infine Darlene e seu encontro com Cory Whitman. Apesar do romance se centrar no drama romântico de Paul e Noah – dois adolescentes gays de uma pequena cidade dos Estados Unidos onde os pares e as identidades sexuais distintas e indiferentes a um imperativo heterossexual são melhor aceitos –, o autor dedica um apêndice na parte final do livro a amiga do protagonista, e mais notada garota do colégio, e ao seu jantar romântico. Como conta Paul, que narra a primeira parte do livro, “poucos de nós consegue lembrar como Daryl Heisenberg era antes de Infinite Darlene consumi-lo tão completamente. Ele era um bom jogador de futebol americano, mas não chegava nem perto do talento de quando começou a usar cílios postiços”¹². Ora, uma transexual *drag queen*, que não vê problema em ir “montada” ao colégio, não é algo com que nos deparamos todos os dias nem em qualquer lugar.

A professora Natalia iniciou a aula e apresentou o tema daquele dia. Trabalhariam a *família*. A turma tem em média 16/17 anos e se comunica entre eles/elas ora na sua língua materna, o espanhol, ora em português – um fenômeno típico dos espaços de fronteiras e de encontros de línguas irmãs. No quadro, escreve “avó, avô paternos”, de um lado, e “avó, avô maternos”, de outro e, em seguida, pede para a turma completar a árvore genealógica: pai, mãe, tios... logo ecoam pela sala. Já nesse momento inicial pude observar o quanto a dinâmica foi limitada, pois a divisão por “avós/avôs paternos e maternos” exclui a possibilidade de pares de mesmo gênero. No quadro “Estado civil”, a turma se divertiu com vários nomes em português relativos a relacionamentos:: enrolados, paquera, peguete, corno... foram alguns dos nomes comentados.

¹² Trecho de *Garoto encontra garoto*, pág. 25.

Quis atender ao pedido da professora Natalia trazendo, ao invés de material teórico, um texto de linguagem jovem e de fácil compreensão – inclusive por se tratar de uma aula de língua estrangeira –, mas que cumprisse o propósito de questionar a institucionalização da heterossexualidade, mostrando que há pessoas que fogem dessa “matriz de inteligibilidade” e que se auto-realizam na transgressão. Apesar de, tanto aqui no lado argentino, como no brasileiro, eu ter explicado às professoras que iria como pesquisador e que pretendia *apenas* observar a aula – para que pudesse fazer minhas anotações e interferir o mínimo possível – isso não foi o suficiente para convencê-las de minha omissão intencionada e, em Puerto Iguazú, tive que conduzir a dinâmica da leitura dramática. Então, me apresentei à turma e expliquei o propósito da minha visita – que, inclusive, já havia sido gentilmente anunciada pela professora Natalia. Disse-lhes que iríamos fazer uma leitura dramática onde todos/as poderiam participar, escolhendo seus/uas personagens e lendo nos seus turnos. Escrevo o nome dos/as personagens no quadro e lhes entrego o texto para leitura, quando:

- Faltou um “A” aqui (risos) – diz um dos estudantes ao ler “retirada do romance *Garoto encontra garoto*”
- O que é transexual? – uma voz ecoa na sala.
- Alguém que não aceita seu sexo natural – alguém responde.

Esse diálogo inicial levantado pelos/as estudantes soou mais com um *quêde* curiosidade e expectativa do que de reprovação. Cabe colocar que todos/as demonstraram interesse em participar, sem restrições, e os/as personagens foram escolhidos/as. Sem muita novidade nesse ponto, os meninos logo se acomodaram nos papéis masculinos, deixando Infinite Darlene para escolha das meninas. O Narrador(a) também foi lido por uma garota.

Mas a leitura de textos dramáticos em sala de aula, ou em qualquer grupo, tem a suas peculiaridades. Não se limitando apenas a narrar uma história, a atividade permite aos/às participantes, quando pensada enquanto atividade educativa, escolher vivenciar ou não o drama da personagem escolhida. Ao mesmo tempo em que conta algo, a prática cênica abre espaço para identificações que se fazem mais perceptíveis quando se tem uma pedagogia norteadora; que parte da necessidade

de criar uma *cultura teatral* “cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital” (CRUCIANI, 1995).

No nosso caso em particular, as experiências não foram integralmente *brechtiana* – a quem (Bertold Brecht) a aproximação *teatro e pedagogia* deve muitíssimo – porque, ao contrário do que fazia o dramaturgo, que levava um tema que direcionava o andamento e a construção das falas era feita pela plateia participante, levamos um texto já pronto para leitura, o que não nos tirou o mérito pedagógico.

A leitura se seguiu com pausas e algumas intervenções onde ajudei na pronúncia de algumas palavras específicas. Expliquei, por exemplo, o que era “alfavaca”. Ao término da leitura, se seguiu uma dinâmica que propus, que consistia em a turma formar aleatoriamente duplas e desenvolver um diálogo a exemplo de Darlene e Cory. Expliquei-lhes antes que se tratava de um texto retirado de um romance estadunidense, mas que para essa nova dinâmica, pensassem no nosso cenário interfronteiriço e seu contexto. Aonde poderia ir um par romântico; que coisas poderia fazer; que músicas ouviria...? Quis saber também se conheciam, no contexto argentino e da tríplice fronteira, alguma pessoa transexual e sua história. Apesar de ninguém ali ter uma relação de amizade e/ou parentesco com transexuais, uma reflexão mais elaborada para essa pergunta ficou como atividade de casa, e a atividade com as duplas se seguiu de forma descontraída e amistosa, embora eu preferisse que uma dupla específica de meninos conversasse sobre outros assuntos além de futebol.

Há tanto que se falar sobre sexualidade que, mesmo que eu voltasse a mais uma aula, duas, três, o tema continuaria carecendo de tempo para reflexões e elucidações inesgotáveis. Isso porque a sexualidade, enquanto parte importante da própria identidade, passa por vários processos coletivos e individuais e se encontra em constante construção. Desejamos que pessoas como Lohana Berkins, importante ativista pelos direitos de transexuais e demais identidades LGBTs, não só da Argentina, mas da América Latina, figure em discussões importantes nas salas de aula. Transcrevo abaixo parte de uma fala sua, concedida a uma entrevista no seu país, em que comenta sobre sexualidade travesti e transexual e chama a atenção para esse campo tão pouco conhecido:

Somos atravesadas por el amor, por la miseria. Yo siempre me enamoro de la persona equivocada [...]. Y la identidad no es solo el relato testimonial lacrimógeno de nuestro sufrimiento. Si de algo no se habla en esta sociedad – paradójicamente de quien somos tremendamente visibles – es de la sexualidad. Como es la sexualidad de una *trava*? Como es el cuerpo?Cuál es la relación que nosotras tenemos con nuestro cuerpo? No? Por donde pasa el placer? Como la sociedad va desearnos si ni siquiera se atreve a imaginar un cuerpo travesti? (LohanaBerkins¹³ ano)

NO LADO BRASILEIRO

¹³ Entrevista retirada do site <http://genericaradio.com/index.php/2017/02/06/furia-travesti-ahora-y-siempre/>
Último acesso em: 23/06/17

No dia da nossa aula no lado brasileiro, no colégio Três Fronteiras, a professora Mara Cecília preparou um curta metragem intitulado *Não gosto de meninos*, onde diferentes pessoas LGBTs dão depoimentos de como foram suas experiências ao “sair do armário”; a aceitação (quando houve) da família e das/os amigas/os. Acompanhei a exibição da produção em duas turmas diferentes (segundo e terceiro anos do ensino médio), onde pude gravar parte dos debates que se seguiram às exibições. Transcrevo abaixo as partes que considero mais pertinentes à nossa abordagem, retiradas das falas de aluno/as e da professora Mara, que conduziu a dinâmica.

2º ano

[Faço uma breve apresentação à turma e logo em seguida a professora Mara explica que iremos assistir um curta a partir do qual “iremos discutir a questão de gênero”. Apenas uns quatro estudantes parecem não dar atenção, mas o restante da turma está atenta. Após a exibição, se inicia o debate. Na transcrição abaixo, uso a letra E para simbolizar *estudante*, seguido de um número que representa sua ordem de aparição.]

E1: Todo mundo acha que ser gay tem que ter uma tal aparência.

E2: Como a que fala sobre//

Prof. Mara: Qual a diferença de trans e travesti?

[Há uma discussão desencontrada na sala e alguém fala que a travesti está ligada à prostituição. Mara comenta sobre o caso de um país do oriente que, acredita, há uma política que obriga a cirurgia de redesignação genital a homens que se assumem gay. A voz de um garoto – que em seguida sabemos sê-lo gay assumido – irrompe na sala comentando:]

E3: [Quando perguntam] “... já experimentou ficar com mulher pra ver se gosta?” Eu respondo “já experimentou *dar o cu* pra ver se gosta? [Turma explode na gargalhada]

E4: Tenho vários amigos gays. São os mais confiáveis. A gente conta coisas da gente e eles não ficam contando aos outros...

E5: Não é por ser gay que ele é mais verdadeiro...

[Nesse momento, a professora Mara pede pra E3 se apresentar e contar como foi sua experiência de aceitação]

E3: Eu não me aceitava e parece que isso aumentava o preconceito delas [das pessoas]!

E6: O que está faltando é respeito! [Pondera um estudante anteriormente intitulado de “machista” numa das discussões desordenadas da turma]

[A turma, aparentemente um tanto tímida, não desenrola um debate mais prolongado e aula termina com considerações finais da professora]

3º ano

[Repetimos a apresentação feita na turma anterior e a professora Mara, percebendo certo alvoroço na turma, anuncia “Tem alguém que não se sente à vontade com o tema? Que não queira assistir?”, ao que ninguém responde. O vídeo inicia:]

E1: Aumenta o volume!

E2: Ta bom! Deixa de *viadagem*...

[Alguns risos abafados irrompem quando um homem gay diz que entendeu que não era *normal* quando percebeu que sentia atração por outros homens]

[O aluno que ria agora arruma as coisas na mochila como se se preparasse para sair]

[Professora Mara faz uma pausa no vídeo, de poucos minutos começado, e sugere uma discussão antes de prosseguir. Um garoto no fundo da sala começa:]

E3: Eu acho, assim, que hoje em dia os casos dos homossexuais têm aumentado muito [...] Uma influência muito forte na mídia...

Prof. Mara: Acha que isso é ruim?

E3: Depende. Eu gosto da pessoa homossexual. Eu não gosto do que eles praticam...

Prof. Mara: Você está dizendo que a mídia está influenciando o desejo... Você consegue ter desejo por homem?

E3: Não. Estou falando que// [Balbúrdia]

E4: Pode ser um problema psicológico também. Pode ser// [Balbúrdia]

Prof. Mara: Vocês sabem que o homossexualismo [sic] vem antes do Cristianismo... Quem transformou isso no mal foi a própria sociedade.

E3: A homossexualidade, como sexualidade pra mim é zero! A única possibilidade de ser feliz é adotar. Adotar algo que não é seu.

E5: Quando um homem e uma mulher vão lá... [e abandonam] Geralmente quem pega [a criança] são os homossexuais.

E3: Ela não entende [...] porque o cérebro é cauterizado...

E5: A criança não escolhe ir pro orfanato!

E6: É preciso ser muito macho pra se assumir gay...

E7: Eu sou evangélica... E creio que isso é certo. Não é porque eu sou evangélica que vou maltratar o homossexual. Isso não vai mudar o meu contato que eu tenho com Deus.

E3: Pra mim tem que continuar o ciclo da vida...

E8: A língua, o *pinto*, a bunda... é tua ou do cara?

E9: [Uma mulher] experimentou ficar com uma mulher e gostou. Não significa que ela foi sempre *sapatão*.

E10: E essa história de ter medo de deus... A gente também...

Prof. Mara: [para uma aluna] Você é casada? ["Não"] Mas faz sexo? [risos da turma] Não é pecado?

E11: Atualmente não...

Prof. Mara: Eu não gosto de jiló. São as escolhas. Mas minha filha, que é uma chata de galochas, adora jiló... Vamos falar da estética [do filme] também.

E3: Não é que me sentia incomodado... Mas tinha o japonêsinho que se destacava mais... Os outros eram normais. Sei lá! Me sentia mal.

E12: O Rafael [Como eu soube depois, um garoto gay assumido que deixou de ir às aulas há algum tempo] é meu primo. Não é porque ele é gay que eu vou tratar ele como se tivesse uma doença.

E10: Eu penso assim, que cada um faz o que quer da sua vida... É que não gosto de falar muito desses assuntos...

Nesse momento, nossa pequena aula de 50 minutos já se encaminhava para o final. Um estudante que estava sentado próximo de mim, vendo que eu anotava tudo, pergunta se eu não pretendo falar a respeito. Incentivado também pela professora Mara, que se mostrou o tempo todo exemplar educadora, democrática, comecei dizendo-lhes que geralmente se espera certa neutralidade da parte do pesquisador, mas que eu dificilmente seria identificado nesses termos, nessa etnografia às reversas. Portanto falaria.

Como já contei em capítulo anterior desta monografia, me vali de uma das falas do E3 do terceiro ano – que disse que o que não gosta nos homossexuais é o que eles fazem – para explicar meu ponto de vista. Disse-lhes que o ato e o prazer sexual são partes de um fenômeno tão incompreendido desde muito cedo; que como o (des)conhecemos hoje não significa uma verdade absoluta, mas um construto de milhares de anos, pelo menos, apoiado em concepções de várias naturezas, e por isso mesmo passível de ser questionado por todas essas vias mesmas que o classifica, delimita e impões suas funções. O sentimento de ódio ao prazer sexual pregado por Santo Agostinho colocou *amor* e *sexo* como dois conceitos oposicionais, “dessexualizando” aquele e relegando esse à função única da procriação. Baseado nesses ensinamentos, perpetuados pela tradição da Igreja e somados às discussões de outras ordens, religiosas, científicas, é que a colocação do Estudante3 (E3) do terceiro ano ecoa num “a única possibilidade de ser *feliz* é adotando”, porque é parte dessa economia sexual desinformada desconsiderar o ato sexual como expressão subjetiva que não vê, necessariamente, a concepção como sinônimo de realização sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O líder sul-africano, Nelson Mandela, iniciou sua luta política contra a segregação do apartheid ainda jovem, quando criou o primeiro “escritório negro” de advocacia em Johannesburgo. Ele e seu amigo Oliver Tambo eram procurados constantemente pela elite negra para o esclarecimento de dúvidas e Mandela, segundo Richard Stengel, o jornalista que o ajudou na escrita de sua autobiografia, era uma “presença agressiva e dinâmica na sala do tribunal e lutou contra muitas leis do apartheid em nome dos seus clientes” (Stengel, 2013). Naquela época, refletindo sobre a Justiça, Mandela escreveu em seu diário pessoal: “Na prática real, a lei nada mais é do que a força organizada, usada pela classe dominante para moldar a ordem social de forma favorável a si mesma”. (*Idem*, 2013)

Muitos anos se passaram, e muitas coisas aconteceram, para que o povo sul-africano visse o regime segregacionista cessar e, então, puderam eleger democraticamente seu presidente, “um homem, um voto”, diziam. E quando Mandela foi solto, em 1990, após 27 anos na prisão, teve que se atualizar sobre muitas discussões que surgiram durante esse tempo: sobre o vírus HIV e sua relação com a AIDS e sobre os direitos das mulheres, por exemplo. Apesar de pouca coisa ter mudado naqueles 27 anos, e mesmo hoje muita coisa carecer de mudança, a própria derrocada do regime segregacionista do apartheid, liderada por Mandela e o CNA, ao lado de outras pequenas e grandes conquistas, é e prova indubitável que os movimentos sociais podem mudar certas leis opressoras.

O direito à orientação sexual e a sua livre expressão, assim como à libertação de certos padrões que normatizam e oprimem os gêneros na nossa sociedade, constituem uma luta tão importante como é a contra o racismo. Mas a luta pelos direitos sexuais se faz ainda tão mais complexa quando entendida como uma situação que atravessa e se soma a todas essas brigas diárias, contra discriminações raciais e de classes sociais; pela religiosidade não dogmática, pelo direito a ser diferente mesmo dentro do próprio grupo. Postado recentemente na sua

conta pessoal no *Twitter*, a famosa *drag queen* norte-americana RuPaul¹⁴ comenta que é “rejeitada por brancos por ser negra, por negros, por ser gay e por gays por ser efeminado”. A realização subjetiva perpassa por vários âmbitos das relações sociais.

No Brasil, a história da luta por direitos LGBTs e de combate à homofobia, no que diz respeito a políticas públicas, é marcada pela entrada do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal. O olhar do Governo Lula para as causas sociais e, então, o contato com os movimentos ativistas LGBTs, propiciaram a criação dessas políticas (como o Programa Brasil Sem Homofobia, tantas vezes barrado no Congresso Nacional) e, hoje, muitas das discussões de promoção aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (como o casamento igualitário, a adoção por casais homoafetivos, a criminalização da homotransfobia, o reconhecimento do nome social), se deve a atenção dada naquele momento.

Mas, se por um lado, no Executivo, o Brasil começou o milênio com esse avanço, por outro, é claramente perceptível a marcha lenta, retrógrada, do Poder Legislativo no que diz respeito à causa. A aprovação de leis, como já supracitadas, de criminalização da homofobia e a da adoção por casais homoafetivos, por exemplo, tramitam no Congresso Nacional há anos, barradas pelas forças mais conservadoras. Contudo, ainda assim, é positivo ver que as discussões e a luta de ativistas, na busca por mudanças, seguem acontecendo, mesmo que muitas vezes como vozes solitárias.

Com relação à Argentina, Toni Reis, então presidente da AGLBT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais), comenta, em 2012, sobre o avanço na legislação do país – já que a lei do casamento igualitário foi aprovada, pioneiramente, pelo Congresso Nacional de lá e é tida como uma das mais completas em todo o mundo.

O ambiente escolar é, sem sombra de dúvidas, um lugar onde essas discussões devem encontrar espaços, se concordarmos que a sexualidade é um dos direitos

¹⁴ Postado em 10/06/2016

fundamentais humanos. Como implícita e explicitamente respondidas as perguntas que nortearam esta pesquisa, os materiais didáticos não refletem as lutas diárias por dignidade desses grupos LGBTs minoritarizados e nem cria espaço para tais discussões, de forma elucidativa e pontual. Mas as possibilidades de transcender às prerrogativas heteronormativas se encontram sempre nas bases de uma educação libertadora, inclusiva e disposta a acolher e construir democraticamente novas saberes e vivências, como bem exemplificado no caso das duas professoras da rede pública de ensino em Foz do Iguaçu (BRA) e em Puerto Iguazu (ARG) que me auxiliaram na realização dessa pesquisa, abrindo sua aula para discutir a temática a partir da própria contribuição da turma e seus relatos.

ANEXO I: A QUATERBACK E O LIDER DE TORCIDA

NARRADOR(A): Infinite Darlene está se arrumando para um encontro. Ela coloca uma camada de maquiagem e finaliza com batom. Como sempre, fica grata pelo queixo, por Deus ter decidido fazer a barba dela só crescer a cada uma ou duas semanas, não todos os dias. A maquiagem é do tipo que tem a intenção de parecer natural; se ela fizer direito (e ela sempre faz direito), ninguém consegue dizer que ela está maquiada. Exceto pelo batom. Isto é para ser visto.

Embora Infinite Darlene tenha muitos, muitos amigos, ela não teve muito, muitos encontros. Ela não sabe bem por quê. Talvez seja porque vive muito ocupada sendo ao mesmo tempo a rainha do baile e a melhor *quarterback* da escola. Talvez porque os homens fiquem intimidados por uma superestrela transgênero de 1,90 metro de altura. Talvez porque os garotos da escola dela são bobos, exceto os amigos, com quem ela nunca quer sair.

Um dos motivos para ela estar tão nervosa com esse encontro, de uma forma que não era de se esperar, é porque ela se adiantou e contou para os amigos. Eles ficaram animados por ela, de uma forma que era de se esperar. Agora ela quer que corra tudo bem, só porque eles querem tanto que tudo corra bem.

NOAH (afirma sorrindo): Você merece!

PAUL (diz meio *blasé*): Até parece que importa que Infinite Darlene dá a mínima para o que acham da sua “primeira impressão”. (sorrindo) Claro que vai correr tudo bem!

NARRADOR(A): Das pessoas próximas de Infinite Darlene, só Chuck, seu rival número um no time de futebol americano, ficou cético.

CHUCK: É armadilha. O time dele sempre tenta perturbar a gente.

INFINITE DARLENE: Mas jogamos contra eles, querido! Não adianta nada perturbar a gente agora.

CHUCK: Então é vingança.

INFINITE DARLENE (com tom irônico): É mesmo?!?

CHUCK: Só estou dizendo que é suspeito...

INFINITE DARLENE (triumfante): Um líder de torcida lindo querendo sair comigo é *suspeito*. Estamos falando de contravenção ou crime, Chuck? Me conte agora, pra eu saber o que devo vestir.

NARRADOR(A):Cory Whitman vai buscá-la às seis. Infinite Darlene não está esperando na janela. Está no computador, fazendo pesquisas de último minuto. Já descobriu que Cory joga basquete no inverno, que é solteiro (e que gosta de garotas) e que tem um perigoso hábito de jogar palavras cruzadas. Também há nos arquivos do jornal Rumson uma foto dele pedindo doces no Halloween aos 9 anos, fantasiado de Lando Calrissian. Infinte Darlene resolve não tocar nesse assunto imediatamente.

A campanha toca. Minutos depois eles estão no restaurante Black ThaiAffair.

Como eles estão em um restaurante tailandês, a comida chega rápido. Infinite Darlene tenta comer como uma dama. Não como garota, não como mulher; como uma dama. Tem algo de desafio, algo de precisão nisso. É como fazer homenagem a uma civilidade que perdeu lugar no mundo ao redor dela. Ele a observa, mas não de maneira crítica. Ele a observa, mas não de forma intrusiva. Há encontros em que tudo que a outra pessoa quer é apagar sua história e inserir você na dela. Esse não é um encontro assim. Infinite Darlene também observa, também sem crítica, também de um modo mais amplo. Quando você existe como uma criação própria, ou seja, quando você se dedicou tanto a criar a si mesmo, às vezes é difícil deixar que as outras pessoas cheguem perto o bastante para ver as costuras, as falhas, as partes de você que ainda não estão prontas. Infinite Darlene se sente assim. Ela não viveu ainda o outro lado, a certeza de que, ao não deixar s outras pessoas

chegarem perto demais, você também deixa de ver as imperfeições delas, as costuras delas, o trabalho artístico de criação delas.

CORY: Como está a comida?

INFINITE DARLENE: Boa. E a sua?

CORY: Muito boa. Muito cheia de alfavaca.

INFINITE DARLENE: Alfavaquesca.

CORY: Alfavaquenta

INFINITE DARLENE: Alfavatástica.

CORY: Alfaváquica. Minha comida está bastante alfaváquica.

INFINITE DARLENE: Fico feliz de termos decidido isso.

CORY: Posso fazer outra pergunta adjetival?

INFINITE DARLENE: Perguntas adjetivas são minhas favoritas!

CORY: As pessoas perguntam o tempo todo?

INFINITE DARLENE: Por que “infinita”?

CORY: Sim!

INFINITE DARLENE: Porque, em determinado ponto da vida, eu me dei conta de que estava vivendo uma vida muito finita, e não queria mais isso. Sei que a finitude é inevitável, mas ainda quero viver minha vida infinitamente. Porque é tedioso demais, incolor demais, viver finitamente. Por exemplo, uma pessoa finita ficaria conversando educadamente sobre as qualidades da comida tailandesa em comparação com, digamos, a vietnamita. Uma pessoa finita tentaria disfarçar o quanto gosta de você, Cory... Uma pessoa finita não esticaria a mão para segurar a sua. Mas veja o que vou fazer.

NARRADOR(A): Ele estava segurando o copo de água para levar aos lábios. Mas o coloca de volta sobre a mesa. Solta o copo. A mão está lá quando ela estica a dela para segurá-la.

INFINITE DARLENE: Você também é infinito. Consigo perceber.

CORY: Sou mesmo. Sou totalmente infinito.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BLANCA, R.M.; GROSSI, M.P. **Linguagem como tecnologia, ou “Como a escrita produz corpos**. Disponível em:
http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278230135_ARQUIVO_ROSA-BLANCA-ST-51-1.pdf. Último acesso em 29/03/2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

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

CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. New York: Routledge, 2002.

CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F(Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONNELL, R. **Políticas da masculinidade**. *Educação e Realidade*. Vol.20 (2), jul/dez. 1995.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORAZZA, S.M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, V.M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de lingual estrangeira no context do Segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). **O livro didático de lingual estrangeira: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DUTRA, F.S. Letramento e identidade: (re-)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Orgs.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001.

FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado**. São Paulo: Cadernos de campo n.13, 2005.

FRANTZ, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F.B.M. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, G. **Educação Sexual na Sala de Aula - Relações de Gênero, Orientação Sexual e Igualdade Étnico-racial**. São Paulo: Autêntica, 2013.

GROSSI; Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de Souza. Gênero e Diversidade na escola: uma experiência coletiva e transformadora. In: MINELLA: Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Mulheres, 2009.

JAGOSE, A. R. **Queer Theory An Introduction**. New York: Melbourne University Press, 2005.

KATZ, J. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LEVITHAN, D. **Garoto encontra garoto**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

LIONÇO, T. DINIZ, D. (Organizadoras) **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres : EdUnB, 2009.

LOURO, G. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro – Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In Veiga-Neto, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LOURO, G.L. (2003). **Um corpo estranho - Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica.

MOURA, M. M., MACHADO, M. F., MACHADO, R. F., **Trabalho de campo, teoria e construção da etnografia**. GT 16- Metodologia e epistemologia das ciências sociais. Disponível em:
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT16/GT16_MendesdeMoura_FreitasMachado.pdf (Último acesso em 23/06/2017)

MARCUSCHI, E; LEDO, A.C.O. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte , v. 15, n. 1, Mar. 2015 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982015000100149&lng=en&nrm=iso. Último acesso em 30/03/2015

MELLO, A.G.; FERNANDES, F.B.M.; GROSSI, M.P. **Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil**. Disponível em:
http://nigs.ufsc.br/files/2012/01/Entre-Pesquisar-e-Militar_Mello-Fernandes-Grossi.pdf. Último acesso em 29/03/2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MOITA LOPES, L.P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. **Investigações: lingüística e teoria literária**. vol. 17, n. 2, p. 47-68.

NELSON, C. D. A teoria *queer*lingüística aplicada: enigmas sobre "sair do armário" em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2009.

PRIORE, M.D. **A carne e o sangue**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012

RANKE-HEINEMANN, U. **Eunucos pelo reino de deus**. São Paulo: Rosa dos tempos, 1996.

ROCHA, A. L. C. Antropologia é útil na Escola. **Revista Nova Escola**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/antropologia-util-escola-423101.shtml>. Acesso em 30/03/2015. Último acesso em 10/05/2015

ROLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, L. R. Discurso e identidades de gênero. **33º Congresso Internacional de Linguística Funcional (ISFC), PUC-SP**. Anais... São Paulo: 2006. p.989-1006. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/49id_silva_989a1006.pdf Último acesso em 10/05/2015

STENGEL, R. **Os caminhos de Mandela: lições de vida, amor e coragem**. São Paulo: Globo, 2013.

THORNBURY, S. "**Window-dressing vs. cross-dressing in the EFL subculture**". Folio (The Journal of the Materials Development Association). Volume 5/2. Autumn 1999.

THORNBURY, S. **Beyond the sentence: introducing discourse analysis**. Oxford: Macmillan, 2005

TÍLIO, R.C. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus?. **Caderno de Letras** (UFRG) n.26 – jun.2010. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Rogerio.pdf Último acesso em 10/05/2015

VIVEIROS DE CASTRO, E. Equívocos de Identidade. In: **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica. **Seminário de pesquisa em educação da região Sul - IX ANPED SUL**. Anais... Caxias do Sul: 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97>>. Acesso em: 29/03/2015.