

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

**LETRAMENTOS *QUEER* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DE
LÍNGUAS: COMPLICANDO E SUBVERTENDO IDENTIDADES
NO FAZER DOCENTE**

Marco Túlio de Urzêda Freitas

Goiânia
2018

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Marco Túlio de Urzêda Freitas

Título do trabalho: Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 07/05/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

MARCO TÚLIO DE URZÊDA FREITAS

**LETRAMENTOS *QUEER* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DE
LÍNGUAS: COMPLICANDO E SUBVERTENDO IDENTIDADES
NO FAZER DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com vistas à obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Goiânia
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

de Urzêda Freitas, Marco Túlio

Letramentos queer na formação de professorxs de línguas [manuscrito] : complicando e subvertendo identidades no fazer docente / Marco Túlio de Urzêda Freitas. - 2018. 283 f.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

1. Letramentos queer. 2. Ensino de Línguas. 3. Formação crítica docente. 4. Decolonialidade. I. Rocha Pessoa, Rosane, orient. II. Título.

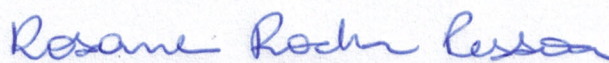
CDU 82

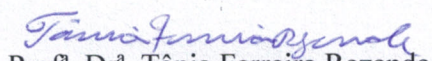


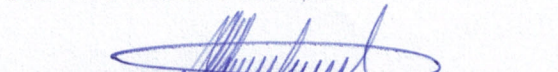
ATA Nº 14/2018

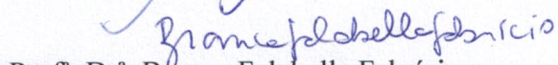
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DO ALUNO MARCO TÚLIO DE URZÊDA FREITAS

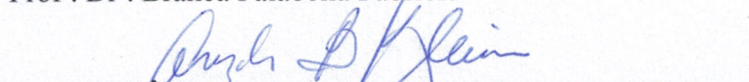
Aos treze dias do mês de abril do ano de dois mil e dezoito, a partir das oito horas e trinta minutos, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “LETRAMENTOS QUEER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DE LÍNGUAS: COMPLICANDO E SUBVERTENDO IDENTIDADES NO FAZER DOCENTE”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (Presidente/PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (PPGLL/FL/UFG), Professora Doutora Santinha Neuda Alves do Lago (PPGLL/FL/UFG), Professora Doutora Branca Falabella Fabrício (PIPGLA/UFRJ) e Professora Doutora Ângela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman (PPG-LA/UNICAMP). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, treze dias do mês de abril do ano de dois mil e dezoito.

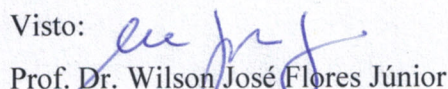

Prof.^a. Dr.^a. Rosane Rocha Pessoa - Presidente


Prof.^a. Dr.^a. Tânia Ferreira Rezende


Prof.^a. Dr.^a. Santinha Neuda Alves do Lago


Prof.^a. Dr.^a. Branca Falabella Fabrício


Prof.^a. Dr.^a. Ângela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman

Visto: 
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

*À minha mãe,
Cléria Maria de Urzêda Freitas.*

Agradecimentos

Ao Deus cristão e a todas as entidades espirituais que me deram força e sabedoria para percorrer e concluir esta importante etapa da minha vida.

À minha mãe, Cléria Maria de Urzêda Freitas, e ao meu pai, Divino Maciel de Freitas, pelo amor incondicional, pelos cuidados de sempre e pelo constante incentivo aos estudos.

À minha irmã, Thalita de Urzêda Freitas, pelo amor, pela amizade e pelo exemplo que se tornou para mim em vários âmbitos da vida.

Às minhas amigas e amigos, e àquelxs que fizeram parte da minha vida nesses quatro anos, pelos momentos de alegria e de solidariedade compartilhados, e pelas vivências que me possibilitaram construir o ser humano que sou hoje.

À minha psicanalista, Candice Marques, pelos diálogos e provocações que me levaram a descobrir, lutar e destruir alguns dos monstros que me impediam de viver uma vida mais leve e confiante.

Ao sensível e talentoso fotógrafo Alejandro Zenha, pela oportunidade de participar do seu belo projeto, sendo fotografado em um ensaio que retratou, de modo visceral, a minha relação com o meu corpo e com o saber.

Ao meu lindo grupo *Rosanetes*, pelo carinho, pela solidariedade e pelas trocas de conhecimentos e vivências.

À minha orientadora e amiga, Rosane Rocha Pessoa, pelo carinho, pelo cuidado, pela atenção, pelo respeito e por todos os ensinamentos – acadêmicos e de vida – que me levaram à constante (re)descoberta e (des)construção de mim mesmo como professor, como pesquisador e como ser humano.

À professora Paula de Almeida Silva, pela escrita da corajosa e inspiradora dissertação de mestrado que inaugurou, em nosso grupo de pesquisa, a perspectiva crítica de produção de conhecimentos com a qual temos trabalhado.

À professora Luciana Lins Rocha, pelas reflexões e problematizações sobre língua, linguagem, educação, letramentos *queer* e vida social apresentadas em sua tese, as quais me inspiraram a construir reflexões e problematizações sobre os letramentos *queer* no campo da formação docente.

À professora Rosana Pinheiro Machado, pela escrita do texto *Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica*, publicado em 24/02/2016 no site da revista *Carta Capital*, que me possibilitou ressignificar a minha postura acadêmica e, assim, escrever esta tese com leveza, responsabilidade e amor.

Às articuladoras e articuladores deste estudo, pelos saberes e vivências compartilhadas no curso e na pesquisa, pelo comprometimento com a nossa profissão, pela vontade

inspiradora de transformar o mundo e por toda a carga humana que trouxeram para esta tese e para a minha vida.

Às professoras e professores que marcaram a minha trajetória escolar e acadêmica, em todos os níveis, pelo incentivo e pelos ensinamentos que certamente se apresentam, de alguma forma, no decorrer de toda esta tese.

Às professoras Tânia Ferreira Rezende e Eliane Gonçalves, pelo diálogo respeitoso e pelas contribuições que deram para a minha pesquisa no Exame de Qualificação.

Às professoras Tânia Ferreira Rezende, Santinha Neuda Lago, Branca Falabella Fabrício e Ângela Del Carmen B. R. de Kleiman, pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho em minha banca de Defesa de Tese.

Às funcionárias e funcionários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, pela atenção e pela prestatividade nos momentos em que precisei de sua ajuda.

Ao Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, pelo incentivo ao curso que possibilitou a realização da pesquisa que deu origem a esta tese.

À equipe do SESC Idiomas, pelo apoio e pela compreensão que me possibilitaram gerenciar o meu tempo e escrever esta tese com mais tranquilidade.

Às minhas alunas e alunos, de todas as épocas e contextos, pelas vivências e pelos ensinamentos que me fazem querer ser um professor cada vez mais responsável e comprometido com a minha profissão, com o ensino de línguas e com a educação de forma geral.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me possibilitou participar mais ativamente da vida acadêmica durante o Doutorado.

Muito obrigado!



Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar os desdobramentos de uma experiência com letramentos *queer* no campo da formação de professorxs de línguas. Fundamentado em pressupostos das teorias *queer*, dos estudos sobre letramentos e da formação crítica de professorxs, entendo por *letramentos queer* as práticas sociais de uso da língua/gem voltadas ao estranhamento das dicotomias ligadas ao corpo, às identidades e à vida social no fazer docente. O material empírico da pesquisa foi gerado nos encontros do curso de formação *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, ministrado por mim no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, no decorrer de 2013. Dividido em duas fases, o referido curso objetivou problematizar os conceitos de *identidade, gênero e sexualidade* no mundo contemporâneo, bem como relacionar tais conceitos ao ensino de línguas, vislumbrando possibilidades de intervenções *queer* em diferentes contextos educacionais. O estudo se apresenta como uma pesquisa *queer*-decolonial sobre letramentos, visto que o seu percurso metodológico aponta para uma série de microrrupturas com padrões coloniais de produção de conhecimentos, especialmente no que diz respeito às bases epistemológicas da pesquisa, ao modo como as suas fontes foram compreendidas e utilizadas ao longo do estudo, e à relação do pesquisador e dxs articuladorxs com a realidade pesquisada. Com base no material empírico gerado a partir do meu diário de pesquisa, de um questionário, dos textos escritos pelxs articuladorxs, de duas reflexões discentes sobre o curso, das propostas de intervenção *queer* e dos trabalhos finais produzidos pelxs articuladorxs, viso refletir sobre as seguintes perguntas: Como xs articuladorxs compreendem as relações de *gênero e sexualidade* no mundo contemporâneo? Como xs articuladorxs performam as suas identidades de gênero, sexuais e outras nas práticas discursivas do grupo? Como xs articuladorxs relacionam as teorias acadêmicas focalizadas no curso às suas respectivas práticas? As reflexões sobre tais perguntas nos possibilitam inferir que, a despeito das complexidades que permeiam a implementação de letramentos *queer* em contextos marcados por concepções herdadas de identidade e conhecimento, uma experiência de formação com letramentos *queer* oferece condições significativas para que xs professorxs se engajem na implementação de propostas que visem ao estranhamento do caráter eurocêntrico, binário e colonial do letramento escolar oficial, criando novos repertórios e novas performances para o fazer docente no ensino de línguas.

Palavras-chave: letramentos *queer*; ensino de línguas; formação crítica docente; decolonialidade.

Abstract

This research aims at investigating the consequences of an experience with queer literacies in the field of language teacher education. Supported by premises of queer theories, literacy studies and critical teacher education, I understand *queer literacies* as social practices of language use turned to the queering of the dichotomies related to the body, identities and social life in the teacher's practice. The empirical materials were generated in the meetings of the course *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, conducted by me at the *Centro de Línguas* of the *Universidade Federal de Goiás* throughout 2013. Divided into two phases, this course aimed at problematizing the concepts of *identity*, *gender* and *sexuality* in the contemporary world, as well as relating such concepts to language teaching, identifying possibilities for the implementation of queer interventions in different educational contexts. The study is presented as a queer-decolonial research about literacies, as its methodological procedures point to a series of micro-ruptures with colonial standards of knowledge production, especially regarding the epistemological basis of the research, the way its tools were comprehended and used throughout the study, and the relationship between the researcher and the articulators with the reality under analysis. Based on the empirical materials generated through my research diary, a questionnaire, the texts written by the articulators, two reflections about the course, the queer interventions proposed and the final essay produced by the articulators, I intend to reflect on the following questions: How do the articulators comprehend the relations of *gender* and *sexuality* in the contemporary world? How do the articulators perform their gender, sexual, and other identities in the discursive practices of the group? How do the articulators relate the academic theories focused on the course to their respective practices? The reflections on these questions make it possible to infer that, despite the complexities that constitute the implementation of queer literacies in contexts marked by inherited conceptions of identity and knowledge, a teacher education experience with queer literacies offer meaningful conditions for teachers to engage in the making of projects that aim at the queering of the Eurocentric, binary, and colonial character of the official school literacy, creating new repertoires and new performances for the teacher's practice in the field of language teaching.

Key-words: *queer* literacies; language teaching; critical teacher education; decoloniality.

Sumário

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Resumo..... | 8 |
| Abstract..... | 9 |
| Prólogo | 11 |
| Abrindo as cortinas: Letramentos <i>queer</i> em tempos sombrios | 18 |
| O estudo..... | 25 |
| Teorias <i>queer</i> e mudança social..... | 31 |
| Linguagem, performances e rupturas..... | 37 |
| Letramentos <i>queer</i> e formação docente..... | 42 |
| Apresentação da tese..... | 46 |
| ATO 1 – Entre repetições e subversões: uma pesquisa <i>queer</i>-decolonial sobre letramentos | 49 |
| Cena 1: Colonialidade..... | 51 |
| Cena 2: Metodologias <i>queer</i> e decolonização do saber..... | 55 |
| Cena 3: Pesquisa <i>queer-decolonial</i> sobre letramentos..... | 58 |
| Cena 4: Um exemplo de pesquisa <i>queer-decolonial</i> sobre letramentos..... | 69 |
| ATO 2 – Letramentos <i>queer</i>: entre caminhos e descaminhos | 95 |
| Cena 1: Concepções de <i>gênero</i> e <i>sexualidade</i> | 97 |
| Cena 2: <i>Gênero</i> e <i>sexualidade</i> : dos conceitos às vivências/performances..... | 112 |
| Cena 3: Construindo pensamentos <i>queer</i> | 125 |
| Cena 4: Pensamentos <i>queer</i> , educação e ensino de línguas..... | 138 |
| (Des)Enlaces provisórios – Parte 1 | 153 |
| ATO 3 – Letramentos <i>queer</i>: entre possibilidades e desafios | 155 |
| Cena 1: Letramentos <i>queer</i> : tecendo compreensões..... | 157 |
| Cena 2: Intervenções <i>queer</i> : entre resistências, fronteiras e rupturas..... | 165 |
| A proposta de Ciclope..... | 166 |
| A proposta de Ana..... | 173 |
| A proposta de Atena..... | 182 |
| A proposta de Abareza..... | 191 |
| A proposta de Sofia..... | 203 |
| A proposta de Anaís..... | 213 |
| A proposta de Mell..... | 222 |
| Cena 3: Desdobramentos da experiência..... | 234 |
| (Des)Enlaces provisórios – Parte 2 | 250 |
| Epílogo | 254 |
| Referências | 259 |
| Anexos | 270 |

PRÓLOGO



Imagem do clipe de *Justify My Love* (Madonna, 1990)

O meu primeiro contato com os pensamentos *queer*, ao contrário do que se possa imaginar, não aconteceu na universidade. Aconteceu no sofá da sala de estar da minha casa, em meados dos anos 90, na pacata e conservadora cidade em que eu vivia com minha família, no interior do estado de Goiás. Eu ainda não tinha 10 anos. Era uma noite de domingo e eu estava com meus pais e minha irmã assistindo a um programa de televisão, como de costume. De repente, xs apresentadorxs anunciaram o novo clipe da cantora Madonna, de quem eu já era fã por algum motivo que até então desconhecia. Tratava-se do clipe da música *Justify My Love*¹, escrita por Lenny Kravitz e co-escrita por Ingrid Chavez e Madonna, lançada como *single* no final de 1990. Por alguma razão da qual não me lembro, meus pais e minha irmã não estavam na sala naquele momento.

Recordo-me de ter assistido ao clipe sozinho, no mais absoluto silêncio e com os olhos vidrados na televisão. Dentro de mim, uma forte inquietação que parecia mesclar uma gama de sentimentos. Entretanto, o que mais sobressaía era minha vontade ferina de compreender o que os meus olhos viam. Foi a primeira vez que me vi diante de um emaranhado de sentidos múltiplos, complexos, ambíguos e contraditórios sobre *corpo*, *sexo*, *gênero* e *sexualidade*. Aquelas imagens em preto e branco; aquela mulher vagando pelos corredores e quartos de um hotel abandonado; aqueles homens e aquelas mulheres

¹ O clipe encontra-se disponível no seguinte endereço:
https://www.youtube.com/watch?v=Np_Y740aReI&list=RDNp_Y740aReI

usando roupas e acessórios atribuídos ao gênero oposto; aquelas mulheres de chapéu e bigode; aquele corpo-sombra dançando em meio à pouca luz que entrava pela janela de um quarto; aquelas pessoas andróginas tendo múltiplas experiências de prazer entre si... Tudo aquilo me deixou bastante confuso e, ao mesmo tempo, bastante fascinado.

A explicação para as inquietações e para o fascínio que aquele clipe provocou em mim começou a se desenvolver a partir do meu encontro com a então chamada teoria *queer*. Esse encontro se deu no terceiro ano da minha graduação, quando tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com a perspectiva crítica de ensino de línguas, de cursar a disciplina *Pragmática* com uma professora feminista e de participar de um grupo de pesquisa sobre linguagem e práticas identitárias. Na realidade, a teoria *queer* veio a complementar as reflexões que os pensamentos feministas estavam me desafiando a construir. Foram esses pensamentos que me fizeram enxergar, por exemplo, os meus privilégios como homem não negro e de classe média no Brasil, privilégios sem os quais eu certamente não teria tido as oportunidades que tive na vida, inclusive a de ter concluído esta tese nas condições em que ela foi produzida. Foram os pensamentos feministas que me ofereceram subsídios para reconhecer que o meu “sucesso” está direta e intrinsecamente relacionado às rígidas e violentas estruturas do patriarcado e do racismo, fato que coloca parte da minha história como um exemplo concreto do que algunxs autorxs têm chamado de *colonialidade* – uma reprodução contínua das práticas sociodiscursivas coloniais no mundo contemporâneo.

Se, por um lado, os pensamentos feministas instigaram o desenvolvimento da minha intelectualidade crítica, fazendo-me correlacionar as minhas vivências à historicidade do meu corpo e, assim, reconhecer os meus privilégios; por outro lado, esses pensamentos tentaram ofuscar as minhas subalternidades. Digo isso pelo fato de que, mesmo construindo reflexões acadêmicas que evidenciam a construção social dos gêneros; que problematizam as normas de gênero e as suas consequências na vida de mulheres e homens; que enfatizam a relação entre gênero e sexualidade na (re)produção de certas opressões e desigualdades; que salientam o papel das histórias de vida em nossas performances identitárias como mulheres e homens; que admitem e desafiam – em certo ponto – o caráter binário e relacional das identidades, os pensamentos feministas com os quais tive a oportunidade de interagir, dentro e fora da universidade, guiam-se por uma política de identidade, o que os leva a me perceber unicamente, ou primeiramente, como *homem*.

No primeiro semestre do ano passado, uma professora feminista por quem tenho grande carinho, admiração, respeito e gratidão se referiu a mim como “um sujeito nada subalterno”. Essa definição me instigou a revisitar algumas histórias. Ela me remeteu, por exemplo, ao período em que fui abusado por um colega de turma, na quarta série do ensino primário, por ser um menino mais frágil do que os outros; à surra que meu pai me deu por eu ter tido medo de resistir a esses abusos; às ofensas e às chacotas que eu cresci ouvindo por ter mais amigas do que amigos e por me identificar com práticas culturalmente atribuídas ao dito “universo feminino” – tais como assistir novelas, ouvir músicas pop, jogar voleibol etc.; às constantes represálias e agressões (verbais e físicas) vivenciadas com o meu pai devido ao meu jeito “esquisito” de ser; às vezes em que me mutilei durante a masturbação tentando sentir o mínimo de prazer por corpos femininos; aos momentos em que cheguei a cogitar a hipótese de suicídio como forma de me “libertar” de mim e do mundo; aos problemas de autoconfiança e autoestima que demorei 30 anos para resolver; entre outras histórias que vivi, que ainda vivo e que, de certa forma, ainda “moldam” as minhas subjetividades e vivências.

Ao revisitar minhas memórias, perguntei-me: Será que essas experiências são mesmo características da história de “um sujeito nada subalterno”? É aí que entram as contribuições dos pensamentos *queer* em minha vida. Diferentemente dos pensamentos feministas, que me instigaram a reconhecer e a refletir sobre os meus privilégios, a teoria *queer*, desde o princípio, me instigou a reconhecer e a refletir sobre esses privilégios em paralelo com as minhas histórias de opressão, medo, angústia e sofrimento. O que essa frente epistemológica fez foi me fazer explorar o meu ser na totalidade, reconhecendo os meus privilégios e reclamando as minhas subalternidades – as quais não se esgotam nas memórias trazidas anteriormente. Isso não significa que os pensamentos feministas não contribuíram em nada com esse processo. Pelo contrário: foram esses pensamentos que me possibilitaram, inicialmente, compreender os arranjos – sociais, históricos, linguísticos, culturais – que produziram as minhas vivências subalternas. O diferencial da teoria *queer* é que ela o fez de forma mais ampla e, sobretudo, *concreta*: as suas reflexões acadêmicas me abraçaram *de fato*.

Pode parecer contraditório, mas eu concordo com os pensamentos feministas e acredito que o seu papel realmente não era me abraçar. O problema é não reconhecê-lo. Em minha qualificação de mestrado, uma professora feminista alegou mais ou menos o seguinte, referindo-se às minhas tentativas de transgredir padrões convencionais de

pesquisa: “Não há problema algum em percorrer caminhos convencionais. A questão é reconhecer que o faz”. Esse é o meu ponto com os pensamentos feministas hoje. A despeito de sua grande importância nas lutas e nas conquistas de direitos no mundo ocidental e de seu pioneirismo – acadêmico e social – na construção de problematizações diversas sobre a vida, é preciso reconhecer que os feminismos não dão conta de tudo. Assim como outros campos epistemológicos críticos, como os movimentos negros, indígenas e LGBTQs, também não dão. Nenhum desses campos que têm a identidade como uma questão central consegue problematizar *de fato* a ordem social identitária – ao lutar pelos direitos de um grupo, (re)produz-se a identidade que o representa. Nem mesmo os campos *queer*, que não tem como foco a luta pelo reconhecimento e pelos direitos sociais de um determinado grupo, isto é, que não operam por meio de uma política identitária fixa, não dão conta de tudo e, em várias situações, não conseguem fomentar problematizações sobre identidade pertinentes a determinados sujeitos. As teorias *queer* também apresentam uma série de limitações, tais como a sua negligência a contextos não urbanos – como populações indígenas tradicionais, por exemplo – e a sua dependência de conjecturas acadêmicas articuladas no e pelo norte geográfico.

Apesar dessas limitações, é com os pensamentos *queer* que ainda me identifico e é por eles que ainda me sinto abraçado em minha totalidade. Por isso, a minha escolha foi dar continuidade, em meus estudos de doutorado, a essa parceria que já dura quase uma década. Em princípio, como já dito, a teoria *queer* me ofereceu subsídios para explorar e reclamar vivências não consideradas *de fato* por outras frentes epistemológicas. Em seguida, passei a dialogar com tal arcabouço em meu fazer pedagógico, ainda como professor-estagiário de inglês, no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Nessa fase, os pensamentos *queer* me possibilitaram introduzir em meu cotidiano uma série de demandas até então inexploradas em minha formação, como a abordagem de questões de *identidade, gênero e sexualidade* nas atividades de sala de aula. Ainda nessa fase, comecei a realizar pequenos estudos que tiveram como referenciais alguns pressupostos *queer*. Esses estudos tiveram grande influência na escolha do tema da minha pesquisa de mestrado – ensino crítico de línguas e formação crítica de professorxs –, a qual buscou respaldo, entre outros, em princípios das pedagogias *queer*. Por fim, no doutorado, como forma de ampliar um dos vários pontos de conflito explorados em minha dissertação, resolvi tecer um diálogo mais

direto e consistente com os pensamentos *queer*, abordando-os na experiência de formação/letramento de um grupo de professorxs de línguas.

Não sei até quando essa parceria vai durar. Como não tenho compromisso com nenhuma identidade e com nenhuma frente epistemológica fixas, eu estou sempre aberto ao movimento. A vida é um constante devir em todas as suas nuances. E essa forma de ver as coisas, hoje, me conforta e me enche de esperança. O importante é que eu me identifique com os pensamentos que amparam as minhas múltiplas vivências e que eu me veja abraçado *de fato* por esses pensamentos na totalidade do meu ser. Afinal, a minha relação com o saber teve um papel bastante significativo, para não dizer crucial, na superação de alguns traumas que me acompanharam e que me fizeram chorar, muitas vezes em silêncio, durante anos. Foi na relação com o saber que, mesmo tendo sido criado como homem branco e de classe média, e tendo gozado dos privilégios concedidos por essa historicidade, eu senti, pela primeira vez, que eu tinha um espaço legítimo de fala, que as coisas que eu dizia eram levadas a sério, que as pessoas faziam questão de ouvir o que tinha para dizer. Dessa forma, não há para mim outro modo de me relacionar com a produção de conhecimentos senão pelo reconhecimento de que o meu corpo e as minhas vivências integram toda e qualquer articulação pedagógica e científica que parta de mim.



Ensaio *TERRITÓRIOS – Entre o Corpo e a Parede*
(Alejandro Zenha, 2016)



“Aprendi que mais vale lutar...”
(Cora Coralina)

ABRINDO AS CORTINAS:

Letramentos *queer* em
tempos sombrios



A minha participação no curso foi uma experiência ímpar. Essas questões referentes à sexualidade sempre foram muito problemáticas. Ao entrar em contato com as teorias, pude perceber o quanto nossas identidades são fluidas, com isso, digo que existe uma Jéssica antes do curso e uma depois do curso. Hoje, vivo com mais tranquilidade e mais leveza. A teoria Queer foi libertadora pra mim, as minhas concepções de identidade, sexualidade, foram ressignificadas. Agradeço a todos/as pela oportunidade e pelas ricas contribuições acadêmicas e pessoais.

(Articuladora Jéssica, 22/02/2018)

Participar do curso pra mim foi extremamente importante, somou muito na construção de quem eu sou hoje como profissional e como pessoa. Estudar/trabalhar/vivenciar temas sobre identidade e gênero me proporcionou conhecer outras realidades e vivências, compreender o mundo a minha volta e me localizar. Como professora, militante e mulher trans (transicionada não por acaso após o curso) me colocou e me deu suporte para minha vivência em todas as instâncias. Hoje consigo me compreender melhor e dialogar com realidades distintas. Com a teoria queer, pude perceber as dimensões do ser humano e tentar traduzi-las em material didático e/ou nos discursos e lutas na militância em políticas públicas.

(Articulador Lamounier, 27/02/2018)

[...]

No dia 28 de abril de 2016, o jovem Lucas Salvattore, de 18 anos, foi a público, através de sua página no Facebook, denunciar um atentado de violência homofóbica sofrido por ele na escola em que estudava², em São José do Rio Preto (SP). Em sua postagem, Lucas relata que, desde o primeiro dia de aula, ele havia se tornado uma piada para um de seus colegas de turma pelo fato de ser gay. Devido às constantes agressões verbais do colega, o estudante resolveu comunicar à direção da escola o que estava acontecendo e a diretora simplesmente o transferiu de turma. Ainda assim, Lucas continuou sofrendo agressões por parte do colega, até que esse e mais quatro estudantes resolveram espancá-lo na porta da escola. Como medida punitiva, a direção suspendeu os alunos agressores e colocou-se à disposição da polícia para as investigações do caso. O relato de Lucas alcançou mais de 26.000 curtidas e mais de 6.000 compartilhamentos no Facebook, levando centenas de pessoas a manifestarem o seu apoio ao jovem estudante e o seu repúdio ao ato de homofobia ao qual ele foi brutalmente submetido.

Este episódio evidencia quatro questões importantes para esta tese. Em primeiro lugar, expõe a violência cotidianamente experienciada por pessoas *queer*³ no Brasil, violência que se expressa por meio de olhares, dizeres, silêncios, interdições, represálias e agressões nos mais diversos espaços de socialização em que o sujeito transita. Em

²Este episódio foi divulgado por vários sites de notícias na época, tais como os seguintes: *Carta Capital* (<http://ponte.cartacapital.com.br/nao-passava-nada-pela-cabeca-so-tentava-me-defender/>); *Pragmatismo Político* (<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/03/o-relato-chocante-de-um-estudante-vitima-de-violencia-homofobica.html>); *Geledés* (<http://www.geledes.org.br/agredido-por-5-garotos-homofobicos-estudante-publicou-um-relato-chocante/>); e *O Globo* (<http://oglobo.globo.com/sociedade/estudante-diz-que-foi-espancado-por-homofobicos-na-porta-da-escola-18772546>).

³A palavra *queer* é utilizada, nesta primeira parte do trabalho, para designar sujeitos e vivências que, de alguma forma, destoam dos padrões de *gênero* e/ou de *sexualidade* impostos pela cultura heteronormativa (LOURO, 2004).

segundo lugar, demonstra que um dos espaços em que tal violência se expressa com maior intensidade é a escola, instituição que, nesse sentido, acaba se deslocando da posição de lócus de aprendizagem para converter-se em um lócus de controle, punição e adestramento (FOUCAULT, 2009 [1975]). Em terceiro lugar, revela o despreparo ou conivência estrutural da escola e dxs⁴ profissionais da educação para lidar com casos de violência homofóbica nesse contexto, já que o relato de Lucas nos permite inferir que nenhuma medida de caráter interventivo foi tomada pela direção, pela coordenação ou por professorxs da escola para impedir que as agressões verbais continuassem e que a violência física se concretizasse. Por fim, mostra que é por meio das agressões verbais que os atos de agressão física se articulam, ou seja, a língua/gem prefigura o corte físico (ROCHA, 2013), operando como um *anúncio da tragédia*.

O caso de Lucas ilustra como se dá o percurso da violência contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais etc., em nosso país, violência denunciada e confirmada pelo relatório anual do *Grupo Gay da Bahia*, publicado no ano passado (BAHIA, 2017). Com base em informações geradas ao longo de 2016, o relatório endossa a conclusão apresentada na pesquisa anterior: o Brasil vive, nos dias atuais, uma epidemia de violência e morte por homotransfobia. Apesar de terem sido documentadas mortes violentas de pessoas *queer* em todas as regiões do país, os estados que mais se destacaram na ocorrência de assassinatos foram Bahia (32), Rio de Janeiro (30) e Amazonas (28). Em relação ao tipo de crime cometido, o relatório mostra que 30% das mortes foram causadas por arma de fogo, 27% por armas “brancas” e o restante por práticas violentas – como enforcamento, tortura e queima do corpo da vítima. Outra informação importante é que foram predominantes as mortes de pessoas com idades entre 19 e 30 anos (32%), ao passo que a estatística entre xs menores de 18 anos representa 20,6% dos homicídios registrados. Ao todo, 343 pessoas foram mortas por motivação homotransfóbica, o que coloca 2016 como o ano mais violento contra pessoas *queer* desde 1970 no Brasil.

⁴Ao longo desta tese, a marcação do *gênero*, seja por meio do dito masculino genérico ou da marcação binária (eles/elas), será substituída pelo uso do “x”. Isso porque, ao romper com a compreensão binária do uso da língua/gem para designar corpos e identidades, tal uso possibilita entender as práticas linguísticas como “terreno[s] movediço[s]” e “repleto[s] de zonas de indeterminação” (BORBA; LOPES, 2018, p. 5, no prelo), operando, assim, como uma profícua estratégia de resistência à hegemonia linguística e de ressignificação da vida social. O uso do dito masculino genérico e a marcação binária dos gêneros serão mantidos apenas nas informações da pesquisa e nas práticas discursivas referentes a mulheres e homens que se percebem como tal.

O espancamento de Lucas e a execução de Luana, Gabriel, Nickolle, Edivaldo e de centenas de outros “corpos desviantes” instituem o cenário dos tempos sombrios que vivemos, tempos esses marcados, sobretudo, pela precariedade da segurança individual; pela intolerância e pelo desprezo às diferenças; pela vontade de poder e verdade de grupos conservadores; e pela decadência dos valores democráticos. No que se refere ao contexto brasileiro, a obscuridade dos tempos atuais revela-se por meio do constante massacre às diferenças, o qual pode ser observado nas estatísticas de morte e violência contra pessoas pobres, negras, *queer*, mulheres, povos indígenas etc., em todas as regiões do país. A título de exemplo, o Atlas da Violência 2017 (CERQUEIRA et al., 2017) revela que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são os principais alvos das mortes violentas no Brasil. De acordo com o estudo, de cada 100 pessoas assassinadas em território nacional, 71 são negras, fato que nos leva a uma triste realidade: as pessoas negras possuem 23,5% a mais de chance de serem mortas. Em relação à violência de gênero, o Atlas da Violência 2017 mostra que a porcentagem de homicídio de mulheres cresceu 7,5% a partir de 2005, estatística que respalda um dado alarmante: cerca de 385 mulheres foram assassinadas por dia em 2015. Além disso, o estudo mostra que as mulheres, em muitos casos, são afetadas por outros tipos de violência, tais como a psicológica, a sexual e a patrimonial, realidade que estabelece um abismo de poder e oportunidade entre os gêneros.

Outro fator que torna evidente a obscuridade dos tempos atuais é o crescimento de vozes conservadoras na política nacional, fato que tem concedido cada vez mais poder e visibilidade a projetos antidemocráticos e às suas evidentes estratégias de silenciamento e exclusão. Um desses projetos é o polêmico *Escola Sem Partido*, que ganhou mais notoriedade a partir do início de 2016. Ancorado na problemática ideia de neutralidade do conhecimento, o referido projeto propõe eliminar discussões de cunho ideológico (como se ele próprio não fosse ancorado por uma pauta ideológica) no contexto escolar, delimitando, assim, os conteúdos a serem ministrados. Ao validar conteúdos que contribuem para legitimar e reproduzir discursos que mantêm o *status quo*, classificando como doutrinários aqueles que fomentam a construção de visões críticas da realidade, compreendo que tal projeto fere os princípios da liberdade e da pluralidade de ideias, na medida em que determina o que pode ser ensinado/dito/feito no ambiente escolar.

Na mesma linha de raciocínio, segue o projeto de *Reforma do Ensino Médio*, o qual tem por objetivo, entre outros absurdos, inibir a abordagem de temas que visam oferecer subsídios praxiológicos⁵ para se pensar criticamente a vida, encorajando a articulação de discursos alternativos sobre e para a realidade social. Ambos os projetos refletem uma concepção meramente tecnicista de ensino, baseada em ideias únicas, fixas e conservadoras que legitimam e fortalecem um sistema/projeto de poder que almeja impedir que a escola se afirme como um espaço de aprendizagem, questionamento e mudança.

Um terceiro fator que remete aos tempos sombrios que vivemos é o Golpe Parlamentar aplicado contra a Presidenta do Brasil democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016. Articulado pelos partidos de oposição ao governo Dilma, ao Partido dos Trabalhadores (PT) e aos projetos de Esquerda, com o apoio incondicional da mídia hegemônica e dos grupos sociais dominantes do país (população branca, escolarizada e de classe média-alta), o pedido e a pressão pelo impeachment da Presidenta tiveram como base jurídica a sua suposta irresponsabilidade fiscal, conduta que teria contribuído, de forma decisiva, para levar o Brasil ao ápice da crise econômica em que se encontra.

No entanto, ao observarmos criticamente o cenário e as performances que possibilitaram a articulação do impeachment de Dilma Rousseff, percebemos que o que esteve por trás desse processo, desde o princípio, não foi um desejo comum de justiça ou uma luta coletiva pelo fim da corrupção, mas uma intervenção de caráter misógino aliada a uma vontade de poder dos partidos de oposição ao Governo Dilma e das classes dominantes, que jamais conseguiram aceitar a presença de uma mulher na presidência da república e tampouco os avanços sociais promovidos pelos governos petistas. Com base na análise do jornalista americano Glenn Greenwald (GREENWALD, 2016), pode-se afirmar que, embora a corrupção seja um problema concreto e substancial na política brasileira – o que obviamente inclui os grupos petistas – o real objetivo dos opositores ao governo Dilma, da mídia e das classes dominantes foi engendrar um plano

⁵A noção de *praxiologia* adotada por mim ao longo da tese fundamenta-se em Bourdieu (1994, 1996), para o qual o conhecimento praxiológico se configura como uma forma de compreender e agir sobre o mundo ancorada na relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos (aqueles adquiridos por meio de nossas vivências) e os conhecimentos objetivistas (aqueles adquiridos no decurso de nossa formação acadêmica/técnica/profissional), tendo por finalidade construir “modos de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 1994, p. 60).

para atingir algo que elxs não conseguiram por anos realizar democraticamente: retirar o PT do poder.

Tais fatores confirmam as ponderações de Bauman (2016) sobre a obscuridade que caracteriza o mundo social contemporâneo. Para o sociólogo, vivemos um período de crise endêmica no que tange à democracia, à igualdade e à justiça, fato que nos tem levado a um crescente sentimento de frustração em relação ao sistema e às promessas democráticas, ou seja, temos acreditado cada vez menos na capacidade e na vontade das instituições políticas de ouvir e de atender às nossas demandas. A sensação é que a política foi reduzida a um espetáculo de interesses privados/partidários e xs cidadãxs reduzidxs a merxs telespectadorxs desse espetáculo no qual estão em jogo o seu bem-estar e os seus direitos básicos, como a segurança, por exemplo.

A questão torna-se ainda mais delicada porque, com a falência dos princípios democráticos, fragilizam-se, também, as relações humanas, na medida em que, sentindo-se frustradas e traídas pelas instituições políticas, as pessoas são compelidas a voltar o seu olhar unicamente para si próprias, desconsiderando a presença, as necessidades e até mesmo os sofrimentos do outro. Atendo-se à questão da desigualdade social, Bauman (2016) salienta que a crise que estamos atravessando na atualidade tem feito com que as pessoas, em sua maioria, percam a capacidade de se indignar frente às mazelas sociais e ao sofrimento humano. Nas palavras do autor, o que acontece é exatamente o contrário: “[s]er abandonado e excluído, rejeitado e relegado à lixeira [...] gera e causa desrespeito mútuo, desconfiança, rancor e aversão” (BAUMAN, 2016, p. 50).

“Onde isso vai parar?”, pergunta Bauman (2016) referindo-se ao lamentável estado da democracia e ao esgotamento de suas instituições. A realidade é que não há uma resposta para essa pergunta, embora possamos vislumbrar a construção de um futuro talvez ainda mais incerto e sombrio que o presente, já que, com a possibilidade de enfraquecimento da democracia, esboça-se, também, o enfraquecimento de todas as suas conquistas: o que é chamado de progresso, hoje, “ameaça despojar as pessoas de qualquer assistência ou renda complementar eventualmente adquirida” (BAUMAN, 2016, p. 53). Entretanto, apesar de suas visões um tanto pessimistas em relação ao mundo contemporâneo, o autor acredita que o que nos mantém vivos “é a imortalidade da esperança” (p. 53), razão pela qual insistimos em nos rebelar contra as pressões que reclamam a nossa obediência (BAUMAN, 2016). Afinal, nós não somos

predeterminados: “[n]ada do que fazemos é inevitável e inescapável, desprovido de alternativa” (p. 61).

A tese de Bauman (2016) parece ancorar-se na premissa de que a crise atual reflete um período de transição entre o que não é mais e o que pode vir a ser, abrindo espaço para a construção de novas redes conceituais sobre a vida social e, dessa forma, para a articulação de novos modos de viver e de fazer história. É nesse viés de luta, resistência e esperança que o estudo compartilhado nesta tese se apóia, estudo cujas motivações e particularidades apresento a seguir.

O estudo

O estudo que deu origem a esta tese provém de duas motivações. A primeira relaciona-se com as minhas experiências de vida como sujeito não heterossexual em uma sociedade notadamente heteronormativa, ou seja, em uma sociedade estruturada em práticas sociodiscursivas que fomentam a construção compulsória da heterossexualidade (LOURO, 2004). Desse modo, resolvi estudar um tema que envolve questões de *gênero* e *sexualidade* para compreender e agir melhor sobre as interdições, os olhares, as represálias e as agressões às quais fui e ainda sou submetido por não me encaixar em todas as normas regulatórias atribuídas ao corpo dito “masculino”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, resolvi desenvolver um estudo acadêmico sobre um tema *queer* como forma de me posicionar frente aos tempos sombrios que estamos vivenciando. Ao me dedicar à problematização de um tema que se contrapõe aos pensamentos e às ações antidemocráticas que têm sido articuladas no Brasil e no mundo, e considerando que as normas regulatórias de *gênero* e *sexualidade* estão diretamente relacionadas às práticas sociodiscursivas coloniais (GROSFOGUEL, 2010), acredito estar me rebelando epistemologicamente contra as coerções que insistem em adestrar o meu corpo e reclamar o meu silêncio, contribuindo, assim, para a construção de formas decoloniais de fazer sentido da vida.

A segunda motivação relaciona-se com as minhas experiências como professor de inglês, formador de professorxs de línguas e pesquisador no campo da formação docente. De modo mais específico, a ideia para o estudo aqui apresentado surgiu logo após a conclusão da minha pesquisa de mestrado, a qual teve por objetivo investigar a experiência de 3 professores-estagiários e de 2 professoras-estagiárias de inglês com o

*ensino crítico*⁶ de línguas (URZÊDA-FREITAS, 2012; FERNANDES, 2012; LIMA NETO, 2017), uma perspectiva que visa relacionar o ensino de línguas a questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e mudança (PENNYCOOK, 1999, 2001; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012).

As problematizações construídas na referida pesquisa corroboram a percepção de que, embora as vivências compartilhadas pelxs professorxs-estagiárixs acenem para o caráter produtivo da sua experiência, a limitação praxiológica (o pouco conhecimento) sobre os temas abordados em sala de aula foi um dos principais entraves às suas intervenções críticas, sobretudo quando esses temas apontavam para as suas próprias identidades. Tal percepção pode ser observada, de modo mais ilustrativo, nas experiências relatadas pelos professores Lúcio e Rafael, os quais tiveram dificuldade para negociar a sua identidade como homens gays na condução de aulas e eventos que exploravam as categorias *gênero* e *sexualidade* (URZÊDA-FREITAS, 2012c, 2013).

Considerando que essas categorias identitárias perpassaram, em algum nível, as práticas experienciadas por todxs xs professorxs-estagiárixs, comecei, então, a refletir mais especificamente sobre a importância do conhecimento sobre questões de *gênero* e *sexualidade* no trabalho com perspectivas críticas de ensino e formação de professorxs de línguas. Através de debates em eventos diversos da área e de conversas informais com colegas de diferentes contextos, percebi que uma forma de propiciar tal conhecimento a professorxs de línguas é oferecer cursos que tenham por objetivo problematizar as categorias *gênero* e *sexualidade* no mundo social e relacioná-las ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, no final de 2012, resolvi apresentar ao Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (doravante UFG), a proposta do curso de formação *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino Línguas Estrangeiras/Adicionais*, a qual foi aprovada para ter início em março de 2013. Os principais objetivos do curso, destinado a alunxs de Letras e a professorxs de línguas, foram: encorajar a reflexão crítica dxs participantes; problematizar o conceito herdado⁷ de identidade, com foco em *gênero* e *sexualidade*; e relacionar as categorias identitárias *gênero* e *sexualidade* ao

⁶Com base em autorxs como hooks (1994) e Pennycook (1999, 2001), farei uso do termo *crítico* neste trabalho para me referir a *práticas problematizadoras*, isto é, a perspectivas e intervenções praxiológicas que têm por objetivo problematizar questões sociais, culturais e políticas no âmbito educacional, de modo a contribuir para a rearticulação de discursos que geram desigualdade, sofrimento e injustiça.

⁷Ao longo da tese, utilizarei a palavra *herdado* e suas variações para me referir a conceitos e práticas ancoradas em pressupostos modernistas e coloniais.

ensino de línguas. Esses três objetivos convergiam em um objetivo mais amplo: propiciar momentos de reflexão que preparassem xs participantes para complicar e subverter identidades em seu fazer pedagógico (SILVA, 2007).

Uma vez que o referido curso foi constituído por atividades de leitura, escrita e conversa sobre textos diversos (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010; MAGALHÃES, 2012), compreendo que essa proposta se configurou como uma prática de letramentos (STREET, 2012 [2000]) em questões de *gênero*, *sexualidade* e *ensino de línguas*, e, mais especificamente, como uma prática de letramentos *queer* (MOITA LOPES, 2006; NELSON, 2006; ROCHA, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013). Grosso modo, entendo por letramentos *queer* as pedagogias de ensino que têm por finalidade engajar xs participantes em diferentes práticas letradas que fomentem processos de negociação, desestabilização e rearticulação de sentidos sobre questões identitárias. Ao compreenderem a língua como prática social e as práticas de linguagem como performances linguístico-identitárias, os letramentos *queer* visam criar inteligibilidades situadas sobre discursos e vivências *queer*, de modo a potencializar a articulação de compreensões subversivas sobre discursos e performances identitárias hegemônicas que estruturam a vida social e que causam sofrimento humano. No que se refere ao campo da formação de professorxs de línguas, que se constitui no foco deste trabalho, os letramentos *queer* se configuram como uma alternativa para que xs professorxs se engajem em diferentes práticas letradas, a fim de construir redes conceituais sobre questões *queer* a partir de seus próprios lugares e performances identitárias, podendo, assim, vislumbrar a possibilidade de trabalho com letramentos *queer* em seus respectivos contextos educacionais.

Realizado no decorrer de 2013, o curso de formação *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino Línguas Estrangeiras/Adicionais* foi dividido em duas fases: a primeira objetivou engajar xs participantes em atividades de leitura, escrita e conversa sobre temas como *identidade*, *gênero*, *sexualidade*, *ensino de línguas* e *teorias queer*; a segunda objetivou engajar xs participantes em atividades de (re)leitura, escrita, elaboração de propostas de intervenção *queer* e conversa sobre essas propostas.

Os encontros de ambas as fases foram realizados na forma de seminários, os quais acabaram funcionando como *rodas de conversa* (DE MELO; CRUZ, 2014), visto que xs participantes tiveram a oportunidade de expressar livremente as suas subjetividades e de exercer o seu papel de agentes nos processos de negociação,

desestabilização e rearticulação de sentidos sobre as questões focalizadas nos textos lidos e nas discussões agenciadas. Embora a primeira fase do curso tenha se voltado mais à (re)construção de redes conceituais sobre *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*, através da problematização de textos escritos, e o foco principal da segunda fase tenha sido a apropriação dessas redes conceituais através da elaboração de propostas concretas de intervenção *queer*, ambas as fases foram marcadas pela articulação entre *práxis escolar e práxis acadêmica*⁸, visto que as discussões sobre os textos lidos foram informadas pelas vivências pessoais e profissionais dxs participantes e as suas propostas de intervenção tiveram por base as suas vivências e as leituras problematizadas na primeira fase do curso.

Participaram do curso e do estudo 12 profissionais da educação, entre alunxs de Letras em fase de estágio e professorxs de línguas em exercício. O material empírico que deu suporte às reflexões compartilhadas ao longo da tese foi gerado por meio de um questionário inicial, um diário de pesquisa, textos críticos, propostas de intervenção *queer*, reflexões discentes e trabalhos de conclusão de curso. As problematizações foram construídas em diálogo com três frentes epistemológicas: minhas vivências pessoais e profissionais, as reflexões compartilhadas pelxs participantes e conjecturas acadêmicas diversas. A primeira frente relaciona-se com as minhas experiências como sujeito marcado por diferentes identidades sociais e com as minhas experiências como professor de inglês, formador de professorxs de línguas e pesquisador em diferentes contextos. Por sua vez, a segunda frente relaciona-se com as reflexões de cunho pedagógico e sociológico apresentadas pelxs participantes através das fontes de pesquisa. Tais reflexões não serão aqui tomadas como meras informações, ou como matéria-prima para a investigação científica (SOUSA-SANTOS, 2010), mas como bases/formas legítimas de conhecimento, postura que coloca xs participantes do estudo na posição de *articuladorxs epistemológicxs*.

Finalmente, a terceira frente relaciona-se com os pressupostos acadêmicos utilizados para dialogar com as minhas problematizações e com as demais frentes de conhecimento. Levando em consideração o foco e os objetivos desta pesquisa, as três grandes bases acadêmicas do estudo são: as teorias *queer* (SEIDMAN, 1995; JAGOSE,

⁸A palavra *acadêmico* e suas variações são utilizadas, neste trabalho, como qualificadores meramente contextuais, isto é, para designar o lugar/contexto de produção do/s elemento/s em destaque. Nesse sentido, o sintagma *práxis acadêmica*, por exemplo, remete à *práxis* construída e realizada no espaço da universidade.

1996; SULLIVAN, 2003; BUTLER, 2008 [1990]; SEDGWICK, 2008 [1990]; LOURO, 2004, 2007, 2012; NELSON, 1999, 2004, 2006, 2009; MISKOLCI, 2009, 2012; MOITA LOPES, 2006, 2010; entre outrxs); a concepção de língua/gem como performance (AUSTIN, 1975 [1962]; DERRIDA, 1977; BUTLER, 2008 [1990], 1997; PENNYCOOK, 2007; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013; entre outrxs); e os estudos sobre letramentos e formação crítica docente (STREET, 1984, 1995, 2012 [2000]; GIROUX, 1988; SOARES, 2012a [1998]; 2012b [2003]; KLEIMAN, 1995, 2001, 2005, 2006, 2014; KLEIMAN;. DE GRANDE, 2015; CONTRERAS, 2002; ROJO, 2009; MAGALHÃES, 1995, 2012; TARDIF, 2012a [2002], 2012b [2005]; entre outrxs).

Essas três frentes epistemológicas integram o *contexto praxiológico* da pesquisa, o qual remete ao corpo de conhecimentos utilizados no processo de construção das minhas problematizações. Ao congregar diferentes formas de saber e ao voltar-se para questões da vida social, acredito que o conhecimento praxiológico nos move para além dos binarismos *objetivo/subjetivo* e *teoria/prática* (BOURDIEU, 1994, 1996), inaugurando um espaço de conhecimentos entrecruzados no qual se engendram possibilidades múltiplas de compreensão, ação e mudança.

O presente estudo configura-se como uma pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos, visto que o seu percurso abre espaço para uma série de microrrupturas com padrões científicos herdados de práticas sociodiscursivas coloniais, que apontam para a subversão desses padrões e para a sua inscrição em práticas decoloniais de produção de conhecimentos. Essas microrrupturas envolvem, de modo mais específico: as bases filosóficas e culturais da pesquisa, sobretudo no que tange aos conceitos de *objetividade* e *neutralidade* da ciência, os quais são fortemente problematizados e rearticulados; as fontes utilizadas no processo de geração do material empírico do estudo, as quais, mesmo estando inscritas em práticas convencionais de pesquisa, inauguram novos sentidos e performances sobre o fazer científico; e as reflexões compartilhadas pelxs articuladorxs, as quais assumem, como dito anteriormente, o papel de frente epistemológica na construção das problematizações apresentadas.

Tendo por base a proposta de cristalização de informações de Richardson (2000), tenciono, ao longo desta tese, refletir sobre dois grupos de perguntas:

- Como xs articuladorxs compreendem as relações de *gênero* e *sexualidade* no mundo social? Como elxs se veem imbricadxs nas relações de *gênero* e *sexualidade* que estruturam a vida social? Como elxs performam as suas identidades sexuais, de gênero e outras nas práticas discursivas do grupo? Como elxs relacionam as questões problematizadas ao ensino de línguas?
- Como xs articuladorxs constroem a ideia de letramentos *queer* no grupo? Como elxs relacionam as práticas de leitura, escrita e conversa sobre questões de *identidade*, *gênero* e *sexualidade* às suas respectivas práticas? Quais as particularidades de suas propostas de intervenção *queer* e como elxs compreendem essas propostas? Quais os desdobramentos do curso em sua vida pessoal e profissional?

Apoiando-me nesses dois grupos de perguntas, pretendo tecer considerações situadas sobre as possibilidades, os desafios e as limitações de uma experiência com letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas, ponderando se tal experiência propicia o trabalho com letramentos *queer* pelxs professorxs em diferentes contextos educacionais.

Como se poderá observar no decorrer do trabalho, especialmente nos Atos 2 e 3, as problematizações construídas a partir do material empírico da pesquisa nos possibilitam inferir que a experiência com letramentos *queer* encorajou xs articuladorxs a refletir criticamente sobre questões de *identidade*, *gênero*, *sexualidade*, *teorias queer*, *língua e linguagem*, *educação e ensino de línguas*. Esse processo levou o grupo a ressignificar uma série de percepções sobre a sua formação e profissão, bem como sobre questões identitárias diversas e sobre a vida social mais ampla, o que aponta para as pequenas subversões ou microrrupturas praxiológicas propiciadas pelas práticas de letramento do curso.

No entanto, xs articuladorxs se depararam com uma série de entraves no processo de elaboração de suas propostas de intervenção, o que nos permite observar os limites do alcance dos letramentos *queer* no ensino de línguas em diferentes contextos e as constantes negociações e resistências que integram a prática docente no trabalho ou mesmo na idealização do trabalho com propostas alterantivas de letramento. Em outras palavras, pode-se dizer que uma experiência com letramentos *queer*, no âmbito da formação de professorxs de línguas, pode propiciar não exatamente o trabalho com letramentos *queer*, mas o desejo da implementação desse trabalho e uma vontade

genuína de complicar e subverter a ordem social identitária vigente, o que, a meu ver, se configura como um passo importante no estranhamento do caráter eurocêntrico, binário e colonial do letramento escolar oficial, e na criação de novos repertórios e de novas performances para o fazer docente no ensino de línguas.

Nesse sentido, acredito que esta tese apresenta três contribuições para a área de formação no âmbito da linguística aplicada. Em primeiro lugar, apresenta/corroborar uma compreensão da formação de professorxs de línguas como processo de letramento, no sentido de que todo projeto de formação docente envolve a interação dxs participantes com diferentes práticas de linguagem, seja por meio da leitura e/ou da criação de textos diversos, ou da conversa sobre questões sociais, culturais e educacionais. Em segundo lugar, a pesquisa traz a proposta de letramentos *queer* para a formação de professorxs de línguas, ao encorajar a problematização e a subversão de concepções herdadas sobre *corpo, identidade, gênero e sexualidade* no ensino de línguas e na vida social, inaugurando, assim, novos sentidos e performances sobre o fazer docente no campo dos estudos da linguagem. Em terceiro lugar, insere a pesquisa sobre formação de professorxs de línguas e a própria formação/letramento docente no campo dos estudos decoloniais, na medida em que sugere estratégias pedagógicas e acadêmicas que nos possibilitam transgredir e ressignificar alguns padrões coloniais que estruturam a produção de conhecimentos em sala de aula, por meio do ensino de línguas, e na universidade, por meio da prática científica.

Na sequência, compartilho algumas reflexões⁹ que considero centrais para esta tese, as quais perpassam o campo das teorias *queer*, da concepção de linguagem como performance e dos estudos sobre letramentos e formação crítica docente.

Teorias *queer* e mudança social

A palavra *queer* é comumente relacionada à organização *Queer Nation*, fundada com o objetivo de lutar contra a violência e a exclusão social de pessoas LGBTs em decorrência de sua associação com a epidemia de Aids nos Estados Unidos, na década de 1980. Segundo Miskolci (2012, p. 24), “[a] ideia por trás do Queer Nation era a de

⁹Encorajado pelas problematizações sobre *colonialidade e decolonialidade* compartilhadas no Ato 1, optei por não dedicar uma parte específica da tese às reflexões acadêmicas que fundamentam o estudo. Dessa forma, os pressupostos que julgo centrais para a construção das minhas articulações serão apresentados nas três seções que se seguem. Os demais pressupostos encontram-se citados ou discutidos no decorrer dos Atos que constituem o trabalho.

que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação”. Assim, faz-se importante reconhecer que, mesmo remetendo a algo positivo na língua portuguesa, no contexto anglo-saxão, a palavra *queer* se configura como uma injúria utilizada para ofender, humilhar, ferir pessoas não heterossexuais.

A escolha desse termo injurioso para se autodenominar e, mais tarde, para nomear um campo de estudos deve-se à necessidade de enfatizar o anseio pelo desenvolvimento de uma proposta analítica da normalização (MISKOLCI, 2009) e para caracterizar o desejo de oposição, contestação e mudança (LOURO, 2004). Nas palavras de Louro (2004, p. 38-39), *queer* “representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”.

A denominação *teoria queer* foi utilizada de modo pioneiro pela historiadora Tereza de Lauretis em uma conferência proferida em fevereiro de 1990, na Califórnia, a qual visava traçar um paralelo entre as propostas epistemológicas dos estudos *queer* e dos estudos gays e lésbicos. A partir daí, a teoria *queer* passou a ser explorada por uma gama de autorxs que compartilham o desejo de problematizar e de transformar a ordem sexual vigente, cuja base estruturante é a heteronormatividade, a saber, um conjunto de regras impostas pela cultura que obriga os indivíduos a se tornarem heterossexuais e/ou a se adequarem a performances que remetam à heterossexualidade (LOURO, 2004).

As principais bases epistemológicas dxs autorxs *queer* são as obras *História da sexualidade I: a vontade de saber*, de Michel Foucault (1977 [1976]), e *Gramatologia*, de Jacques Derrida (1970 [1967]). A grande contribuição de Foucault (1977 [1976]) reside em suas ponderações sobre a construção discursiva da sexualidade e sobre a invenção da homossexualidade e do sujeito homossexual, ponderações que acenam para o caráter não natural, mas sócio-histórico-cultural, das identidades sexuais. Para o autor, essas identidades resultam de processos de normalização instaurados pelos saberes dominantes de áreas como a psiquiatria, a psicanálise e a educação, ou seja, elas são produtos da forma como o conhecimento é produzido e organizado (MISKOLCI, 2009), não estando, portanto, relacionadas a uma suposta natureza ou essência que direciona os nossos desejos.

Por sua vez, a maior contribuição de Derrida (1973 [1967]) para os estudos *queer* gira em torno da sua proposta de desconstrução, a qual parte do reconhecimento

de que o mundo ocidental opera através de oposições binárias, como *rico/pobre*, *branco/negro*, *homem/mulher* e *heterossexual/homossexual*, lógica que estabelece uma hierarquia entre os termos que compõem os binarismos, na medida em que o primeiro termo é sempre mais valorizado que o segundo. Nesse sentido, desconstruir significa explicitar o jogo de presença e ausência que constitui as oposições binárias, mostrando como o primeiro termo, mais valorizado, precisa do segundo para existir e exercer o seu poder, e desvelando a natureza intrinsecamente histórica dos binarismos sob os quais a vida social opera. Em outras palavras, como sugere a articuladora Atena, desconstruir remete à compreensão de que “a identidade e a diferença são produzidas no contexto social e que envolvem relações de poder” (TC1, p. 2).

Foi por meio dessas contribuições que estudiosxs como Eve Sedgwick e Judith Butler começaram a propor formas alternativas de compreensão e análise das identidades sexuais e de gênero, tornando problemático o conceito de identidade até então propagado, implícita ou explicitamente, por outras frentes epistemológicas. Na obra *Epistemology of the Closet*, Sedgwick (2008 [1990]) sugere que o modelo de oposições binárias que rege o mundo ocidental limita a nossa liberdade e o nosso conhecimento sobre a vida, especialmente no que tange ao campo da sexualidade. A autora afirma que o binarismo *heterossexual/homossexual* configura-se como um entrave ao conhecimento, haja vista a sua interferência restritiva em nossas capacidades de pensar e agir. Ainda que Sedgwick (2008 [1990]) não mencione a desconstrução como base de suas análises, o seu percurso metodológico está evidentemente ancorado na proposta de Derrida (1973 [1967]), uma vez que mostra como os termos que constituem o binarismo *hetero/homo* precisam um do outro para existir, explicitando, assim, o caráter não natural dessa oposição binária.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Butler (2008 [1990]) propõe, em seu *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, uma desconstrução do conceito de *gênero* que embasa o movimento e as teorias feministas, procedimento que se concretiza através de uma problematização da ideia de que o *sexo* é algo natural e o *gênero* é uma construção social. Na visão da autora, tanto o *sexo* quanto o *gênero* não existem fora do discurso, isto é, ambos são construções discursivas e culturais. Em relação ao gênero, Butler (2008 [1990]) argumenta que as identidades *homem* e *mulher* são produzidas como verdades através de atos ou performances repetidamente encenadas no dia-a-dia, ou seja, o gênero é uma categoria que se (re)constrói

cotidianamente na performance, configurando-se, portanto, como um dado ficcional. Ao instigar o questionamento da aparente naturalidade do sujeito do feminismo (a mulher), tal visão abre espaço para uma crítica radical do conceito moderno de *corpo, sujeito e identidade*, bem como da forma binária como compreendemos e agimos sobre a vida.

A visão compartilhada por Butler (2008 [1990]) foi revista e ampliada pela própria autora em duas outras obras que também têm sido comumente relacionadas às teorias *queer*, haja vista o seu potencial questionador de compreensões estanques sobre os corpos. Em *Bodies that Matter* (1993), Butler responde a críticas feitas ao seu trabalho anterior, as quais recaem sobre a sua perspectiva de análise do gênero, centrada na construção social das identidades. Nesta oportunidade, a autora se opõe à visão do corpo como matéria partindo do pressuposto de que o corpo é incapaz de funcionar ou mesmo de existir fora da cultura e das práticas que o nomeiam. Assim, para Butler (1993), a construção do *gênero* está relacionada à construção do corpo, sendo ambos, portanto, elementos produzidos no e pelo discurso: é o discurso que descreve e identifica o corpo como matéria e o *gênero* como identidade, legitimando a existência de certos corpos e marginalizando a de outros.

Por sua vez, em *Undoing Gender* (2004), a autora propõe uma reflexão crítica sobre os riscos atribuídos aos corpos que ousam desconstruir padrões culturais de gênero, abalando, por conseguinte, a suposta coerência entre *sexo, gênero e sexualidade*. Um dos questionamentos centrais de Butler (2004) envolve as razões pelas quais tais corpos são constantemente submetidos à violência, chegando ao ponto de não serem reconhecidos como humanos: Por que choramos a morte de certos corpos, mas ignoramos a de outros? Outra questão importante que a referida obra evidencia remete ao conflito instaurado pelo binarismo *natureza/cultura* na compreensão das identidades. Apesar de continuar defendendo que o *gênero* e a *sexualidade* se (re)constróem na performance, a autora reconhece os limites da agência e dos domínios culturais sobre a construção das identidades, argumentando em favor de um espaço de densa convergência entre o cultural e o biológico que não se pode definir ou mesmo conhecer de fato.

A partir dessas e de outras problematizações que visam desconstruir a ordem sexual vigente, propondo formas alternativas de compreensão e análise dos corpos e das identidades, os estudos *queer* se firmaram como um importante campo de estudos no território científico. Apesar de suas particularidades, os estudos *queer* buscam, como

pondera Jagose (1996), questionar todas as concepções de identidade, política e comunidade que emergiram das grandes narrativas modernas sobre o corpo e o desejo, submetendo ao “estranhamento” questões nunca antes problematizadas *de fato* nos campos político e epistemológico. Ao fazê-lo, tal arcabouço vislumbra a possibilidade de outras leituras para a realidade social, a qual passa a ser vista, então, “como resultado de configurações aleatórias e contingentes, apesar da falsa aparência de uma constituição estruturada e harmônica, ou desprovida de tensões internas” (CAMILO, TC4, p. 1).

Nesta tese, o arcabouço teórico *queer* será referido como teorias *queer*, no plural, uma vez que, mesmo compartilhando o objetivo de articular uma política que permita pensar as ambiguidades, as contradições, as multiplicidades e os movimentos dos significados culturais atribuídos aos corpos (LOURO, 2004), tal arcabouço não está isento da pluralidade de ideias e da articulação de compreensões multifacetadas e, por vezes, conflitantes. Em outras palavras, ao fazer uso da expressão *teorias queer*, pretendo afirmar o caráter plural e movente do pensamento *queer*, o qual reflete uma série de compreensões e demandas localizadas que podem, inclusive, se estender para além dos gêneros e das sexualidades, permitindo “estranhar”, igualmente, categorias como *raça, etnia, cultura, classe, espiritualidade e orientação política*, seja de modo mais particular ou de modo interseccionado. O campo de estudos *queer* é um campo marcado por alianças, coalizões e deslocamentos, uma ampla arena de embates políticos e epistemológicos que parte de diversas localidades e aponta para múltiplas direções, não apresentando, por conseguinte, “nenhum valor fixo” (JAGOSE, 1996, p. 6-7) e nenhum “conjunto sólido de características” (JAGOSE, 1996, p. 96).

A visão de teorias *queer* que subsidia as minhas problematizações neste trabalho relaciona-se com o potencial contestador dos pensamentos *queer*, ou seja, compreendo que as teorias *queer* se configuram como espaços de questionamento e transformação não apenas da ordem sexual vigente, mas da ordem social identitária mais ampla. Isso porque as teorias *queer* oferecem elementos para se problematizar não apenas questões relativas ao *sexo*, ao *gênero* e à *sexualidade*, mas a todas as categorias identitárias que, por meio de procedimentos binários, estabelecem hierarquias entre os sujeitos, produzem relações de desigualdade e dependência, e instauram o sofrimento humano, levando ao trágico cenário de violência exposto no início desta introdução.

Nessa linha de raciocínio, é possível argumentar que as teorias *queer* podem se mostrar proficuas, ainda, para se questionarem eventos sociais ancorados em divisões ou classificações binárias, como foi o processo instituído pelo Golpe Parlamentar aplicado contra a Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. Tendo por base o posicionamento dxs brasileirxs em relação à situação política do país, os discursos proferidos pelas vozes de oposição e de apoio ao governo Dilma produziram uma realidade estruturada no binarismo *coxinha/petralha*, realidade essa que permitia apenas dois caminhos: ou apoiava-se o Golpe/impeachment, o que significava proclamar-se como anti-PT, anti-Lula e anti-Dilma, portanto, *coxinha*; ou posicionava-se contra o Golpe/impeachment, o que significava proclamar-se como petista, pró-Lula e pró-Dilma, portanto, *petralha*. Eu mesmo, em diversas ocasiões, fui classificado como petista e apoiador incondicional do governo Dilma, mesmo não o sendo, simplesmente por questionar os princípios anti-democráticos que estavam por trás do referido Golpe travestido de impeachment.

A situação era mais grave para aqueles que escolhiam o silêncio, a dúvida e a incerteza, posicionando-se para além das duas narrativas de adesão disponíveis, como ponderou a jornalista Eliane Brum (BRUM, 2016). Isso porque as culturas ocidentais, dentre outras culturas, apresentam-se como estruturas binárias e, desse modo, operam, em todas as circunstâncias da vida, criando metanarrativas que apontam para duas direções e nos forçando a nos situar em uma delas. A partir do momento em que percebemos que toda oposição binária se constrói e se mantém por meio de performances repetidamente encenadas, isto é, que a compreensão binária da vida é puramente ficcional, torna-se possível subverter a polaridade que compõe todo e qualquer evento social. No caso do Golpe Parlamentar contra a Presidenta Dilma, por exemplo, posicionar-se contra o Golpe não significaria assumir a posição *petralha* (embora essa fosse uma possibilidade), da mesma forma que posicionar-se na incerteza do momento não significaria estar em cima do muro ou apoiar silenciosamente o Golpe. Analisando-se o cenário por um viés *queer*, tais posições se configurariam como dois outros caminhos possíveis, para além do binarismo estabelecido, permitindo, assim, a escolha da instabilidade, da contradição e do movimento como espaço legítimo de ação.

Tal apropriação do arcabouço teórico *queer* vislumbra uma compreensão do *queer* não como identidade, mas como posicionamento diante da vida, como um modo problematizador e fronteiro de estar no mundo (LOURO, 2004). Assim, procuro

afastar-me da classificação *queer/não-queer* (embora nem sempre consiga) por acreditar que essa forma de compreender as vivências *queer* recai sobre as mesmas armadilhas identitárias expostas anteriormente, na medida em que estabelece um binarismo que confere mais valor a um dos termos que o compõem. Além disso, ao considerarmos que a realidade social tem como base estruturante a heteronormatividade, torna-se complexo definir vivências que não sejam tocadas pelos discursos heteronormativos: “todos somos afetados socialmente de alguma forma” (MELL, TC6, p. 2). Nesse sentido, um homem cisgênero branco e heterossexual que se vê, de algum modo, coagido pelos discursos da heteronormatividade tem a mesma “autoridade *queer*” que uma mulher trans negra e lésbica, pois o que está em jogo não é o estabelecimento de um sofrimento maior e tampouco a produção de um sujeito protagonista ou de uma identidade para representar um grupo, um movimento ou uma frente praxiológica, mas uma analítica da normalização e uma crítica da ordem social identitária mais ampla. O problema, afinal, é a identidade.

A meu ver, as teorias *queer* se configuram como espaços de resistência e articulação de estratégias que fomentam a desestabilização de repertórios identitários, políticos e epistemológicos sedimentados, movendo-se para além das oposições binárias sócio-historicamente fixadas como formas únicas de compreensão da vida. Como Rocha (2013, p. 60), compreendo as teorias *queer* como espaços de reflexão e luta centrados “na instabilidade, na fluidez, no trânsito perene e na reflexividade que impedem a normatização, o aprisionamento das subjetividades em categorias”.

Linguagem, performances e rupturas

Tendo em vista a compreensão de teorias *queer* utilizada nesta tese e considerando que o presente trabalho se insere no campo de estudos sobre letramentos, acredito ser importante buscar respaldo em um conceito de linguagem que dialogue com a premissa de que as nossas identidades e a vida social mais ampla se (re)fazem em nossas performances cotidianas e que é por meio dessas performances que se engendram possibilidades múltiplas de ruptura e mudança. Em outras palavras, faz-se necessário compreender a própria linguagem como performance.

Essa compreensão parte, a meu ver, do fato de que a linguagem é uma prática social, isto é, algo que as pessoas utilizam para agir sobre outras pessoas e sobre o

mundo em que vivem. Compreender a linguagem como prática social implica, segundo Fabrício (2006), admitir que os sentidos atribuídos à realidade social não são elementos pré-discursivos, mas instâncias de significação produzidas no dizer: “uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação” (p. 57). Tal conceito sugere, conforme a autora, um forte vínculo entre linguagem, produção de significados e postura social, desvelando “o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (FABRÍCIO, 2006, p. 57). Trata-se, portanto, de reconhecer que a linguagem é uma forma de (re)produção de sentidos culturais e que, desse modo, como ponderam xs articuladrxs Ana (TC1) e Camilo (TC6), o seu uso está intrinsecamente relacionado à constituição, à formação e às vivências do sujeito.

No campo dos estudos linguísticos, o conceito de linguagem como forma de ação tem sua primeira articulação na obra *How to do things with words*, de John L. Austin (1975 [1962]). A discussão do autor fundamenta-se, inicialmente, na distinção entre *enunciados constativos* e *enunciados performativos*: os enunciados *constativos* seriam responsáveis por descrever a realidade, como na sentença “O cão está deitado no sofá”; ao passo que os enunciados *performativos* seriam responsáveis por realizar ações concretas no mundo, como na sentença “Eu vos declaro casados!”, podendo ser felizes ou infelizes a depender das circunstâncias de sua produção – quem proferiu, quando e onde.

No entanto, ao aprofundar-se na reflexão sobre os enunciados performativos, Austin (1975 [1962]) conclui que todos os enunciados produzem efeitos, ou seja, tudo que dizemos faz, conclusão que o leva a propor uma teoria geral dos atos de fala. De acordo com essa teoria, os atos de fala são constituídos por três níveis que se articulam: o *ato locucionário*, que envolve as propriedades gramaticais da linguagem; o *ato ilocucionário*, que remete à ação que x falante pretende realizar – uma promessa, um aviso, um pedido, uma proibição etc; e o *ato perlocucionário*, que envolve os efeitos da realização dos dois atos anteriores. Apesar de ter se concentrado no estudo do nível ilocucionário, Austin (1974 [1962]) desafiou toda uma tradição no campo dos estudos linguísticos ao sugerir que a linguagem não se configura como uma estrutura ou sistema abstrato e ausente do mundo social (SAUSSURE, 2000 [1916]; CHOMSKY, 1965), e que a sua função não se reduz à mera descrição da realidade e/ou à troca de mensagens

comunicativas. A linguagem é uma forma de ação: ao dizermos, fazemos o mundo e a realidade à nossa volta.

A visão performativa da linguagem inaugurada por Austin (1974 [1962]) foi revisitada e rearticulada por uma série de estudiosxs nos mais diversos campos do conhecimento. Uma releitura que considero especialmente importante para uma compreensão da linguagem como performance e para os objetivos desta tese de forma geral é a de Derrida (1977). Embora reconheça que Austin (1974 [1962]) promoveu rupturas significativas na filosofia da linguagem, esse autor argumenta que, ao sugerir a fragmentação dos atos de fala em atos felizes ou infelizes, ele produz um binarismo e, por conseguinte, uma hierarquia na compreensão da linguagem na medida em que o primeiro termo é mais valorizado que o segundo, tal como se observa nos binarismos identitários (*branco/negro, homem/mulher, hetero/homo* etc.). Com base nessa crítica, Derrida (1977) propõe o conceito de *iterabilidade*, segundo o qual a condição para a realização dos efeitos dos nossos enunciados é a repetição de atos de fala proferidos anteriormente.

O princípio da *iterabilidade* se concretiza na percepção de que, mesmo estando sempre relacionados a atos de fala anteriores, os nossos enunciados sempre podem inaugurar algo novo, já que a repetição da linguagem “é uma repetição com potencial transgressivo; é uma repetição que ocasiona rupturas, pois nunca é a mesma”, ou seja, a *iterabilidade* acontece “porque repetimos o mesmo produzindo outro” (ROCHA, 2013, p. 43). Esse princípio faz-se importante porque ele nos permite inferir que todos os conceitos sob os quais a vida social opera, em especial aqueles que geram sofrimento e exclusão, podem ser rearticulados em bases mais justas, igualitárias e democráticas. O princípio da *iterabilidade* configura-se, desse modo, como um sopro de esperança, afirmando as possibilidades de ruptura e mudança que as nossas performances linguísticas instauram. A rearticulação do termo *queer* em bases afirmativas é um exemplo de como tal princípio opera na realidade cotidiana.

Outra releitura da obra de Austin (1974 [1962]) que considero de especial relevância para esta tese é a de Butler, releitura que, a meu ver, tem suas primeiras articulações na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2008 [1990]). Ainda que nesse momento a autora não dialogue diretamente com Austin (1974 [1962]), mas com dois de seus maiores intérpretes, John Searle e Jacques Derrida, é nessa obra que ela começa a construir a sua complexa teoria da performatividade

(PINTO, 2013). Tomando por base a categoria *gênero*, Butler (2008 [1990]) sugere que o fato de nos identificarmos como homens ou mulheres não advém de uma essência ou de algo interno/biológico/inerente, mas de uma série de atos sobre *gênero* que são constantemente repetidos no cotidiano. Isso significa dizer que o *gênero* é performativo: é nas performances de *gênero* que as identidades homem e mulher são (re)produzidas e podem ser alteradas.

Nesse sentido, a autora cunha a expressão *performatividade do gênero* para “defender o ato performativo como propriedade da constituição do gênero e, mais tarde, do corpo e das normas em geral” (PINTO, 2013, p. 36). Todavia, é no livro *Excitable speech: a politics of the performative* (1997) que o seu conceito de performatividade é explorado de modo mais amplo e consistente. Nessa obra, a autora tece pela primeira vez um diálogo direto com Austin (1974 [1962]), o qual parte de uma crítica à sua proposta de fragmentação dos atos de fala. Apoiando-se na produção e nos efeitos da injúria, a autora afirma que, na visão performativa de Austin (1974 [1962]), as palavras são compreendidas como instrumentos para a realização de ações, quando, na realidade, elas se configuram como as próprias ações (ROCHA, 2013), visto que os efeitos dos nossos enunciados são produzidos no ato mesmo de dizer. Em outras palavras, tudo a que nos referimos quando falamos, das identidades à própria língua, é produzido no exato momento da fala, não havendo, portanto, uma essência pré-discursiva do que falamos: tudo se constrói no e por meio do dizer.

Compreendo que a ideia de linguagem e identidade como performatividade, em especial a visão compartilhada por Butler (2008 [1990], 1997), aponta para o fato de que as nossas identidades existem porque as encenamos constantemente para outras pessoas (ROCHA, 2013), remetendo-nos, assim, a repertórios identitários já existentes que, devido à inexatidão das repetições, podem ser transgredidos e rearticulados. Uma vez que as nossas performances cotidianas se concretizam por meio da linguagem, pode-se inferir que essas performances são, via de regra, performances linguísticas, ou seja, a linguagem performa e, por isso mesmo, constrói os sentidos, as identidades e o mundo no ato da performance. Como salienta Pennycook (2007), entender a linguagem como performance significa inverter ou mesmo desconstruir a tradicional relação entre *competência* e *performance*, uma vez que, de acordo com esse entendimento, o que possibilita as nossas performances não é uma competência linguística inerente a todos

os indivíduos, mas “uma ampla ordem de forças sociais, culturais e discursivas” (PENNYCOOK, 2007, p. 60).

As nossas performances linguísticas se configuram, então, como “atos sociais localizados” (PENNYCOOK, 2007, p. 61) que tornam as identidades e os sentidos atribuídos a elas, bem como o próprio uso da linguagem, disponíveis e abertos à repetição, à interpretação e à rearticulação. Trata-se de uma visão que congrega os princípios da performatividade e da performance, uma vez que, ao encenar performances linguísticas, estamos, como ressalta Rocha (2013, p. 54), “agindo no mundo, abrindo possibilidades para redesenhar nossas vidas, pois ainda que sempre sigamos roteiros já repetidos e ensaiados anteriormente, performance sugere algo que só existe na ação”. De estrutura abstrata, a linguagem passa a ser concebida como prática social e como performance, haja vista o seu potencial para (re)criar inteligibilidades situadas e contingentes sobre a vida e o mundo. Linguagem como ação e movimento.

No que diz respeito a esta tese, o conceito de linguagem como performance mostra-se relevante por nos possibilitar compreender as experiências de formação e letramento docente como encenações e, por assim dizer, como espaços de repetições, apropriações e rupturas. Isso significa dizer que todo curso de formação constitui-se, essencialmente, de performances linguísticas que repetem sentidos anteriores sobre questões diversas, os quais, ao serem repetidos de forma inexata, criam novos sentidos sobre as mesmas questões. Em outras palavras, ao propormos e conduzirmos um curso de formação, e ao problematizarmos questões pertinentes ao trabalho docente, não estamos simplesmente descrevendo o que é a formação; estamos construindo o que é ser professorx; estamos tornando a formação algo real.

Tendo por base o curso *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, pode-se argumentar que os seus encontros não foram momentos de mera descrição do que são *corpos, identidades, gêneros, sexualidades e práticas de ensino e formação* de professorxs de línguas, mas espaços de (re)construção dessas categorias. Ao problematizar questões identitárias e as possibilidades e os desafios do trabalho com letramentos *queer* em diferentes contextos, xs participantes do curso não estavam simplesmente descrevendo conceitos e categorias já existentes, mas tornando esses conceitos e categorias reais e passíveis de problematização, ou seja, elxs estavam construindo o que são identidades e letramentos *queer* a partir da sua repetição em novos contextos de fala. Ainda que repertórios anteriores tenham sido retomados,

novos repertórios foram colocados em circulação nas e por meio das múltiplas performances encenadas ao longo da referida experiência de formação e letramento.

Letramentos *queer* e formação docente

A visão de letramentos *queer* que pretendo articular aqui parte da compreensão do letramento como um fenômeno que acarreta consequências de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística para os indivíduos que dela se apropriam. Trata-se, portanto, de compreender o letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as [suas] necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2012 [1998], p. 72).

Uma das obras que mais contribuíram para impulsionar a realização de estudos sobre letramento no Brasil, especialmente no campo da Linguística Aplicada, foi *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, uma coletânea organizada por Kleiman (1995) que teve por objetivo oferecer subsídios para o ensino “de tecnologias das sociedades letradas como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade” (p. 8). Desse modo, o conceito de letramento que embasa os artigos apresentados na referida obra é o de que o letramento se configura como “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (p. 11).

Essa concepção leva-nos a concluir que o “fenômeno do letramento”, como propõe a autora, “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (p. 20). Isso significa que, embora a escola seja a mais importante *agência de letramento*, visto que se ocupa da prática de letramento de maior prestígio nas sociedades letradas (a alfabetização), outras agências de letramento, como a família, a igreja, a mídia e a rua, interferem de modo incisivo em nossos percursos de letramento.

Além de apresentar uma compreensão mais aprofundada sobre *letramento*, o artigo de Kleiman (1995) contribuiu para divulgar o trabalho pioneiro do pesquisador britânico Brian Street (1984) no Brasil. Tendo como base estudos desenvolvidos em comunidades iranianas ao longo da década de 1970, esse autor faz uma distinção entre

dois modelos de letramento: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo* pauta-se por uma visão mais técnica e objetiva de letramento, e por isso concebe “uma única direção em que o processo de letramento pode ser desenvolvido”, relacionando-o sempre “ao ‘progresso’, à ‘civilização’, à liberdade individual e à mobilidade social” (p. 2, grifos no original). Já o *modelo ideológico* pauta-se por uma visão mais reflexiva e subjetiva de letramento, e por essa razão concentra-se “em práticas específicas de leitura e escrita”, reconhecendo “a natureza ideológica e, por assim dizer, culturalmente situada dessas práticas” (p. 2).

Não obstante o modelo autônomo ser ainda o que prevalece na maioria das sociedades ocidentais, esta tese busca respaldo nas premissas do modelo ideológico de letramento, já que o meu objetivo não é avaliar a capacidade individual dxs articuladorxs em ler, escrever e conversar sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, teorias queer e ensino de línguas*, mas analisar o impacto sócio-ideológico das práticas de leitura, escrita e conversa sobre essas questões em sua vida pessoal e profissional. Como Kleiman (1995, p. 21), acredito que o modelo ideológico nos permite compreender que as práticas de letramento “são social e culturalmente determinadas”, isto é, os significados das práticas de leitura e escrita estão relacionadas aos contextos em que elas são agenciadas.

Compreendendo o letramento como uma prática social, cultural e ideológica, acredito ser mais produtivo o uso de *letramentos*, no plural, ressaltando, como pondera Rojo (2009, p. 102, grifo no original), “a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral”, bem como o “caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Tal compreensão nos move do foco nas habilidades para o foco nas interações entre as pessoas e entre as pessoas e a realidade social textualizada, ou seja, o que nos interessa são as múltiplas práticas de linguagem nas quais as pessoas podem se engajar para (re)construir sentidos, os efeitos dessas práticas e dos sentidos (re)construídos por meio delas na vida das pessoas, e a (re)construção dessas práticas na própria prática.

Assim, torna-se possível argumentar que letramentos se configuram como “um conjunto de práticas discursivas inferidas de eventos mediados por textos”, entendendo o texto não apenas como o texto formal impresso, mas como “tudo aquilo que envolve algum meio semiótico, gera o envolvimento em práticas discursivas e faz sentido para determinado grupo” (ROCHA, 2013, p. 71). Nessa perspectiva, são considerados textos

a fala, imagens (verbais, não verbais e mistas), propagandas, filmes e vídeos em geral, postagens em redes sociais, mensagens deixadas em locais públicos, pichações que envolvem ou não a escrita, e o próprio corpo – tanto por suas expressões físicas (atributos, olhares, movimentos, vestimentas etc.) quanto pelas identidades que eles podem expressar (raça, classe, gênero, sexualidade, espiritualidade, visão política etc.). Em outras palavras, a concepção de texto que subsidia a ideia de letramentos defendida neste trabalho orienta-se por uma visão mais ampla de texto, a qual dialoga com a concepção de linguagem como performance na medida em que o texto passa a ser todo e qualquer artefato semiótico que não apenas fomenta performances linguísticas diversas, mas que se faz e refaz, que se (re)constrói como realidade social nas e por meio dessas múltiplas performances. Os textos e a interação com textos como elementos performativos.

Seguindo essa linha de raciocínio, os letramentos *queer* remeteriam, então, às práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem destinadas à problematização de binarismos sociais, linguísticos¹⁰ e identitários, com foco nas categorias *gênero* e *sexualidade*, e ao caráter sociocultural e situado das práticas de letramento que se orientam pelos pressupostos contestadores das teorias *queer*. Compreendo que o primeiro desafio no trabalho com letramentos *queer* é o estranhamento do currículo oficial, centrado na (re)construção de oposições binárias e, portanto, na hierarquização dos sujeitos que participam do processo educativo. Faz-se necessário pensar estratégias de intervenção que concebam o currículo como um espaço plural e como lócus de enfrentamento, que trabalhe, de modo incisivo, “com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2004, 48-49) e que revele a artificialidade dos binarismos identitários e do “processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados” (LOURO, 2004, p. 49). Trata-se, como sugere a articuladora Atena (TC4, p. 1-2), de “desconfiar daquilo que já está estabelecido e transcender os limites, questionar aquilo que está pronto, refletir a respeito disso e agir, despertando em nossos alunos/as o desejo do conhecimento e da dúvida”.

Com base nas ponderações de Nelson (1999, 2004, 2009), Rocha (2013), Fabrício e Moita Lopes (2010) e Moita Lopes e Fabrício (2013), entendo que, no

¹⁰Ao dialogarem com a visão de linguagem como performance, acredito que os letramentos *queer* também abrem espaço para o estranhamento de alguns binarismos linguísticos clássicos, tais como *língua/fala*, *significado/significante*, *competência/performance*, *fala/escrita* etc., haja vista o seu foco na construção “de uma epistemologia que eleja como objeto [no âmbito das experiências de letramento] a precariedade, a imprecisão, o provisório e a mutabilidade” (FABRÍCIO, 2017, p. 613).

tocante à área dos letramentos, essas estratégias estariam relacionadas ao processo de construção de compreensões textuais múltiplas, operando por meio dos seguintes pressupostos: as identidades podem ser um tema importante para diversas pessoas por diferentes razões; as identidades hegemônicas e não hegemônicas precisam ser questionadas, visto que todas as estruturas vazam; as identidades são lidas de acordo com os contextos em que suas performances são encenadas. Ao promoverem o estranhamento do currículo e do letramento escolar oficial, os letramentos *queer* contribuiriam para colocar em crise “seus modos de performatização como caminho único, possibilitando imaginar outras performances que estreitem os laços entre escola e vida social” (ROCHA, 2013, p. 69). Além disso, contribuiriam para encorajar a luta diária pela democracia e pelos direitos humanos, “ampliando as narrativas com as quais podemos nos engajar para viver a experiência humana” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 286).

Nesta tese, parto do princípio de que os letramentos *queer* possuem potencial para desestabilizar repertórios sedimentados sobre o fazer docente no campo de ensino e aprendizagem de línguas, abrindo espaço para desestabilizações de várias ordens na formação de professorxs (URZÊDA-FREITAS, 2016). Isso porque os letramentos *queer* propiciam momentos de reflexão sobre questões sociais e educacionais diversas de modos não usuais, ou seja, que transgridem a própria formação docente ao propor formas alternativas de compreensão da linguagem, das identidades, do ensino de línguas e da vida social mais ampla. De modo mais específico, acredito que os letramentos *queer* podem encorajar professorxs de línguas a refletir criticamente e a produzir conhecimentos sobre múltiplas questões sociais e identitárias, visto que propõem o seu engajamento em atividades de leitura, escrita e conversa sobre textos que abordam essas questões. Trata-se, portanto, de um processo de *letramento docente*, o qual visa estimular xs participantes a “exercer suas funções de agentes de letramento na escola e na comunidade, de forma independente, flexível e consciente da importância da [linguagem] nos processos de transformação identitárias” (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Além disso, acredito que os letramentos *queer* podem oferecer subsídios para que professorxs de línguas reflitam sobre como elxs podem agenciar práticas de letramentos *queer* em seus respectivos contextos, levando xs alunxs “a refletir sobre suas próprias práticas discursivas” e encorajando-xs a “agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem” (MOITA

LOPES, 2002, p. 127), ou seja, a agir no mundo por meio da linguagem. Finalmente, compreendo que os letramentos *queer* podem contribuir para intelectualizar o trabalho docente (GIROUX, 1988) no campo de ensino e aprendizagem de línguas, na medida em que desafia xs professorxs a relacionar a sua prática, muitas vezes pautada exclusivamente na aquisição e na implementação de saberes e habilidades técnicas, a questões sociais e políticas mais amplas, de modo a orientá-la contra todo e qualquer discurso que (re)produza o sofrimento humano (CONTRERAS, 2002; ROCHA, 2013).

Apresentação da tese

A presente tese está dividida em três partes, além desta introdução.

No Ato 1, apresento a compreensão de pesquisa articulada para atender às demandas do meu estudo. Trata-se da *pesquisa queer-decolonial sobre letramentos*, a qual denota uma perspectiva epistemológica que visa questionar práticas herdadas de pesquisa, abrindo espaço para algumas rupturas com a colonialidade do saber no âmbito da produção científica sobre questões de linguagem. Ao congregiar elementos de múltiplos tipos de pesquisa, tais como das metodologias *queer*, da pesquisa-ação, da pesquisa-formação e da pesquisa sobre letramentos para a ação política e mudança social, a minha compreensão da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos aponta para cinco princípios e demandas: ciência parcial e localizada; ciência de baixo – o sujeito cientista; produção científica como crítica do conhecimento; decolonialidade do saber/poder; e pesquisa como performatividade. Ainda nesse Ato, apresento uma descrição detalhada do meu percurso investigativo, o qual envolve o curso realizado, xs articuladorxs, as fontes utilizadas e as perspectivas adotadas na construção das minhas problematizações.

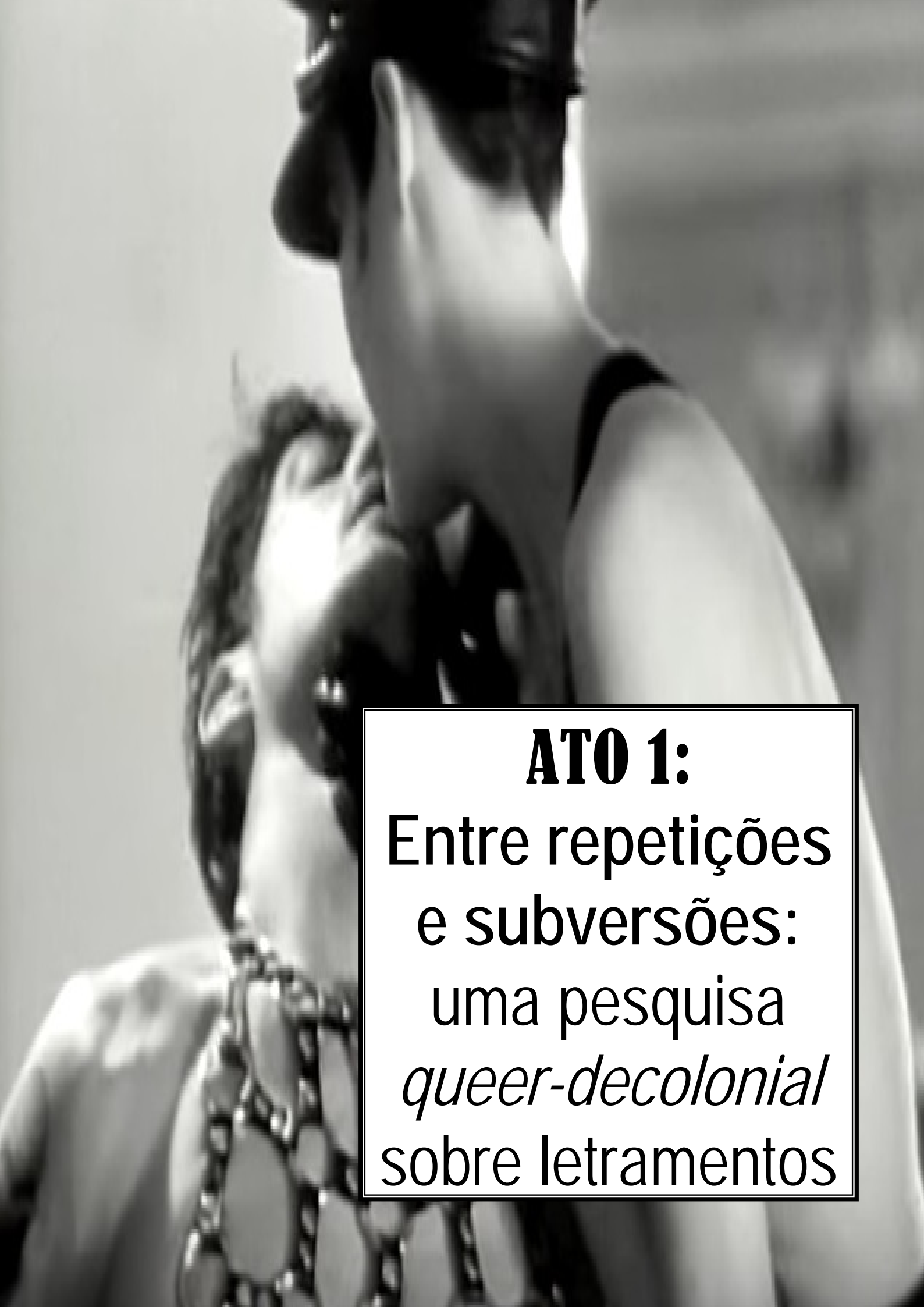
No Ato 2, compartilho as problematizações concernentes ao meu primeiro grupo de perguntas de pesquisa, as quais remetem à primeira fase do curso, mais voltada a problematização de textos sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*. Esse Ato têm como foco, portanto, as formas como xs articuladorxs compreendem as relações de *gênero* e *sexualidade* no mundo social, aos modos como elxs se veem imbricadxs nessas relações – levando em conta a estrutura social identitária mais ampla – e como elxs performam as suas identidades de *gênero, sexualidade* e outras nas práticas discursivas agenciadas na primeira fase do curso. O

meu principal objetivo é compartilhar reflexões que nos possibilitem observar as possibilidades, os desafios e as limitações que se impõem às práticas de letramento docente focadas na leitura e na problematização de textos sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*, considerando a complexidade que envolve as vivências dxs articuladorxs, a profissão docente e o ensino de línguas em diferentes contextos.

No Ato 3, compartilho as problematizações referentes ao meu segundo grupo de perguntas de pesquisa, as quais exploram a segunda fase do curso, mais destinada à elaboração de propostas de intervenção *queer* e à problematização dessas propostas pelo grupo. O referido Ato atenta-se, por conseguinte, aos modos como xs articuladorxs relacionam as práticas de leitura, escrita e conversa sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer* às suas respectivas práticas, às particularidades de suas propostas de intervenção *queer* e às formas como tais propostas são compreendidas pelo grupo, e aos desdobramentos do curso na vida pessoal e profissional dxs articuladorxs. O meu principal objetivo é compartilhar reflexões que nos possibilitem observar as possibilidades, os desafios e as limitações que se impõem à elaboração de propostas de intervenção *queer* em diferentes contextos de ensino de línguas, haja vista as oposições binárias que estruturam o letramento escolar oficial e a ordem social identitária mais ampla.

Ao contrário do que comumente ocorre em trabalhos acadêmicos, esta tese não apresentará uma parte final sintetizando as reflexões e contribuições do estudo. As reflexões sobre as minhas perguntas de pesquisa, a articulação da tese e as problematizações que considero importantes são compartilhadas no decorrer do trabalho, o que envolve os Atos a seguir e também esta introdução. Tal postura encontra respaldo nas teorias *queer*, que se opõem à ideia de conclusão ou finalização das compreensões sobre corpos e identidades, e sobre a produção de conhecimentos; e nos princípios da decolonialidade do saber/poder, que argumentam em favor da transgressão de concepções e posturas herdadas no território científico. Dessa forma, acredito que não apresentar uma parte conclusiva em uma tese abre espaço para se pensar a produção epistemológica como um campo em movimento, que, a despeito de suas considerações e desdobramentos, sempre fomentará mais perguntas do que respostas: o que importa é o percurso, e não as ditas “conclusões” ou “considerações finais” – pois o “final” não existe; é uma ficção.

Antes de dar início às discussões do Ato 1, gostaria de salientar que uma das principais características deste trabalho é a contradição, que se configura como um dos atributos mais notáveis do arcabouço *queer*. Haverá momentos em que xs leitorxs se depararão com percepções que vão de encontro a visões anteriormente defendidas, como o conceito de *identidade* e a visão de *queer*. Ao contrário do que se possa pensar em princípio, não acredito que tal postura remeta a uma suposta irresponsabilidade acadêmica, no sentido de se tratar de um trabalho em que “tudo vale”, mas ao princípio de que há temas/eventos/circunstâncias que são compreendidas de modo mais efetivo a partir do diálogo entre percepções/visões opostas e conflitantes. Por exemplo, no intuito de compreender como o fazer científico pode se inserir em uma perspectiva decolonial de produção de conhecimentos, o uso do *queer* como identidade pode se mostrar produtivo. Trata-se de pensar a construção epistemológica como uma atividade plural, eclética e movente: um espaço de repetições, entrecruzamentos e subversões.



ATO 1:
Entre repetições
e subversões:
uma pesquisa
queer-decolonial
sobre letramentos

Então, ter participado do curso foi uma experiência muito interessante para mim e também muito importante na minha carreira. Primeiramente por quê? Porque, quando eu comecei a fazer o curso, eu tinha terminado a minha segunda especialização, estava aguardando terminar o período probatório em Mato Grosso para tentar o mestrado, mas eu ainda estava perdido sobre o que eu poderia pesquisar em meu mestrado. Então, eu vi a chamada na internet, resolvi participar do curso. Não foi fácil pra mim, afinal, eu me deslocava de Cocalinho até Goiânia. São o quê? Mais de 500 quilômetros para ir, mais 500 para voltar, foi algo um pouco desgastante, mas que valeu muito a pena para mim. Por quais motivos? Primeiramente, eu voltei à minha escrita acadêmica, que estava um pouco enferrujada, fazia um tempo que eu não escrevia academicamente. O fato de produzir aqueles textos me ajudou bastante a treinar a minha escrita e isso me favoreceu na prova do mestrado. Na época, quando eu fiz a seleção do mestrado, fui aprovado em primeiro lugar, e eu acredito que ter treinado minha escrita acadêmica por meio do curso foi fulcral para mim. Bem, o segundo motivo foi que eu tive a oportunidade de conhecer as teorias queer. Já havia feito um projeto na minha escola sobre a questão de homofobia e tal, mas eu não tinha tanto conhecimento. E, depois que eu fiz curso, eu percebi que até mesmo o meu projeto teve uma visão um pouco unilateral em relação ao assunto. Seu eu fosse fazer um projeto novamente, pós o curso com o Marco Túlio, eu teria um outro olhar, um pouco mais sensível, e não tão impositivo quanto foi o projeto inicial que eu fiz na escola. Eu gostei muito das leituras, das discussões, fiz amizades também no curso... Tive a chance de estudar na UFG, que é algo que, para alguém que é da UEG do interior, tem um certo discurso preconceituoso no estado de relevância da UFG e inferiorização da UEG. Eu já presenciei isso diversas vezes. Então, eu tive a chance de ver como que é também participar de algo da UFG e senti que, na verdade, todos os professores que são da UEG que participaram do curso tinham potencial para desenvolver os estudos. Então, nós da UEG também estamos muito bem. E o terceiro motivo é que [o curso] me fez refletir mais em relação a mim, ao Ciclope enquanto pessoa, enquanto ser humano, enquanto indivíduo, eu pude me observar melhor, pensar de forma mais desconstruída em relação ao assunto. Eu tinha uma visão um pouco petrificada, principalmente em relação às meninas que são lésbicas, enfim, eu tinha uma visão um pouco prematura demais em relação ao assunto e ter participado do curso foi muito importante para mim em relação a isso também. Graças à minha participação, eu resolvi seguir na área dos estudos queer, fiz o meu mestrado sobre isso, estou fazendo a minha tese de doutorado também sobre isso e cheguei à UEG como professor da universidade na disciplina de “Diversidades, Cidadania e Direitos Humanos”. Então, sem sombra de dúvidas, [o curso] foi um dos momentos mais importante de toda a minha carreira. Pude me avaliar enquanto pessoa, enquanto indivíduo e perceber o quanto a minha identidade é algo que está em constante construção. Porque eu vejo também, por meio das análises que o Marco Túlio fez, que as minhas falas naquela época, hoje em dia eu não teria o mesmo pensamento, eu não teria comentado da mesma forma que eu comentei naquela época. O Ciclope daquela época não é o mesmo Ciclope de hoje em dia. Então, eu percebo também o quanto a minha identidade foi se alterando, e na época eu não tinha essa visão.

(Articulador Ciclope, 21/02/2018)

Neste Ato, apresento a compreensão de pesquisa que respalda o meu estudo. Gostaria de frisar que se trata de uma *compreensão* de pesquisa, e não de um *tipo* de pesquisa, pois acredito que, ao caracterizar um estudo como pertencendo a um determinado tipo, vetamos uma série de possibilidades metodológicas que poderiam enriquecê-lo como construção epistemológica.

Em meu ponto de vista, a perspectiva da *compreensão de pesquisa* possibilita a articulação entre diferentes princípios metodológicos que caracterizam diferentes tipos de pesquisa, abrindo espaço para um rompimento de fronteiras na produção de conhecimentos. Além disso, a perspectiva da compreensão de pesquisa possibilita que diferentes pesquisadorxs apresentem compreensões diversas a partir de uma determinada compreensão, desconstruindo e rearticulando princípios e metodologias conforme as suas orientações praxiológicas, os seus objetivos e as suas necessidades. Trata-se, então, de uma perspectiva mais líquida e flexível, na medida em que não pretendo estabelecer caminhos a serem percorridos por outros estudos, ou mesmo dizer o que é e/ou caracteriza um determinado tipo de pesquisa, mas compartilhar princípios e demandas que foram importantes para a realização de um estudo particular, com demandas e objetivos igualmente situados.

O Ato está dividido em quatro Cenas. Inicialmente, discorro sobre os conceitos de *colonialidade* e *metodologias queer*, os quais subsidiam a compreensão de pesquisa que pretendo articular adiante. Em seguida, apresento as bases, as especificidades e os princípios e as demandas da minha compreensão da *pesquisa queer-decolonial sobre letramentos*. Por fim, descrevo o contexto, as etapas e os procedimentos do estudo.

CENA 1: Colonialidade

Não é raro ouvir colegas tecendo críticas a pesquisas realizadas por estudiosxs que mantêm alguma relação com o seu “objeto de estudo”. Em uma conversa informal recente, por exemplo, ouvi uma professora universitária da área de Letras alegar que considera inadequado uma pesquisadora negra estudar sobre raça e racismo, assim como também considera impróprio um pesquisador homossexual estudar sobre sexualidade e homofobia. O seu argumento era que, para dedicar-se ao estudo científico de questões que tocam as experiências e as subjetividades humanas, x pesquisadorx precisa ser o

mais imparcial possível, o que significa estar distante/ausente da realidade pesquisada. Caso contrário, segundo ponderou, o estudo corre sérios riscos de pecar em questões éticas e de se tornar um mero “relato de autoajuda”.

A meu ver, tal percepção apresenta três problemas básicos. Em primeiro lugar, presume que o conhecimento é algo separado de quem conhece, ou seja, que a pesquisa é uma prática desvinculada das vivências dx pesquisadorx. Em segundo lugar, assume que corpos marcados por identidades hegemônicas (homens, pessoas brancas, pessoas heterossexuais etc.) são mais propensos à imparcialidade em suas análises científicas, o que parece relacionar-se com a também problemática ideia de que corpos hegemônicos não são tocados e não participam das estruturas de poder que envolvem o território da ciência. Por fim, julga que a pesquisa é uma prática neutra e ausente da realidade social mais ampla, o que significa presumir que, ao debruçar-se sobre um determinado “objeto de estudo”, x pesquisadorx despe-se de seu próprio corpo, fechando-se em um território associal, a-cultural e a-histórico, livre de quaisquer discursos que circulam “fora” de seus domínios. Esses três problemas convergem na medida em que percebem a ciência como uma atividade técnica, objetiva e descorporificada, sem qualquer papel político de questionamento e de mudança social do ponto de vista de quem sempre teve as suas experiências identitárias descritas, analisadas e “faladas” pelo outro.

Percepções como essa, tão comuns no ambiente acadêmico, têm sua gênese em uma concepção eurocêntrica de ciência, representando, por conseguinte, uma visão colonial da produção de conhecimentos. Trata-se, portanto, de um fator constituinte do que um grupo de autorxs têm chamado *colonialidade do saber*.

Em princípio, faz-se necessário explicar que *colonialidade* e *colonialismo* não possuem o mesmo significado: enquanto o *colonialismo* denota uma relação política e econômica de soberania e dominação entre dois territórios, a *colonialidade* denota, como pondera Quijano (2007), um elemento constitutivo do padrão mundial do poder que se sustenta “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder”, operando “em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana” (p. 93). Nessa linha de raciocínio, o autor pondera que a *colonialidade do poder* remete a

um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e

perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (QUIJANO, 2002, p. 4)

Além da dimensão do poder, a *colonialidade*, definida por Mignolo (2000) como o lado obscuro da modernidade, se reproduz também nas dimensões do ser (como viver, existir, pensar) e do saber (como produzir conhecimentos). Embasado pelas reflexões de Lander (2000), Quijano (2000, 2007, 2014), Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Coronado (2014), dentre outros, entendo que a colonialidade do ser alude aos modos de vida herdados das práticas sociodiscursivas coloniais, tais como o conceito de língua, os padrões de beleza e bem-estar, e as compreensões e performances de *gênero* e *sexualidade* (GROSFOGUEL, 2010). Já no que diz respeito ao campo do saber, entendo que a *colonialidade* remete à constante reiteração do pensamento eurocêntrico, que instituiu, no âmbito da produção de conhecimentos, uma ruptura ontológica entre *corpo* e *mente*, isto é, entre a razão e o mundo social, processo que, segundo Lander (2000), colocou o sujeito pesquisador em uma posição externa ao corpo, ao mundo e, por conseguinte, aos conhecimentos que produz.

Tal cenário inaugura o que Grosfoguel (2007) denomina *ego-política do conhecimento*, uma filosofia que concebe o sujeito epistêmico como não tendo marcadores identitários (raça, classe, língua, idade, gênero, sexualidade, espiritualidade etc.) e como não estando localizado em relações de poder epistêmicas e sociais mais amplas, o que o levaria, então, a produzir “a verdade” como resultado de um monólogo interior. Em outras palavras, “trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem ninguém” (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

Acredito que a *ego-política do conhecimento* constitui um desdobramento da organização colonial do mundo, estabelecida a partir da colonização das Américas, a qual “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço a toda a humanidade, [...] colocando a sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2000, p. 23-24). Foi assim que a hegemonia de percepção e produção de conhecimentos se espalhou como verdade em todo o mundo eurocentrado,

colonizando o imaginário científico ocidental em seus múltiplos territórios (QUIJANO, 2007).

Uma vez que a *colonialidade* se refere “a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131), o qual pode ser observado “na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (p. 131), pode-se inferir que a *ego-política do conhecimento* se configura como um exemplo de colonialidade do saber, haja vista as suas raízes na organização colonial do mundo e a sua continuidade no seio da produção científica moderna. Nesse sentido, como ressalta Maldonado-Torres (2007, p. 131), torna-se possível concluir que, no território da ciência, “respiramos a colonialidade na modernidade continuamente”.

Outro fator característico da colonialidade do saber é a supervalorização dos conhecimentos ditos acadêmicos em detrimento de conhecimentos produzidos em outras esferas. Essa supervalorização, que tem suas raízes nas práticas sóciodiscursivas coloniais (LANDER, 2000; QUIJANO, 2002; GROSGOUEL, 2007), ocasionou, segundo Sousa-Santos (2010), a formação de uma linha abissal entre os saberes acadêmicos – legitimados pelo pensamento colonial – e os saberes “outros”, como saberes populares, leigos, indígenas, quilombolas etc. – ocultados pelo pensamento colonial. A principal consequência desse *abismo* foi a percepção de que, nos saberes “outros”, localizados do outro lado da linha, “não há conhecimento real; [há] crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 34).

No contexto acadêmico, a consequência mais notável do referido abismo foi, a meu ver, a imposição de modos fixos e estanques nas diversas etapas da produção científica, os quais se apresentam no privilégio concedido às vozes acadêmicas na elaboração de monografias, dissertações, teses, artigos, livros etc., no engessamento das metodologias empregadas em diferentes estudos e na apresentação/formatação desses estudos. Assim sendo, acredito que, se o que realmente desejamos é propor estratégias decoloniais de produção de conhecimentos, que problematizem e subvertam a separação e a hierarquização das múltiplas formas de saber, bem como o caráter engessado da pesquisa científica, devemos nos esforçar para construir o que Sousa-Santos (2010) denomina *ecologia de saberes*, uma intervenção que tem como base “o reconhecimento

da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”, o que implica “renunciar a qualquer epistemologia geral” (p. 54). Trata-se de abrir espaço para o diálogo e a intersecção entre diferentes vozes na academia, de modo que os conhecimentos não legitimados pelo pensamento colonial possam também *de fato* se tornar protagonistas da produção epistemológica da qual sempre participaram como meros coadjuvantes.

A seguir, apresento algumas reflexões acerca das chamadas metodologias *queer*, as quais, a meu ver, abrem espaço para algumas ações decoloniais no âmbito científico.

CENA 2:

Metodologias¹¹ *queer* e decolonização do saber

São vários os estudos que têm buscado problematizar o uso das chamadas teorias *queer* no âmbito da produção de conhecimentos, especialmente no que diz respeito à construção de métodos e metodologias alternativas de pesquisa. Entre esses estudos, focalizo as problematizações de Plummer (2008), Manning (2009), De León (2012) e Ferguson (2013), as quais evidenciam não apenas as possibilidades e as limitações, mas também os entraves e as negociações que se impõem à realização de estudos científicos baseados no arcabouço teórico *queer* em diferentes contextos.

As problematizações de Plummer (2008) relacionam-se com as tensões enfrentadas pelo autor em suas construções epistemológicas, as quais congregam princípios do que ele entende por *humanismo crítico* (abordagem metodológica que focaliza a experiência humana e que reconhece o papel social e político de toda e qualquer pesquisa) e por *teorias queer* (uma perspectiva que, ao mesmo tempo, desconstrói e abre espaço para repensarmos as categorias sob as quais a ciência e a vida social operam). Segundo o autor, o que parece estar em voga nas tentativas de *queerizar* a pesquisa não é exatamente uma nova proposta metodológica, mas um objetivo de politizar o estudo científico por meio do foco em questões sobre *gêneros* e *sexualidades* nas práticas de pesquisa. As teorias *queer*, nas palavras de Plummer (2008, p. 493),

¹¹Nesta tese, a palavra *metodologia* e suas variações são utilizadas de modo subversivo, pois não remetem a um estágio único, seguro e finalizado da produção de conhecimentos. Como se notará adiante, a *metodologia* é aqui compreendida como uma trajetória epistemológica plural, incerta e movente, compreensão que dialoga com as prerrogativas do arcabouço praxiológico *queer* e com os pressupostos da crítica decolonial expostos anteriormente. Trata-se, por assim dizer, de uma repetição que pretende inaugurar outros repertórios de sentido para a *metodologia* (DERRIDA, 1977), ainda que em nível mais particular e situado.

trazem “o gênero e a sexualidade estabilizadas para o centro das análises de modos não usuais e que colocam sob ameaça toda forma ordenada de gênero e sexualidade”, o que “está frequentemente ausente na maioria das pesquisas etnográficas ou pesquisas baseadas em histórias de vida”.

Por sua vez, Manning (2009) propõe uma metodologia *queer* como espaço de desafiar a invisibilidade, a normalidade e a estabilidade produzidas por compreensões binárias da realidade; de resistir a discursos neoliberais e assimilacionistas acerca do mundo social; e de desconstruir normas estanques de *gênero* e *sexualidade*. Uma vez que os seus estudos focalizam resultados de pesquisas sobre HIV, a autora acredita que a sua proposta metodológica possibilita levantar questionamentos que outras propostas ocultam ou proíbem, revelando “a complexa pluralidade dos sexos, dos gêneros e das sexualidades” (p. 7), e, por conseguinte, tornando visível múltiplas formas de ser e estar no mundo até então consideradas abjetas e/ou desviantes. No entanto, Manning (2009) sinaliza que tão importante quanto abrir espaço para o uso de metodologias *queer* em diferentes áreas e contextos é resistir à normatização de abordagens *queer* na prática da pesquisa científica. Segundo a autora, é permitindo a contradição e a pluralidade no campo da ciência que as metodologias *queer* permanecem reflexivas, “desafiando continuamente a sua própria natureza” (p. 8).

Na mesma linha de raciocínio, De León (2012) afirma que o uso de métodos e metodologias *queer* demanda uma negação dos princípios herdados da pesquisa em ciências sociais, de modo a propor uma abordagem mais aberta e mais plástica de análise do outro. Para o autor, a referida abordagem deve partir de uma compreensão crítica e plural das identidades, ou seja, é preciso entender que “as identidades são sempre múltiplas, compostas por um número infinito de ‘componentes de identidade’ [...] que se podem articular de inúmeras formas, sob inúmeras subjetividades” (p. 229, grifo no original). Tal postura faz com que x estudiosx procure construir suas análises com base nas negociações, nos conflitos e nos acordos entre elx e xs participantes da pesquisa, visto que é nos momentos de tensão que as identidades se revelam e se (re)constroem. Tendo isso em vista, De León (2012) propõe uma *metodologia anarcoqueer*, a qual “lida com táticas, com fluxos desejanter, com estratégias do sujeito e seu desejo” (232). Trata-se de compreender que cada estudo é singular e que os métodos se constroem a partir dessa singularidade, não se difundindo em manuais de pesquisa científica como métodos fixos e compostos por etapas pré-determinadas. Como salienta o autor, sob a ótica anarcoqueer, a pesquisa “é

cartográfica, é um mapa único desenhado a partir de rastros e visão do investigador e seus mitos e medos” (DE LEÓN, 2012, p. 233).

Partindo do pressuposto de que os métodos que escolhemos em nossas pesquisas e a nossa posição frente aos nossos objetos de estudo influenciam as nossas percepções sobre o que vemos, Ferguson (2013) pondera que investigações de natureza *queer* demandam *autorreflexividade*. Isso porque, segundo argumenta, a forma como “negociamos a nós mesmos no estudo se relaciona com a forma como representamos os outros e suas respectivas experiências e narrativas de vida” (p. 7). Com base em sua própria trajetória científica, a autora afirma que a sua capacidade de se relacionar com as diferenças, como pesquisadora, advém do seu status social marginalizado, percepção que a leva a ponderar que as nossas subjetividades informam os nossos métodos e as nossas formas de análise e interpretação. Ferguson (2013) argumenta que métodos *queer* demandam “uma constante sensibilidade para evitar o reforço à marginalização dentro do estudo para o bem científico de ser racional, completo e higienizado”, rendendo-se “ao desconhecido e ao fato desordenado de conduzir o trabalho nas jornadas qualitativas que percorremos” (p. 8). É nesse sentido que a autora recomenda o uso da autorreflexividade “como uma forma de tornar os nossos métodos éticos” (p. 12).

Com base nessas problematizações, entendo as metodologias *queer* como formas alternativas de produzir conhecimento científico que buscam

a compreensão que constitui e desestabiliza a pesquisa convencional, alterando as esferas fundacionais das identidades, do social e as conceitualizações de realidade que a ciência social investiga, no interior de contextos anti-identitários na epistemologia *queer*. A pesquisa *queer* [...] traz inovações metodológicas e teóricas nascidas da combinação de teorias desenvolvidas em contextos particulares e os conceitos e técnicas de pesquisa inseridos em contextos culturais e espaciais. (GARCIA, 2012, p. 243)

Uma vez que a separação entre *corpo* e *mente* constitui um dos principais fatores que instauram a colonialidade no campo da produção de conhecimentos e compreendendo as metodologias *queer* como formas corporificadas de produzir ciência, acredito que tais perspectivas abrem espaço para ações decoloniais no âmbito científico. Afinal, todas as problematizações compartilhadas aqui parecem reconhecer os métodos e metodologias *queer* como tendo o objetivo comum de desafiar modos herdados e estáveis de fazer ciência e, por assim dizer, de questionar a ideia de que quem produz conhecimentos está ou deve estar ausente do seu objeto de pesquisa e dos conhecimentos que produz. Ao contrário, os métodos e metodologias *queer* propõem formas alternativas de geração e análise de dados

ou informações de pesquisa, formas que procurem, entre outros, encorajar xs pesquisadorxs a se localizarem dentro de seus respectivos estudos, isto é, a explorarem as suas próprias vivências perante o quadro metodológico que pretendem traçar.

Outro componente que me leva a conceber as metodologias *queer* como espaço de subversão da colonialidade do saber é o seu potencial questionador, o qual nos permite problematizar, inclusive, a hegemonia do arcabouço teórico *queer*, produzido e legitimado pelos centros do norte global, questionando a sua relevância para territórios colonizados. Esse é o ponto central da discussão de Pereira (2012), que problematiza a suposta universalidade da chamada teoria *queer* produzida nos “centros” e sua aplicação nas “periferias”. Ao defender que os estudos *queer* sejam problematizados e ressignificados em diferentes contextos, o autor chama a atenção para a produção de arcabouços teóricos *queer* nos trópicos. Em suas palavras, “do lado de cá da linha do equador há que se pensar em afetos e afecções que possam deslocar essas teorias universalizantes e alheias às histórias locais” (p. 390).

Na próxima Cena, proponho uma compreensão de pesquisa que, ao congrega princípios de abordagens metodológicas críticas, possibilita e encoraja a adoção de posturas decoloniais no território da produção de conhecimentos nas humanidades.

CENA 3:

Pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos

A compreensão de pesquisa que proponho nesta Cena resulta de um elo entre as teorias *queer* e as perspectivas decoloniais de produção de conhecimentos. Grosso modo, entendo por pesquisa *queer-decolonial* uma forma de estudo e problematização que tem por objetivo desafiar padrões científicos herdados, criando possibilidades alternativas para a produção epistemológica sobre questões de *gênero* e *sexualidade*, bem como sobre outras categorias identitárias e analíticas que se fazem presentes no território da ciência. O componente dos letramentos evidencia o papel dos letramentos, entendidos como formas múltiplas de interação com textos¹², nessa rearticulação epistemológica e, conseqüentemente, no processo de decolonialidade do saber no campo dos estudos da linguagem.

¹²Reitero que a minha compreensão de *texto* não se restringe ao texto formal escrito, expandindo-se para todo e qualquer artefato semiótico (imagens, vídeos, a fala, o corpo etc) que promova o engajamento em práticas discursivas e que faça sentido para o grupo que dele se apropria. (ROCHA, 2013)

A seguir, apresento a minha visão da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos, atendo-me, de modo especial, às suas bases filosóficas e culturais, às suas especificidades constitutivas e aos seus princípios e demandas.

Bases filosóficas e culturais

A minha compreensão da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos parte de um quadro de estudos que aqui denominarei *estudos interpretativos críticos*. Em linhas gerais, tal quadro salienta o papel da pesquisa não apenas na produção de conhecimentos em âmbito científico, mas também, e principalmente, na rearticulação de discursos e práticas que hierarquizam sujeitos e produzem sofrimento humano. Trata-se, portanto, de um quadro de estudos que desafia as noções de *objetividade* e *neutralidade* no território da ciência, ressaltando a natureza intrinsecamente política e performativa da pesquisa científica nos processos de mudança social.

O mosaico de estudos interpretativos críticos ao qual me refiro tem sua gênese nas ponderações metodológicas indígenas e feministas. No que diz respeito às *metodologias indígenas*, o que se propõe é a rearticulação de conceitos e formas eurocêntricas de produção de conhecimentos, os quais excluem os saberes e as vivências dos sujeitos colonizados, como é o caso dos povos indígenas. Para Smith (1999), faz-se necessário buscar a autodeterminação dos povos indígenas, o que significa elevá-los à condição de protagonistas de suas próprias histórias no campo da produção científica. Além de seu viés notadamente político, trata-se de “um objetivo de justiça social que se expressa através de uma considerável gama de territórios psicológicos, sociais, culturais e econômicos”, abrindo espaço para a construção de uma “agenda estratégica de pesquisa” (SMITH, 1999, p. 116).

Por sua vez, um dos principais legados das *metodologias feministas* é a problematização dos conceitos tradicionais de objetividade e neutralidade, os quais impedem que a pesquisa científica seja vista como uma arena de embates políticos e de produção de saberes localizados. Como salientam Hesse-Biber, Leavy e Yaiser (2004, p. 14), a premissa básica das ponderações metodológicas feministas “é a crença epistemológica de que as mulheres podem possuir e compartilhar conhecimentos válidos, e que, por assim dizer, a pesquisa pode partir da perspectiva de vida das mulheres”. Apesar de suas especificidades, o que parece estar em jogo em ambas as metodologias é uma proposta de ação decolonial, que visa abrir espaço para que outros

conceitos e outras formas de fazer sentido da vida sejam aceitas e encorajadas no âmbito da produção de conhecimentos.

É nessa linha de raciocínio que seguem algumas problematizações acerca de pesquisas interpretativas na contemporaneidade, as quais dão corpo ao que tenho me referido como *mosaico de estudos interpretativos críticos*. Acredito que essas problematizações ancoram-se no fato de que o mundo contemporâneo, atravessado por demandas, contradições e elementos plurais que se entrecruzam em diferentes instâncias, requer dxs pesquisadorxs uma postura e mente decoloniais, que se movam para além do mero processo de construção epistemológica, tendo por objetivo central “desmantelar, desconstruir e decolonizar formas tradicionais [herdadas] de fazer ciência”, uma vez que “a pesquisa é sempre [uma intervenção] moral e política” (DENZIN; GIARDINA, 2007, p. 13). Tal objetivo nos conclama a perceber a ética científica não mais como um conjunto de pressuposições neutras aplicáveis a todas as partes envolvidas, mas como um princípio filosófico “que situa o domínio moral dentro das propostas gerais da vida humana que as pessoas compartilham contextualmente e através de fronteiras culturais, raciais e históricas” (CHRISTIANS, 2007, p. 56).

Para esse autor, o que se deve buscar nos estudos interpretativos é uma *ética social da resistência*, a qual pode ser alcançada por meio do que ele denomina *suficiência interpretativa*: um paradigma que, “ao contrário do experimentalismo da eficiência instrumental, [...] procura explorar o mundo humano em todas as suas dimensões dinâmicas”, de modo a ajudar “as pessoas a compreender as suas próprias experiências cotidianas” (CHRISTIANS, 2007, p. 56-57). Essa compreensão de pesquisa interpretativa considera o fato de que a vida humana é cercada por interpretações múltiplas, estando imersa na complexidade cultural, e também o fato de que a pesquisa “não é a transmissão de dados especializados, mas, na forma e no conteúdo, um catalisador para a consciência crítica” (CHRISTIANS, 2007, p. 59).

Compreendo que as questões levantadas por esse mosaico de estudos vão ao encontro das demandas pós-modernas e decoloniais de produção de conhecimentos, as quais acreditam que a pesquisa deve capacitar xs pesquisadorxs a pensar *para além* de abordagens científicas herdadas, com o objetivo de criar inteligibilidades mais sensíveis às narrativas e experiências humanas (FERGUSON, 2013). Além disso, compreendo que tais questões dialogam com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, no qual as trocas são sempre, em alguma instância, desiguais e

excludentes. É nesse sentido que pensar criticamente a pesquisa pode contribuir para que articulemos outra globalização dentro de nossas construções epistemológicas, uma globalização contra-hegemônica, em que lutemos, nos campos global e local da produção científica, “pela transformação de trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada” (SOUSA-SANTOS, 2011, p. 74).

Especificidades

No que diz respeito ao foco e aos objetivos deste trabalho, compreendo que a pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos resulta de uma intersecção entre princípios de quatro tipos de pesquisa: as metodologias *queer*, a pesquisa-ação, a pesquisa-formação e a pesquisa sobre letramentos para a ação política e mudança social.

Uma importante contribuição das metodologias *queer* para a pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos é o seu caráter metodologicamente instável e questionador de conceitos herdados de pesquisa científica. Segundo Browne e Nash (2011, p. 4), a pesquisa *queer* se configura como “toda forma de pesquisa baseada em arcações conceituais que destacam a instabilidade de significados e relações de poder tomadas como verdades”. Outra contribuição das metodologias *queer* para a compreensão de pesquisa apresentada neste estudo é a sua inscrição em princípios interpretativos de análise, visto que “o ‘sujeito contável’ não existe” (BROWNE; NASH, 2011, p. 11). Ao afastar dos estudos *queer* o parâmetro eurocêntrico/colonial de que “a verdade” só pode ser alcançada por meio de representações numéricas dispostas em gráficos e/ou tabelas, percebo que tal princípio salienta o caráter fluido, dinâmico, subjetivo, político e situado da pesquisa científica.

Uma terceira contribuição das metodologias *queer* para a constituição da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos diz respeito à natureza multifacetada dos estudos interpretativos, considerando que todos os métodos de pesquisa podem ser utilizados de modo a questionar e rearticular padrões científicos normativos (BROWNE; NASH, 2011). Entretanto, argumenta-se que o componente metodológico *queer*, ancorado em pressupostos que visam à subversão e à mudança, possui grande potencial para desestabilizar percepções herdadas sobre a natureza e as subjetividades humanas, sobre as relações de poder e sobre a forma de produzir conhecimentos: “A ‘pesquisa *queer*’ pode promover uma compreensão particular que simultaneamente

constitui e desestabiliza princípios convencionais de pesquisa” (BROWNE; NASH, 2011, p. 12-13, grifo no original).

Por sua vez, a contribuição da pesquisa-ação que considero mais significativa para a pesquisa queer-decolonial sobre letramentos é o seu caráter interventivo, isto é, o seu objetivo sempre voltado para a transformação dos contextos e das realidades em que é implementada. No entanto, a ideia de transformação na qual pretendo apoiar-me aqui não se restringe à geração de condições e/ou formas apropriadas de realização de um determinado trabalho, expandindo-se para “uma micropolítica que implica [...] o plano dos processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade das formas de existência e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis” (ROCHA, 2003, p. 70).

Embora as reflexões de autorxs clássicxs da pesquisa-ação evidenciem o caráter interventivo desse tipo de pesquisa no campo educacional (ELLIOT, 1991; NUNAN, 1992; DINIZ-PEREIRA, 2002), inclusive no que diz respeito à (re)construção de teorias por parte dxs professorxs-pesquisadorxs, gostaria de me ater às questões focalizadas por Greenwood e Levin (2008). Para essxs autorxs, a pesquisa-ação possui potencial para modificar as ciências sociais e a forma como o conhecimento é produzido nas universidades, mas, para isso, faz-se necessário: compreender *teoria e prática* como elementos indissociáveis; problematizar a clássica separação entre *sujeito e objeto*; e criar alianças colaborativas na realização da pesquisa científica. Tais ações se justificam pelo fato de que as experiências humanas emergem da interação contínua entre os indivíduos e os seus respectivos contextos de vida, processo que se aplica tanto aos sujeitos quanto aos objetos da investigação. Em outras palavras, “[as] ações tomadas são propositais e objetivam criar resultados imaginados” (GREENWOOD; LEVIN, 2008, p. 71).

No que diz respeito à pesquisa-formação, o princípio que gostaria de salientar para a articulação da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos é a importância das histórias de vida na produção de conhecimentos no campo da formação docente. Para Josso (2004 [2002]), as histórias de vida possibilitam xs professorxs refletir sobre duas questões importantes: O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje? Como as minhas experiências de vida interferem nos sentidos que dou às minhas vivências?

De acordo com a autora, essas questões vislumbram duas significações para o percurso de formação e produção de conhecimentos: “uma, que remete [à] constituição de referenciais mais ou menos coerentes e conscientes que estruturam a minha visão do mundo; outra, que reenvia para modalidades de constituição de um conhecimento ou de uma referência teórica” (p. 115). Tais questões e significações demandam, entretanto, uma percepção do pensamento como uma realidade tão real quanto a própria vida, possibilitando a “tomada de consciência de que entre a palavra e a coisa há uma consciência ativa que busca um instrumento de ação sobre si e o seu meio por intermédio da reflexão” (JOSSO, 2004 [2002], p. 138). Nesse sentido, as histórias de vida fazem-se importantes para nos engajar em processos que exploram e afirmam a nossa totalidade frente às nossas vivências e realidades de ordem pessoal e profissional. O seu efeito transformador reside na “*mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si mesmo como ator, autor e leitor da nossa própria vida*” (JOSSO, 2004 [2002], p. 153, grifos no original).

Por fim, a contribuição da pesquisa sobre letramento para a ação política e mudança social que considero mais significativa para a compreensão de pesquisa aqui apresentada é a possibilidade de, por meio de atividades ligadas ao uso da língua/gem, promover-se uma articulação das demandas locais e globais por justiça e mudança social. Entendo que tal princípio parte do pressuposto de que o momento atual nos conclama a pensar para além de uma concepção meramente abstrata do político, ou seja, faz-se necessário pensar o político de formas mais concretas e explícitas: “formas que tracem conexões entre o local e o global e que criem oportunidades de agência, ação e mudança” (BLACKBURN; CLARK, 2007, p. 1).

No âmbito das práticas de letramento, traçar conexões entre o global e o local não significa, necessariamente, colocar ambas as perspectivas no mesmo patamar, mas abordar as práticas de letramento locais de modos que evidenciem a sua relação com práticas de letramento globais. Para Blackburn e Clark (2007), essa mudança requer a elaboração e o uso de “teorias, métodos e pedagogias que provoquem pesquisadorxs, professorxs e alunxs a correrem riscos ao questionarem o status quo e a desafiarem o esforço nacional e oficial de reforçar – de fato, reafirmar – normas opressivas” (p. 2). É nesse sentido que as pesquisas sobre letramento para a ação política visam encorajar pesquisadorxs e educadorxs a “tomar posições ativistas que afetem e explorem

diretamente as necessidades de todas as pessoas no que diz respeito a questões de raça, classe, etnia, sexualidades e gênero” (BLACKBURN; CLARK, 2007, p. 2).

Princípios e demandas

A minha compreensão da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos envolve uma articulação entre cinco princípios e demandas: ciência parcial e localizada; ciência de baixo – o sujeito cientista; produção científica como crítica do conhecimento; decolonialidade do saber/poder; e pesquisa como performatividade. A seguir, discorro brevemente acerca de cada um desses princípios e demandas.

Ciência parcial e localizada

Ao defender que a pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos se configura como uma prática científica parcial e localizada, pretendo argumentar que se trata de uma proposta que rompe com a clássica separação entre *sujeito* e *objeto*, e com a clássica ideia de universalidade científica. Contrariando os pressupostos coloniais de produção epistemológica, tal compreensão prevê o engajamento pessoal dxs pesquisadorxs com os objetos e com as realidades pesquisadas, bem como a localização dos resultados obtidos na investigação. Afinal, cada objeto, contexto e realidade apresenta diferentes objetivos e demandas, guiados por diferentes protagonistas, imersos em discursos particulares e engajados em/com práticas situadas.

Uma importante contribuição acadêmica para este princípio é a discussão de Haraway (1995), que, apoiando-se na premissa de que “[o] eu cognoscente é parcial em todas as suas formas” (p. 26), propõe uma compreensão alternativa de objetividade, a qual poderíamos chamar de *objetividade parcial*. Trata-se de assumir as conexões entre o *sujeito* e o *objeto*, de modo a abrir espaço para o posicionamento daquele em relação a este na produção de conhecimentos. De acordo com a autora, posicionar-se frente ao conhecimento que está sendo produzido é “a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão”, implicando, portanto, “em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras” (p. 27).

Ciência de baixo – o sujeito cientista

Ao prever o engajamento pessoal dxs pesquisadorxs com os objetos e com as realidades pesquisadas, compreendo que a pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos abre espaço para o sujeito epistemológico não hegemônico falar abertamente a partir do seu lugar discursivo em âmbito científico. Em outras palavras, se antes questionava-se o fato de uma mulher negra pesquisar sobre racismo devido à crença de que o seu envolvimento e as suas paixões poderiam interferir, convencionalmente, na interpretação das informações da sua pesquisa, hoje este posicionamento não se faz apenas aceito, mas fortemente encorajado. Isso porque os componentes *queer* e decolonial de produção científica reconhecem a parcialidade de todas as interpretações científicas, sejam elas produzidas por corpos hegemônicos ou não hegemônicos.

Trata-se de fortalecer o que Harding (2008) denomina *ciências de baixo*, uma perspectiva de produção científica que parte da vida de grupos marginalizados para produzir conhecimentos não hegemônicos sobre e para tais grupos. De acordo com a autora, tal perspectiva “possui um caráter orgânico, no sentido de que, quando grupos marginalizados adentram o palco da história, uma das coisas que eles tendem a dizer é que *as coisas parecem diferentes quando alguém começa a pensar a partir das suas vidas*” (p. 115, grifos no original). No que diz respeito à pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos, compreendo que as coisas parecem diferentes, também, quando o pensamento que parte das vivências de grupos marginalizados é articulado por sujeitos que pertencem a tais grupos, ou seja, quando o sujeito cientista também origina-se “de baixo”. Afinal, como a própria Harding (2008) enfatiza, o que as pessoas fazem e como elas se posicionam e interagem no/com o mundo social tanto possibilita quanto limita o que elas são capazes de ver e saber. É nesse sentido que as margens, ou as posições “de baixo”, tornam-se, conforme a autora, espaços de possibilidades epistemológicas radicais.

Produção científica como crítica do conhecimento

Este princípio aponta para uma reflexão crítica sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos pela pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos. Trata-se de

uma reflexão que englobe, entre outras, a seguinte questão: Para quem e com que finalidade estes conhecimentos estão sendo produzidos?

Essa questão abre espaço para uma crítica do conhecimento na medida em que nos desafia a questionar reflexões canônicas, produzidas no e para o norte geográfico, e, como tal, concebidas como verdades universais. A pergunta que se coloca é: Essas teorias abraçam as demandas de outros territórios, de outras comunidades, de outros corpos, de outras subjetividades? Se não abraçam, como essas teorias podem contribuir para a transformação desses territórios, comunidades, corpos e subjetividades?

Atendo-se ao campo das teorizações *queer*, Pereira (2012) salienta a importância do *contexto de enunciação* para a construção de uma base de conhecimentos fluida e autorreflexiva, que se contraponha ao círculo vicioso que induz à mera repetição, por parte das “periferias”, de conjecturas produzidas pelos “centros”. Nesse sentido, o autor propõe que os trópicos questionem e ressignifiquem as teorias *queer*, articulando formas de pensar que desloquem o seu caráter universalizante e alheio às vivências locais. Trata-se, grosso modo, de permitir que as teorias *queer* sejam afetadas e reconfiguradas “em processos de traduções propiciados por [...] experiências-outras” (PEREIRA, 2012, p. 390). Com base em Connell (2007), poderíamos pensar na construção do que a autora denomina *teorias do sul*, um quadro de conhecimentos pós-coloniais que reconhece que o pensamento social e suas articulações realizam-se em contextos particulares, abrindo espaço para questionamentos, ressignificações, rupturas e deslocamentos na produção de conhecimentos em âmbitos local e global.

Decolonialidade do saber/poder

Este princípio da pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos congrega os pressupostos dos princípios e demandas anteriormente referidos, ao passo que remete ao objetivo principal desta compreensão de pesquisa: a decolonialidade da ciência.

Como exposto na primeira Cena deste Ato, o processo de colonização produziu consequências que até hoje interferem na forma como vemos, organizamos e nos relacionamos com o mundo, fenômeno que diversxs autorxs têm chamado *colonialidade*. No que diz respeito ao território científico, vimos que tal fenômeno se apresenta, entre outros, nas formas como a produção de conhecimentos é compreendida e articulada, formas essas ancoradas em percepções eurocêtricas/coloniais de ciência.

Uma vez que a colonialidade se configura como um produto do colonialismo e do capitalismo, que opera como uma retórica da modernidade e do seu pensamento colonial/imperial (MIGNOLO, 2007), pode-se inferir que a proposta de *decolonialidade* se apresenta, nos domínios da produção de conhecimentos, como uma estratégia de desconstrução e desprendimento das formas coloniais/imperiais e capitalistas de produção científica, o que inclui tanto uma crítica radical dessas formas como uma incorporação de formas outras de compreensão do mundo e do saber nos processos científicos. Em alusão às ponderações de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), poderíamos dizer que a questão que se coloca é a busca de outras linguagens para a ciência, que explorem criticamente as hierarquias construídas a partir da colonização no âmbito da produção epistemológica e que, assim, possibilitem a problematização e a rearticulação dessas hierarquias em outras bases, mais democráticas e mais abertas às incertezas e às pluralidades do nosso tempo.

Acredito que uma das formas de decolonização do saber/poder é a busca pelo rompimento dos binarismos que estruturam o fazer acadêmico, tais como *sujeito/objeto*, *pesquisadorx/pesquisadx*, *objetividade/subjetividade* e *quantitativo/qualitativo*. Ao romper com esses binarismos, que pressupõem uma hierarquização de conceitos e ações no âmbito da ciência, cria-se um espaço de intersecção entre diferentes formas de saber e de produzir conhecimentos, um espaço de entrecruzamentos praxiológicos que recusa nomeações, conceitos e práticas fixas, localizando-se, por assim dizer, no exato espaço da fronteira e da indeterminação epistemológicas. Ambos os pólos que constituem as oposições binárias estão imbricados uns nos outros, ao ponto de que não há mais como distinguir as suas especificidades.

Outra forma de se propiciar a decolonialidade do saber/poder é a proposta de formas alternativas de construção do pensamento científico. Considerando o *abismo* que separa os conhecimentos acadêmicos de conhecimentos “outros” (SOUSA-SANTOS, 2010) e o engessamento metodológico imposto à dita ciência moderna pelas práticas sóciodiscursivas coloniais (LANDER, 2000; QUIJANO, 2002; GROSFUGUEL, 2007), acredito que o pensamento decolonial pode ser praxiologicamente evocado por meio da desconstrução do *abismo* anteriormente referido. Esse processo pode se realizar tanto através de uma *ecologia de saberes*, nos termos de Sousa-Santos (2010), como através do *diálogo subversivo* entre diferentes saberes, o qual pressupõe certo protagonismo de

conhecimentos “outros” – ocultados ou inferiorizados pelo imaginário colonial – no diálogo tecido com as vozes acadêmicas.

Ambas as formas de se propiciar a decolonialidade do saber/poder nos convidam à “*desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade” (FABRÍCIO, 2006, p. 61). O desafio que se apresenta, portanto, é transgredir a norma a partir da própria norma, contestando e ressignificando o que Kleiman (2013, p. 57) denomina “conhecimento disciplinarmente ordenado”.

Pesquisa como performatividade

Tomando por base a concepção de *linguagem como performance* (AUSTIN, 1975 [1962]; DERRIDA, 1977; BUTLER, 2008 [1990], 1997; ROCHA, 2013), segundo a qual a linguagem e os sentidos que atribuímos ao corpo, ao sujeito e à vida social como um todo se (re)constróem por meio de performances linguísticas encenadas cotidianamente em diferentes espaços de interação, a minha compreensão da pesquisa *queer-decolonial* apóia-se na percepção do fazer acadêmico como performatividade.

Isso significa assumir que, como performance, toda pesquisa se (re)faz no próprio ato da pesquisa, visto que se trata de um processo constituído por repertórios sedimentados que, ao serem repetidos de forma inexata, inauguram novos repertórios, abrindo espaço para microrrupturas na concepção de ciência e no modo de produzir conhecimentos. Se o gênero é performativo porque se constrói nas performances de gênero repetidamente encenadas pelo sujeito em diferentes contextos sociais (BUTLER, 2008 [1990]) e se toda repetição envolve a possibilidade de mudança (DERRIDA, 1977; ROCHA, 2013)¹³, compreendo que todo estudo acadêmico, desde o mais convencional ao mais subversivo, não existe fora da sua realização, ou seja, toda pesquisa se constrói na performance acadêmica (o que envolve seus diversos estágios), repetindo e inaugurando sentidos sobre o que é conhecimento, e produzindo múltiplos efeitos sobre a vida social. Em outras palavras, a pesquisa “não revela uma “verdade”, mas é constitutiv[a] da suposta “realidade” pesquisada” (ROCHA, 2013, p. 105, grifos no original).

¹³Esses conceitos são abordados de modo mais explicativo na parte introdutória do trabalho, ao longo das seções *Teorias queer e mudança social* e *Linguagem, performances, rupturas*.

CENA 4:

Um exemplo de pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos

A pesquisa *queer-decolonial* sobre letramentos foi articulada para atender às particularidades e aos objetivos do meu estudo de doutorado, o qual tem como *corpus* o material empírico gerado por meio do curso *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*.

Como se notará adiante, o meu percurso metodológico não se distancia, em grande escala, das etapas de uma pesquisa convencional, sobretudo no que diz respeito à geração de material empírico. Por um lado, essa realidade evidencia as minhas próprias limitações como um pesquisador que pretende romper com padrões científicos herdados. Por outro, essa mesma realidade instiga-nos a refletir sobre uma questão no mínimo controversa: É possível romper com padrões herdados a partir dos próprios padrões? O que gostaria de argumentar é que tal rompimento pode se dar por meio não exclusivamente da abolição ou substituição de métodos e metodologias convencionais de pesquisa, mas de uma mudança na forma como esses métodos e metodologias são concebidos e utilizados. Esse argumento será retomado nas próximas seções, de modo a explicar por que as etapas deste estudo, mesmo encenando repertórios herdados, inauguram novas performances que apontam para a subversão de pressupostos científicos ancorados na colonialidade do saber.

Gostaria de salientar, no entanto, que as concepções das fontes, dxs articuladorxs e da própria pesquisa aqui defendidas foram gradativamente elaboradas durante e, sobretudo, após a conclusão do curso, a partir das (re)leituras sobre decolonialidade e crítica do conhecimento por mim realizadas, bem como dos diálogos construídos com minha orientadora e com outrxs colegas e professorxs, e das constantes reflexões sobre a minha experiência formativa no âmbito dos letramentos *queer*. Essa observação se faz importante por explicitar os trânsitos que constituíram as minhas ações como pesquisador ao longo das etapas do estudo, ou seja, a construção das problematizações compartilhadas a seguir foi um processo marcado por alianças, coalizões e deslocamentos, o que aponta para o caráter relacional, movente e contraditório do fazer acadêmico.

Na sequência, apresento xs articuladorxs do estudo e, posteriormente, faço um panorama do curso realizado. Em seguida, discorro sobre o material empírico da pesquisa.

Xs articuladorxs

Em princípio, o curso *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais* foi direcionado a alunxs de Letras da Universidade Federal de Goiás e a professorxs de línguas formadxs por essa universidade. Entretanto, em conversa com minha então supervisora no Centro de Línguas, resolvemos expandir o público e direcionar o curso a alunxs de Letras e a professorxs de línguas formadxs também por qualquer instituição acadêmica.

Ao todo, 26 pessoas se inscreveram para participar do curso. Desse grupo, 6 nunca compareceram. O restante acompanhou os encontros até abril, quando 7 pessoas resolveram, devido à falta de tempo e à incompatibilidade de horários (essas razões foram explicitadas a mim em caráter informal pelxs desistentes), abandonar o curso. O grupo que permaneceu até o final das atividades foi constituído por 12 pessoas: 1 professora de inglês da rede municipal de Goiânia; 1 professora de inglês das redes municipal e privada de Pirenópolis; 1 professor de inglês e português da rede estadual de Goiás; 1 professor de inglês das redes estaduais do Mato Grosso e de Goiás; 1 professora de inglês e 1 professora de espanhol da rede estadual conveniada de Goiás; 1 professora de inglês do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás; 1 professora de inglês da rede privada de Goiânia; 1 aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás; e 2 alunas e 1 aluno de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

No primeiro encontro do curso, xs articuladorxs assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa, escolheram as suas próprias nomeações no estudo e, em seguida, responderam a um *questionário de identificação provisória* composto por perguntas de cunho pessoal e profissional. A seguir, encontra-se um resumo das *informações pessoais* apresentadas nesse questionário:

CENÁRIO 1: Informações pessoais dxs articuladorxs

| | Idade | Estado civil | Sexo | Gênero | Sexualidade | Raça | Classe | Religiosidade |
|----------------|-------|--------------|-----------|--------|---------------|------------------|---------------------------|-----------------------|
| Mell | 20 | Solteira | Feminino | Mulher | Heterossexual | Branca | Média baixa | Adventista reformista |
| Anaís | 36 | Solteira | Feminino | Mulher | Bissexual | Latino americana | Média baixa | Eclética |
| Atena | 26 | Solteira | Feminino | Mulher | Heterossexual | Branca | Média baixa | Cristã |
| Sofia | 27 | Casada | Feminino | Mulher | Heterossexual | Parda | Média baixa | Cristã |
| Ciclope | 26 | Solteiro | Masculino | Homem | - | Branco | Média alta | Católico |
| Abareza | 29 | Divorciada | Feminino | Mulher | Bissexual | Caucasiana | Média baixa | Espírita |
| Atalanta | 30 | Casada | Feminino | Mulher | Heterossexual | - | Média | - |
| Jéssica | 22 | Solteira | Feminino | Mulher | - | Branca | Média | - |
| Ana | 29 | Solteira | Feminino | Mulher | - | Preta | Trabalhadora | Católica |
| Lamounier | 26 | Solteiro | Masculino | Homem | Homossexual | Pardo | Média | Não tem |
| Rita de Cássia | 21 | Solteira | Feminino | Mulher | Heterossexual | Não soube dizer | Média | Católica |
| Camilo | 32 | Casado | Masculino | Homem | Homossexual | Negro | Trabalhador (assalariado) | Cristão |

No quadro seguinte, por sua vez, encontra-se um resumo das *informações profissionais* que xs articuladorxs apresentaram no referido questionário:

CENÁRIO 2: Informações profissionais dxs articuladorxs

| | Formação | Instituição | Atuação | Local | Tempo de atuação profissional |
|-----------|----------------------------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Mell | Letras/Inglês (cursando) | UFG | Professora de inglês | Escola pública e aulas particulares/Trindade-GO | 6 meses |
| Anaís | Letras/Português-Inglês | UFG | Professora de inglês | SESC Idiomas/Goiânia-GO | 18 anos |
| Atena | Letras/Inglês | UFG | Professora de inglês | Escola Municipal Prof. Percival Xavier Rebelo/Goiânia-GO | 2 anos |
| Sofia | Letras/Inglês | PUC-GO | Professora de inglês | Escola Sesi Campinas/Goiânia-GO | 3 anos |
| Ciclope | Letras/Português-Inglês | UEG | Professor de inglês | Escola Estadual Getúlio Vargas (Cocalinho-MT) e Escola Municipal Eugênio Gama (Britânia-GO) | 7 anos |
| Abareza | Pedagogia e Letras | Faculdades IESO e Anhanguera | Professora de inglês | PrEA (UEG) e Arroba Cursos/Pirenópolis-GO | 10 anos |
| Atalanta | Letras/Português-Inglês | UEG | Professora de inglês | Engemed/Iporá-GO | 6 anos |
| Jéssica | Letras/Português-Inglês (cursando) | UEG | Professora de inglês | Colégio Horácio Antônio de Paula/Inhumas-GO | 8 meses |
| Ana | Letras/Espanhol e Bacharelado em Linguística | UFG | Professora de espanhol | Instituto Educacional Emmanuel/Goiânia-GO | 6 anos |
| Lamounier | Letras/Português- | UEG | Professor | Colégio Horácio Antônio | 8 meses |

| | | | | | |
|----------------|-------------------------|-----|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| | Inglês | | de inglês e português | de Paula/Inhumas-GO | |
| Rita de Cássia | Letras/Português-Inglês | UEG | Professora de inglês | Goiânia-GO | Iniciado em 2013 |
| Camilo | Letras/Português-Inglês | UEG | Professor de inglês e português | Colégio Estadual Antônio Alves Fortes e Colégio Estadual Dom Pedro I/Aparecida de Goiânia-GO | 9 anos |

Em julho de 2016, enviei uma mensagem aos articuladores através do grupo que mantemos no *whatsapp* para que eles conferissem as suas informações no que diz respeito à época em que o questionário foi respondido. Foi então que algumas pessoas manifestaram certo desconforto com suas respostas, questionando, inclusive, sobre a possibilidade de alterarem as suas informações.

Tendo em vista esse desconforto, porém levando em conta que as informações da pesquisa foram analisadas com base nas percepções que os articuladores mantinham sobre si em 2013, acredito ser produtivo listar aqui as modificações que eles apresentaram três anos após o início do curso: Lamounier se percebe como mulher e heterossexual; Ana se percebe como heterossexual com abertura para experiências não heterossexuais; Jéssica se percebe como homossexual; Rita se percebe como parda; e Atena não se percebe como pertencente a nenhuma das categorias raciais disponíveis. Além de conferir autoridade aos articuladores em sua própria identificação na pesquisa, tornando o estudo mais consistente do ponto de vista ético, creio que essas modificações, que aqui denominarei *trânsitos identitários*, evidenciam a natureza líquida, ou mesmo *queer*, da nossa relação com a vida, levando-nos, por conseguinte, a perceber as nossas identidades como estando sempre em movimento.

Neste ponto, faz-se necessário mencionar que, além de professor-formador e pesquisador, eu também assumi o papel de articulador neste estudo. Isso porque, além de planejar e mediar os encontros do curso (professor-formador), e de elaborar e conduzir as etapas da pesquisa (pesquisador), considero que minha voz foi um elemento importante nas práticas discursivas do grupo, sobretudo no que diz respeito ao processo de negociação de sentidos sobre as questões abordadas durante os encontros.

Na época do curso, eu tinha 28 anos, era solteiro e identificava-me como do sexo masculino, homem, homossexual com abertura para outras vivências sexuais, não negro, de classe média e cristão. Graduado em Letras, habilitação Inglês, pela

Universidade Federal de Goiás, eu atuava como professor de inglês no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e como professor-formador no Projeto de Formação Continuada de Professorxs de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional.

Durante o curso, eu estava vivenciando uma fase de grandes questionamentos em relação ao trabalho com letramentos críticos no ensino de línguas, especialmente no que tange à resistência e à falta de habilidade emocional e praxiológica de muitxs professorxs em planejar e conduzir aulas sobre questões de *gênero* e *sexualidade*. No plano pessoal, eu me debatia com a incerteza da minha identidade sexual, já que, mesmo identificando-me como gay, em algumas circunstâncias eu percebia que o meu desejo e as minhas performances sociais se deslocavam, ainda que de modos mais tímidos, para outras direções. Essas foram as principais experiências que me acompanharam durante o curso, influenciando as minhas ações e intervenções no grupo. Hoje, na posição de pesquisador, tenho 31 anos, estou solteiro e identifico-me como do sexo masculino, homem, *queer*, não negro, de classe média e espiritualizado. Profissionalmente, atuo como professor de inglês no SESC Idiomas do SESC Educação Continuada, em Goiânia-GO.

Essas informações e rearticulações identitárias envolvendo xs articuladorxs do estudo nos permitem observar que, apesar de todxs serem professorxs de línguas, o que sugere certa homogeneidade no grupo, o curso foi marcado por elementos heterogêneos, tanto no que se refere às características pessoais (sexualidade e raça) quanto às características profissionais do grupo (contextos de atuação). Além disso, há pelo menos dois elementos que divergem da maioria em todas as características apresentadas, o que revela uma desestabilização nas estruturas que sustentam os espaços ditos homogêneos. A meu ver, esses elementos possibilitaram a construção de um mosaico de vivências e identidades, levando-nos todxs a nos engajar em constantes processos de negociação de sentidos para compreender e problematizar as nossas percepções em relação às percepções do outro.

Foi assim que conseguimos estabelecer um espaço de diálogo crítico no grupo, espaço esse marcado pela agência, pelo respeito, pelo esforço de compreensão, pela solidariedade, pelo conflito e pelo entrecruzamento de percepções, identidades e vivências dxs articuladorxs e do professor-formador/pesquisador/articulador.

O curso

Realizado pelo Centro de Línguas¹⁴ da Universidade Federal de Goiás, em 2013, o curso de formação *Questões de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras/adicionais* (doravante QGSEL) teve por objetivo engajar xs articuladorxs em diferentes práticas de leitura e escrita voltadas à problematização de questões de *gênero e sexualidade* na educação, no ensino de línguas e na sociedade mais ampla. Como se pode notar pelo título, o curso foi inicialmente pensado para profissionais que atuam na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Entretanto, como havia participantes que também atuavam na área de ensino e aprendizagem de língua materna, minha supervisora e eu resolvemos expandir o foco e abarcar o ensino de línguas em geral.

Os encontros do curso foram agrupados em duas fases: a primeira se estendeu de março a junho e visou estimular, por meio de atividades de leitura, escrita e conversa sobre textos e experiências diversas, a reflexão sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, teorias queer e ensino de línguas*; a segunda se estendeu de agosto a novembro e visou estimular, por meio de atividades de (re)leitura, escrita, planejamento e conversa sobre diferentes experiências e propostas pedagógicas, a elaboração e a problematização de *intervenções queer* no ensino de línguas em diferentes contextos educacionais. As atividades realizadas nas duas fases do curso encontram-se discriminadas no seguinte quadro:

CENÁRIO 3: Atividades realizadas no curso

| | |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 1 (08/03) | Apresentação: leitura e discussão do programa do curso; compartilhamento de expectativas; negociações; debate sobre as perguntas do questionário inicial. Responsável: Professor-formador |
| Encontro 2 (22/03) | Textos 1 e 2 Tema: <i>Corpo e identidades</i> LOURO, Guacira Lopes. Marcas do corpo, marcas de poder. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 75-90. SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais</i> . Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 73-102. Responsável: Professor-formador |
| | |

¹⁴Fundado em 1994, o Centro de Línguas se configura como um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Letras da UFG que tem por objetivo oferecer cursos de línguas à comunidade acadêmica e à comunidade geral de Goiânia e cidades circunvizinhas. Além disso, a instituição visa oferecer um campo de estágio para xs alunxs e um vasto campo de pesquisa para xs professorxs da Faculdade de Letras.

| | |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Encontro 3 (05/04)</p> | <p>Textos 3 e 4 Tema: <i>Gênero, sexualidade e poder</i> LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista</i>. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista</i>. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 37-56. Responsáveis: Ana e Atalanta</p> |
| <p>Encontro 4 (19/04)</p> | <p>Texto 5 Tema: <i>Pedagogias feministas</i> LOURO, Guacira Lopes. Práticas educativas feministas. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista</i>. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 110-141. Responsáveis: Abareza e Camilo</p> |
| <p>Encontro 5 (17/05)</p> | <p>Texto 6 e 7 Tema: <i>Pedagogias queer</i> LOURO, Guacira Lopes. Uma política pós-identitária para a educação. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-54. LOURO, Guacira Lopes. “Estranhar” o currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. <i>Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 55-73. Responsáveis: Rita de Cássia, Jéssica Fernandes e Lamounier</p> |
| <p>Encontro 6 (07/06)</p> | <p>Textos 8 e 9 Tema: <i>Letramento crítico e ensino de línguas estrangeiras/adicionais</i> PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. <i>TESOL Quarterly</i>, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). <i>Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as</i>. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-12. Responsáveis: Mell, Ana e Camilo</p> |
| <p>Encontro 7 (21/06)</p> | <p>Textos 10 e 11 Tema: <i>Queering o ensino de línguas estrangeiras/adicionais</i> NELSON, Cynthia. Heterosexism in ESL: examining our attitudes. <i>TESOL Quarterly</i>, v. 27, n. 1. p. 143-150, 1993. NELSON, Cynthia. Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. <i>TESOL Quarterly</i>, v. 33, n. 3, p. 371-391, 1999. Responsável: Anais</p> |
| <p>Encontro 8 (28/06)</p> | <p>Texto 12 e 13 Tema: <i>Letramentos queer no ensino de línguas estrangeiras/adicionais</i> NELSON, Cynthia. Beyond straight grammar: using lesbian/gay themes to explore cultural meanings. In NORTON, Bonny; PAVLENKO, Aneta. (Ed.). <i>Gender and English language learners</i>. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2004, p. 15-28. ROCHA, Luciana Lins. Letramentos queer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação. In: <i>Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade</i>, UNICAMP, p. 1-14, 2012. Responsáveis: O grupo</p> |
| | <p>Textos 14 e 15 Tema: <i>Discursos de identidades no ensino de línguas estrangeiras/adicionais</i> MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discurso como ação: construindo a identidade</p> |

| | |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 9 (09/08) | social de sexualidade. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. <i>Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 89-127. URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. <i>Corpo, discurso e relações de poder no ensino crítico de línguas estrangeiras: foco na experiência de um professor homossexual</i> . Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012. Responsáveis: Sofia, Atena e Cíclope |
| Encontro 10 (30/08) | Primeiro encontro para o compartilhamento e a problematização das propostas de intervenção <i>queer</i> . Responsáveis: Ana e Cíclope |
| Encontro 11 (13/09) | Segundo encontro para o compartilhamento e a problematização das propostas de intervenção <i>queer</i> . Responsáveis: Atena, Sofia e Abareza |
| Encontro 12 (27/09) | Terceiro encontro para o compartilhamento e a problematização das propostas de intervenção <i>queer</i> . Responsáveis: Anaís e Mell |
| Encontro 13 (18/10) | Quarto encontro para o compartilhamento e a problematização das propostas de intervenção <i>queer</i> . Responsáveis: Jéssica Fernandes e Lamounier, e Rita de Cássia |
| Encontro 14 (08/11) | Orientações sobre/para o trabalho final |

Como se pode observar, a primeira fase do curso teve como foco a leitura e a discussão de textos acadêmicos sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, teorias queer, educação e ensino de línguas* (embora outras formas de texto – como imagens, propagandas, vídeos, falas, corpos, vivências etc. – tenham sido exploradas durante os encontros), ao passo que a segunda fase priorizou o compartilhamento e a problematização de propostas pedagógicas (intervenções *queer*) ancoradas nos textos e nas discussões realizadas na primeira fase.

Faz-se importante frisar que, em ambas as fases, xs articuladorxs tiveram liberdade para trazer outras formas de texto para as discussões. Além disso, procurei sempre encorajá-lxs a tecer diálogos entre os textos lidos e as suas percepções e vivências cotidianas, dentro e fora do contexto pedagógico, no que diz respeito às questões abordadas nos encontros. Em outras palavras, ao contrário da neutralidade posta como regra para a produção científica moderna, o grupo foi estimulado, no decorrer de todo o curso, a expressar as suas subjetividades e posicionamentos em relação a tudo o que era discutido nos encontros, criando redes praxiológicas situadas e contingentes que nos permitiram abalar as rígidas estruturas que sustentam os binarismos *objetivo/subjetivo* e *teoria/prática* no campo da formação docente.

Outra questão que vale a pena ressaltar é que, apesar de o quadro de leituras ter sido constituído por textos em português e inglês, os encontros foram conduzidos exclusivamente na língua portuguesa, de modo que xs articuladorxs se sentissem à vontade para se manifestar, visto que nem todxs possuíam algum grau de proficiência na habilidade de fala em inglês. Além disso, os objetivos do curso, assim como os do presente estudo, não envolviam a expressão oral dxs articuladorxs em outra língua, o que não justificaria, então, a realização de discussões em língua inglesa.

Em relação à primeira fase do curso, os textos selecionados por mim (de acordo com minhas experiências no referido campo de estudos) foram agrupados em diferentes temas, de modo que xs articuladorxs tivessem a oportunidade de se aprofundar em um tema por encontro. Desse modo, as nossas discussões partiram de um tema mais abrangente até chegarem aos temas mais específicos do curso.

Os dois primeiros encontros foram inteiramente planejados por mim: no primeiro, fiz a apresentação do curso e mediei o debate sobre as perguntas do questionário inicial; no segundo, conduzi a discussão dos textos sobre o tema *Corpo e identidades* para que xs articuladorxs tivessem uma noção de como uma apresentação dialogada poderia ser conduzida. Os encontros subsequentes, exceto o oitavo (conduzido pelo grupo), foram planejados e conduzidos pelxs articuladorxs, xs quais tiveram a oportunidade de escolher, em duplas ou em grupos de três pessoas, os temas que gostariam de apresentar (apenas a participante Anaís apresentou sozinha, pois xs demais colegas já haviam apresentado).

Essa dinâmica se repetiu nos encontros da segunda fase do curso, durante a qual xs articuladorxs tiveram que apresentar propostas de *intervenção queer* ancoradas nas discussões da primeira fase do curso e também nas particularidades de seus respectivos contextos educacionais. Os encontros da segunda fase do curso foram divididos em dois momentos: no primeiro, xs articuladorxs deveriam compartilhar as suas propostas pedagógicas; no segundo, o grupo deveria problematizar as propostas compartilhadas.

Não obstante as suas especificidades, os encontros de ambas as fases guiaram-se pelos princípios do *diálogo* e da *colaboração*, ou seja, em ambos os momentos, esperava-se que as ideias construídas pelo grupo resultassem de um entrecruzamento de dúvidas, percepções, vivências e posicionamentos múltiplos e, por vezes, conflitantes. Apesar de os textos e a dinâmica dos encontros não terem sido diretamente negociados com o grupo, o que talvez aponte para uma de minhas limitações como professor-

formador e pesquisador, xs articuladorxs foram constantemente encorajadxs a intervir nas etapas e nas atividades do curso, o que talvez remeta, ainda que de modo contraditório e problemático, à flexibilidade do pesquisador e ao viés *queer-decolonial* da pesquisa – já que esse espaço de fala/intervenção não é explícita e genuinamente aberto à comunidade discente na maioria dos cursos de formação realizados pelas universidades.

O percurso avaliativo do grupo ao longo do curso foi elaborado com base nos seguintes critérios: presença (75%); participação (engajamento nas discussões); elaboração e condução dos seminários temáticos (encontros bem planejados e bem conduzidos); elaboração e apresentação de intervenções *queer* (propostas bem elaboradas); redação de textos críticos sobre os textos lidos e sobre as propostas pedagógicas apresentadas (textos que dialogassem com as ideias construídas em sala); entrega do trabalho final (um ensaio que englobasse as discussões do curso, com introdução, desenvolvimento, conclusão e referências).

Ao todo, foram consideradas quatro notas (N1, N2, N3 e N4), cada uma valendo 10,0. A média final foi calculada dividindo-se o valor total das quatro notas por 4. Para serem aprovadxs e receberem o certificado de conclusão do curso complementar, perfazendo o total de 60 horas, xs articuladorxs deveriam atingir média final 7,0. Exceto a participante Atalanta, todxs xs demais atingiram a média de aprovação e receberam o certificado de conclusão do curso.

Com base nos pressupostos metodológicos *queer* (GARCIA, 2012; DE LEÓN, 2012; FERGUSON, 2013) e nas reflexões sobre *colonialidade do saber* (LANDER, 2000; QUIJANO, 2002; GROSGOUEL, 2007), acredito que essa forma de avaliação pode ser problematizada, visto que se trata de um processo fortemente arraigado em práticas sóciodiscursivas coloniais. Não obstante a ausência de uma negociação prévia sobre os textos que seriam lidos e sobre a dinâmica dos encontros, como já mencionado, o percurso avaliativo do curso também foi imposto ao grupo, ou seja, xs articuladorxs não foram explicitamente consultadxs a esse respeito. Além disso, a maioria das atividades avaliativas envolvia a interação com a escrita e/ou com o texto formal escrito, desconsiderando outras práticas de linguagem igualmente legítimas (imagens, vídeos, performances corporais etc.) que constituem o trabalho com os letramentos *queer*. Por fim, a avaliação proposta opera por meio de notas, um sistema nitidamente inscrito em

concepções eurocêntricas e, por assim dizer, coloniais de educação e produção de conhecimentos, já que pressupõe a mensuração dos sujeitos-aprendizes.

Essas são questões que, a meu ver, precisam ser revistas em outros cursos e projetos, de modo a potencializar o caráter *queer-decolonial* de nossas intervenções no âmbito da formação docente.

O material empírico

O material empírico do presente estudo foi gerado por meio das seguintes fontes: um questionário inicial; um diário de pesquisa; os textos escritos pelxs articuladorxs ao longo do ano; as reflexões discentes sobre o curso; as propostas de intervenção *queer* elaboradas e apresentadas pelxs articuladorxs; e o trabalho final.

Embora a maioria dessas fontes esteja inscrita em discursos e práticas convencionais de pesquisa, acredito que a forma como são concebidas e utilizadas podem acenar para a construção de caminhos alternativos na produção de conhecimentos. A seguir, faço uma descrição mais detalhada de cada uma das fontes mencionadas, procurando ressaltar o seu potencial para a inauguração de novos repertórios e performances no fazer científico.

1. Questionário inicial

O questionário inicial (QI) foi entregue ao grupo no ato de inscrição do curso. Todxs deveriam levá-lo respondido no primeiro encontro para um debate inicial. O questionário era composto pelas seguintes perguntas:

CENÁRIO 4: Perguntas do Questionário Inicial

- O que você entende por *gênero* e *sexualidade*?
- Em seu ponto de vista, as categorias *gênero* e *sexualidade* podem ser articuladas? Explique.
- Você considera que as categorias *gênero* e *sexualidade* estão imbricadas em algum tipo de desigualdade? Explique.
- Em seu ponto de vista, há alguma relação entre as categorias *gênero* e *sexualidade* e o ensino de línguas estrangeiras/adicionais? Explique.
- Em seu ponto de vista, qual é o lugar das questões de *gênero* e *sexualidade* na formação de professores/as de línguas estrangeiras/adicionais? Explique.
- Em seu ponto de vista, há alguma relação entre as suas identidades de *gênero* e *sexualidade* e a sua identidade profissional? Explique.
- Você já trabalhou com temas relacionados às categorias *gênero* e *sexualidade* em suas aulas? Explique/Comente.
- Por que você decidiu participar deste curso? O que você espera?

Como se percebe, as perguntas do QI abarcam algumas das questões que seriam abordadas no decorrer do curso. Apesar de o questionário se configurar como um dos recursos mais convencionais de pesquisa, utilizado, na maioria das vezes, para mapear e quantificar informações, acredito que essa fonte pode ser concebida e empregada de formas alternativas na realização de pesquisas interpretativas, o que vai depender dos objetivos dx pesquisadorx.

No que se refere a este estudo, por exemplo, o meu objetivo não foi mapear ou quantificar informações com o intuito de produzir análises conclusivas ou universalizantes, mas investigar as percepções iniciais dxs articuladorxs sobre as questões que seriam abordadas no curso, de modo que eu pudesse engendrar formas múltiplas de ação pedagógica que viessem a contemplar as necessidades do grupo. Esse objetivo pode ser observado na abertura das questões propostas, as quais fomentam a construção de reflexões mais livres, abrangentes e até mesmo contraditórias, e também na flexibilidade das problematizações construídas com base nas respostas apresentadas pelxs articuladorxs, as quais apontam para o movimento/trânsito das informações e das reflexões do estudo.

Tendo isso em vista, o meu argumento é que, quando concebidos e utilizados de formas alternativas no estágio inicial da pesquisa, os questionários podem contribuir para criar inteligibilidades preliminares sobre a realidade em foco, levando x pesquisadorx a se familiarizar com as percepções iniciais, com os objetivos e com as expectativas dxs participantes acerca da intervenção que se inicia. Ainda assim, acredito que o questionário inicial pode ser reinventado de formas mais decoloniais. A minha sugestão é que essa fonte seja deslocada da escrita para a oralidade ou que mescle ambas as práticas de linguagem, encorajando a desconstrução do abismo que separa o binarismo *escrita/oralidade* e fazendo surgir um espaço de convergência entre formas múltiplas de letramento. Isso poderia ser feito, por exemplo, através de uma *roda de conversa inicial* sobre as questões que seriam abordadas no questionário, considerando-se ou não algum tipo de produção escrita dxs participantes (notas, tópicos, reflexões etc.).

2. Diário de pesquisa

O meu diário de pesquisa (DP) foi mantido ao longo de todo o curso. Nele, busquei registrar os eventos, as percepções e as dúvidas que considerava de maior relevância durante os encontros.

O procedimento de escrita ocorreu da seguinte forma: em um primeiro momento, eu registrava, na forma de tópicos, os eventos, as percepções e as dúvidas que emergiam das interações do grupo; em um segundo momento, eu expandia os tópicos registrados, transformando-os em relatos descritivo-analíticos mais detalhados, mas sempre atendo-me aos objetivos da pesquisa (ou seja, não houve registro de todos os eventos, percepções e dúvidas ocorridas nos encontros). A título de exemplo, apresento, a seguir, um trecho do relato sobre o terceiro encontro do curso:

CENÁRIO 5: Trecho de relato no Diário de Pesquisa

Relato sobre o Encontro 3, destinado à problematização do tema *Gênero, sexualidade e poder*
05/04/2013

[...]

Como disse no relato do dia 22/03, eu estava muito ansioso para ver como as/os participantes conduziram a sua apresentação dialogada sobre o tema *Gênero, sexualidade e poder*. E, como eu já esperava, a apresentação conduzida pela Ana e pela Atalanta foi muito interessante. Desde o princípio, percebi que elas eram duas das participantes mais interessadas e ativas do grupo, interesse e ação que se confirmaram na forma como elas conduziram a apresentação e nos apontamentos e reflexões que elas compartilharam com o grupo durante a discussão. Ambas trouxeram, inclusive, reflexões teóricas de outras/os autoras/es para a discussão, como Simone de Beauvoir (Atalanta) e Judith Butler (Ana), o que também aponta para a sua dedicação no preparo da apresentação e para o seu interesse no curso. Em princípio, elas tentaram seguir a lógica dos textos, que eram dois capítulos (seguidos) de um livro da Guacira Lopes Louro. No entanto, essa “lógica” foi rompida quando as/os próprias/os participantes começaram a intervir na discussão colocando questões que estavam em diferentes partes de ambos os textos, o que eu, particularmente, gostei muito, pois se trata de uma postura que mostra como elas/es já estão percebendo a relação entre as categorias “gênero” (foco do primeiro capítulo) e “sexualidade” (foco do segundo capítulo) – embora ambos os capítulos incitem, a todo instante, uma compreensão da relação entre essas categorias identitárias. No encontro anterior, eu também procurei realizar esse movimento, ou seja, começar de um texto e depois focalizar questões abordadas em ambos os textos, que foram selecionados justamente porque dialogam entre si.

[...]

A utilização de um diário no decorrer do curso foi de grande importância para a pesquisa, visto que me auxiliou a perceber e a compreender os detalhes que me interessavam como pesquisador. Ambos os momentos de registro tiveram a sua pertinência: no primeiro momento, o diário me permitiu registrar, grosso modo, o que

considerava relevante; no segundo momento, tive a oportunidade de ampliar as minhas descrições e de refletir sobre os eventos registrados. Na realidade, acredito que este seja um dos principais objetivos do diário como fonte de pesquisa: propiciar a chance de perceber e de explorar os eventos que interessam x pesquisadorx e que podem ser cruciais para suas articulações. Ao registrar tais eventos, x pesquisadorx torna empírico o seu corpus analítico e “garante” o registro de tudo o que lhe parece relevante.

Entretanto, gostaria de ressaltar que, mesmo tendo registrado em meu diário os eventos que me interessavam como pesquisador, o processo de registro levou-me a interesses que não constavam no projeto inicial da pesquisa, ampliando, assim, o meu escopo e a minha visão da realidade pesquisada. Pode-se dizer, assim, que a referida fonte não funcionou apenas como um locus de registro, como normalmente ocorre em estudos guiados por outras perspectivas de pesquisa, mas também como um espaço de reflexão e autocrítica. Isso porque, além de me permitir registrar os eventos que me interessavam, o DP me possibilitou lançar sobre tais eventos as minhas percepções e questionamentos, ao ponto de sentir a necessidade de rearticular o meu estudo e ampliar a minha visão dos fatos e do próprio contexto da pesquisa.

Ainda que o diário também esteja inscrito em normas herdadas de produção de conhecimentos, acredito que o seu uso, no que diz respeito a este estudo, aponta para o caráter líquido, instável e movente da pesquisa científica. Em uma próxima oportunidade, o que eu tentaria fazer é convidar xs participantes a também manter um diário reflexivo durante o curso, de modo que as nossas percepções/vozes possam ser entrecruzadas por meio dessa fonte.

3. Produções discentes

Três produções discentes geraram material empírico para esta pesquisa: os textos críticos escritos no decorrer do curso (TC); as propostas de intervenção *queer* (PIQ); e o trabalho final (TF). Como fontes de pesquisa, essas produções tiveram por objetivo propiciar a construção de uma base de conhecimentos a partir, exclusivamente, das percepções e vivências dxs articuladorxs, de modo que a sua voz tivesse espaço para definir, em termos acadêmicos e pessoais, a relevância de uma experiência com letamentos *queer* para professorxs de línguas em diferentes contextos educacionais.

A seguir, faço uma descrição detalhada de cada uma dessas fontes.

3.1 Os textos críticos

O gênero *texto crítico* (TC) surgiu em nosso grupo de pesquisa a partir de uma disciplina ministrada pela professora Rosane Rocha Pessoa no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, em 2010. Grosso modo, o *texto crítico* se configura como um ensaio composto por introdução, desenvolvimento e conclusão, o qual tem por objetivo tecer um diálogo entre textos acadêmicos e vivências pessoais. A tarefa que se coloca não é resenhar um texto, mas dialogar criticamente com ele por meio do compartilhamento de percepções e questionamentos que entrelaçam diferentes formas de compreender a relação entre reflexões acadêmicas e vida social.

Levando em consideração tal objetivo e o potencial do referido gênero textual para a formação crítica docente, xs articuladorxs foram solicitadxs a escrever um texto crítico sobre o tema de cada encontro. Exceto xs responsáveis pelos encontros, todxs deveriam, ao longo da semana, enviar um texto crítico pelo nosso grupo via e-mail, de modo que xs demais articuladorxs também pudessem ter acesso aos textos produzidos pelxs colegas.

Na primeira fase do curso, os textos críticos deveriam explorar a relação entre os textos lidos e as percepções e vivências pessoais dxs articuladorxs. Já na segunda fase do curso, os textos críticos deveriam problematizar as propostas de intervenção *queer* apresentadas pelxs colegas em diálogo com os textos lidos na primeira fase e também com as vivências pessoais de cada articuladorx. Ao todo, foi solicitada a escrita de 12 textos críticos e a maioria dxs articuladorxs entregou a maioria dos textos solicitados. No seguinte quadro, constam os temas de cada texto crítico produzido:

CENÁRIO 6: Textos Críticos produzidos

| Textos críticos (TC) | Temas |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| TC1 | Corpo e identidades |
| TC2 | Gênero, sexualidade e poder |
| TC3 | Pedagogias feministas |
| TC4 | Pedagogias <i>queer</i> |
| TC5 | Letramento crítico e ensino de línguas |
| TC6 | <i>Queering</i> o ensino de línguas |
| TC7 | Letramentos <i>queer</i> no ensino de línguas |
| TC8 | Discursos de identidades no ensino de línguas |
| TC9 | Sobre as propostas de intervenção <i>queer</i> de Ciclope e Ana |
| TC10 | Sobre as propostas de intervenção <i>queer</i> de Atena, Sofia e Abareza |
| TC11 | Sobre as propostas de intervenção <i>queer</i> de Anais e Mell |

| | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| TC12 | Sobre as propostas de intervenção <i>queer</i> de Lamounier e Jéssica, e Rita de Cássia |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Por sua vez, o quadro a seguir apresenta a quantidade de textos críticos produzidos por cada articuladorx:

CENÁRIO 7: Textos Críticos produzidos

| Participantes | TC1 | TC2 | TC3 | TC4 | TC5 | TC6 | TC7 | TC8 | TC9 | TC10 | TC11 | TC12 | Total |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-------|
| Mell | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | 9 |
| Anaís | | | | | | | | | | | | | |
| Atena | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 12 |
| Sofia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | 10 |
| Ciclope | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | 11 |
| Abareza | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | 9 |
| Atalanta | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | 6 |
| Jéssica | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 12 |
| Ana | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | 7 |
| Lamounier | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 12 |
| Rita de Cássia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 12 |
| Camilo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 11 |

Como pode ser observado, apenas a articuladora Anaís não entregou nenhum texto crítico no decorrer do curso. Segundo ela própria justificou, tal postura está relacionada com o seu conflito em relação à escrita. Para Anaís, trata-se de um problema que a incomoda, visto que a impede de se engajar em práticas discursivas que envolvem a escrita acadêmica, sobretudo quando essas práticas são submetidas a processos avaliativos. Apesar de tê-la deixado à vontade para escrever o que e quando se sentisse à vontade, tentei encorajar a articuladora a desafiar o seu conflito em diferentes momentos do curso. Ainda que ela tenha demonstrado se sentir um pouco mais à vontade com a ideia de escrever academicamente com o passar dos encontros, Anaís não se sentiu segura para produzir nenhum texto crítico até o final do curso, o que revela não apenas o grau do seu conflito com a escrita acadêmica, mas também a sua dificuldade ou resistência para superá-lo.

As problematizações compartilhadas nos próximos Atos nos levam à percepção de que a leitura e a escrita sobre questões *queer* se configuram, no presente estudo, como estratégias de empoderamento docente em seu percurso formativo, já que tais atividades fomentaram a criação de novas redes praxiológicas nas vivências pessoais e profissionais dxs articuladorxs. No entanto, considero que o caso de Anaís, que aponta para uma nítida resistência à prática da escrita sobre questões que a interessam em

vários aspectos – como ela mesma frisou em diferentes momentos e o que pode ser observado na sua constante participação nas demais atividades propostas ao longo do curso – também se apresenta como uma estratégia de empoderamento, na medida em que desloca a importância da escrita para outras práticas de letramento, mostrando que o engajamento docente em cursos de formação/letramento pode se revelar de diferentes modos, a depender da relação dxs participantes com as diversas formas de manifestação e interação com a escrita e com a produção de sentidos (ZAVALA, 2010).

Para se compreender o papel e os desdobramentos da escrita na experiência dxs articuladorxs com os letramentos *queer*, faz-se importante considerar as contradições históricas que permeiam a prática e as relações com a escrita em territórios colonizados. Tais contradições podem ser observadas, a título de exemplo, no caso das reduções do Paraguai. Como mostra Neumann (2015), a escrita foi inicialmente imposta e utilizada, naquele contexto, para preservar e atualizar o conhecimento cristão entre os povos guaranis, isto é, para cristianizar e doutrinar as comunidades indígenas. Após a expulsão dos jesuítas, as práticas escritas adquiridas se fizeram presentes em diversas regiões missioneiras, apresentando-se, no entanto, de formas alternativas e constantemente recriadas pelos povos guaranis em seu próprio benefício, o que alude à rearticulação do uso e da relação com a escrita por essas comunidades. Ao ser “liberada do controle e da vigilância outrora exercida pelos jesuítas”, a escrita passou a ser concebida e utilizada como forma de “testemunho de uma época, permitindo identificar as condutas e as próprias desigualdades gráficas presentes nessa sociedade” (NEUMANN, 2015, p. 172).

Com base nessas reflexões e nas informações contidas no material empírico do estudo, pode-se inferir que a resistência de Anaís a determinadas práticas com a escrita pode estar relacionada não somente à sua dificuldade com a escrita acadêmica, como ela própria declarou em alguns momentos do curso, mas também com um desejo pessoal, talvez inconsciente, de recriar o uso dessa escrita em outras bases e práticas, que traduzam melhor as suas vivências de letramento, a sua relação com a escrita de modo geral e as suas necessidades pedagógicas e pessoais (ZAVALA, 2010). O fato de Anaís ter participado ativamente das práticas de leitura e conversa sobre textos escritos, e de ter se engajado em algumas práticas escritas, como o questionário inicial e a proposta de intervenção *queer*, e de ter resistido a outras, como os textos críticos e o trabalho final, leva-nos a ponderar que, assim como os guaranis o fizeram nas reduções do Paraguai, a articuladora realizou um movimento situado e transgressivo que lhe possibilitou

ressignificar o papel da escrita e utilizá-la em seu próprio benefício. Em outras palavras, tanto a resistência quanto o uso da escrita em momentos específicos por Anaís configuram-se, a meu ver, como estratégias de poder e autoafirmação, mostrando que o seu conflito – com a escrita acadêmica, em particular – não envolve apenas a habilidade com a escrita ou com a gramática, mas também “aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia” (ZAVALA, 2010, p. 74). Apoiando-me em Britto (2003, p. 114), acredito que a postura da articuladora remete à dimensão política dos letramentos, voltada à elaboração e reelaboração de conhecimentos que permitam ao sujeito, como ser social, por meio da linguagem, “a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência”.

A despeito dos entraves que a exigência de uma produção escrita pode gerar, acredito que o gênero *texto crítico* possui grande potencial para rearticular conflitos que xs participantes de um curso de formação possam ter com a escrita, de modo geral, e com a escrita acadêmica, de modo particular. Isso porque tal gênero rompe com as formas herdadas de escrita acadêmica ao encorajar a inserção da voz, das vivências e das subjetividades do sujeito-autor em suas produções escritas. Além disso, o *texto crítico* abre espaço para a aprendizagem e para o exercício da leitura crítica, e para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dxs professorxs, na medida em que são levadx a produzir não um *resumo de*, mas um *diálogo crítico com* um texto lido, negociando, assim, as suas próprias vivências e percepções diante das ideias compartilhadas por umx determinadx autorx. Uma ideia interessante para potencializar o viés *queer-decolonial* do texto crítico seria encorajar a inserção de outros elementos semióticos na produção textual (imagens, por exemplo) e o entrelaçamento das línguas e variedades que constituem os repertórios comunicativos dxs participantes na escrita, o que contribuiria, respectivamente, para uma ampliação da experiência de letramento do grupo e para a construção de um espaço de fronteira (entre línguas) em suas práticas de linguagem.

Como fonte de pesquisa, acredito que o *texto crítico* pode auxiliar x pesquisadorx a identificar as possibilidades e as limitações das ações promovidas pelo estudo, além de abrir espaço para que xs participantes reflitam sobre a sua própria experiência na pesquisa.

3.2 As propostas de intervenção *queer*

Ao longo da segunda fase do curso, cada articuladorx foi solicitadx a elaborar e apresentar ao grupo uma proposta de intervenção *queer* (PIQ). Entendo por intervenção *queer* uma proposta de ação pedagógica que visa subverter o caráter hegemônico do currículo e do letramento escolar ao inserir questões subversivas de *gênero*, *sexualidade* e outras categorias identitárias na rotina da sala de aula. Tal proposta pode se apresentar na forma de uma atividade, de uma sequência de atividades ou de aulas, de uma tarefa de casa, de uma roda de conversa etc.

Para elaborar as suas propostas de intervenção *queer*, xs articuladorxs deveriam levar em consideração os textos e as discussões agenciadas na primeira fase do curso, e as realidades de seus respectivos contextos educacionais. As propostas deveriam, a priori, ser apresentadas individualmente e poderiam abordar quaisquer questões debatidas até então no decorrer dos encontros (apenas Jéssica e Lamounier compartilharam a mesma apresentação, pois atuavam no mesmo contexto). No entanto, antes de compartilhar a proposta em si, xs articuladorxs deveriam revisitar os textos e reflexões que xs auxiliaram na escolha do/s tema/s abordado/s e na elaboração da proposta de intervenção como um todo.

Faz-se importante salientar que a maioria dxs articuladorxs compartilhou as suas propostas como propostas *de fato*, ou seja, como ideias de intervenção pedagógica que, em seu ponto de vista, poderiam, em algum momento posterior, ser implementadas em seus respectivos contextos de atuação. Apenas as articuladoras Atena e Ana fizeram questão de implementar as suas propostas integral (Atena) ou parcialmente (Ana) nas turmas para as quais foram pensadas e elaboradas. Ambas, inclusive, compartilharam as suas percepções sobre a implementação de suas propostas com o grupo, levando em conta os saberes adquiridos no curso e as suas expectativas iniciais sobre o trabalho com letramentos *queer* no ensino de línguas.

O quadro a seguir resume a forma e os temas das propostas apresentadas pelo grupo:

CENÁRIO 8: Formas e temas das Propostas de Intervenção *Queer*

| Articuladoras/es | Propostas de intervenção <i>queer</i> | |
|------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| | Natureza | Tema/s |
| Mell | Sequência de aulas | Questões de diversidade e heteronormatividade |
| Anaís | Sequência de aulas | Questões de corpo e gênero, com foco em direitos |

| | | |
|---------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| | | reprodutivos |
| Atena | Sequência de aulas | Questões de diversidade |
| Sofia | Sequência de aulas | Diversidade de famílias |
| Ciclope | Sequência de aulas | Bullying, homossexualidade e homofobia |
| Abareza | Sequência de aulas | Diversidade de famílias |
| Atalanta | Sequência de aulas | Questões de gênero, com foco na construção do papel social da mulher |
| Jéssica e Lamounier | Sequência de aulas | Questões de gênero, sexualidade e homofobia |
| Ana | Sequência de aulas | Imigração e questões de identidade étnica, xenofobia e preconceito social |
| Rita | Sequência de aulas | Gênero e machismo |
| Camilo | - | - |

Apenas o articulador Camilo não apresentou a sua proposta de intervenção *queer*, pois, na época, estava vivenciando um momento conturbado na vida pessoal, o que lhe impediu de produzir a referida proposta.

Em termos pedagógicos, compreendo que as propostas de intervenção *queer* propiciaram um momento de reflexão sobre as possibilidades e as limitações do trabalho com letramentos *queer* em diferentes contextos, encorajando xs articuladorxs a migrar da posição de receptorxs para a posição de autorxs de práticas pedagógicas situadas. Por sua vez, como fontes de pesquisa, as propostas de intervenção *queer* me possibilitaram observar a pertinência dos textos e discussões promovidas no curso para o cotidiano profissional dxs articuladorxs, analisando as possibilidades e as limitações do trabalho com letramentos *queer* em contextos educacionais diversos.

Tanto como atividades formativas quanto como fontes de pesquisa, acredito que as propostas de intervenção *queer* se configuram como o produto mais *queer-decolonial* do curso e da pesquisa. Isso porque, além de ter sido um estágio livre da experiência no qual xs articuladorxs tiveram espaço para explorar as demandas e as particularidades de seus respectivos contextos educacionais e de vida, as propostas compartilhadas, como se pode observar no Ato 3, apresentam uma série de entrecruzamentos, os quais perpassam as vivências praxiológicas evocadas, a natureza dos textos utilizados e o uso das línguas que constituem os repertórios comunicativos do grupo. Esses entrecruzamentos levaram à construção de um espaço fronteiro no curso e na pesquisa, fazendo-me negociar com a multiplicidade e com a incerteza para compreender as realidades e as experiências em questão.

3.3 Os trabalhos finais

Como dito anteriormente, xs articuladorxs foram solicitadxs a entregar, ao final do curso, como parte do seu percurso avaliativo, um trabalho de conclusão de curso (TF). Esse trabalho deveria se apresentar na forma de um ensaio composto por introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, e deveria focalizar um tema evidenciado no decorrer do curso, ou seja, que envolvesse, de alguma forma, questões de *gênero*, *sexualidade* e *teorias queer* no ensino de línguas e na sociedade mais ampla. A extensão do trabalho poderia ser de cinco a dez páginas.

No quadro seguinte, apresento os títulos e a quantidade de páginas dos trabalhos finais entregues pelxs articuladorxs:

CENÁRIO 9: Trabalhos Finais entregues pelxs articuladorxs

| Participantes | Título | Páginas |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Mell | Repensando a prática docente: um trabalho primordial do/a profissional da educação | 6 |
| Anaís | - | - |
| Atena | Pedagogias <i>queer</i> : uma nova metodologia ¹⁵ , de ensino | 12 |
| Sofia | Teoria <i>queer</i> : conceito e perspectivas | 7 |
| Ciclope | <i>Queering</i> a formação docente: a experiência de um professor de inglês do Estado de Mato Grosso no curso Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais | 7 |
| Abareza | Pedagogias <i>queer</i> : construção de identidade de gênero no ensino infantil de língua inglesa | 13 |
| Atalanta | - | - |
| Jéssica | Questões de gênero e sexualidade no ensino de línguas estrangeiras/ adicionais: percepções e contribuições | 5 |
| Ana | Enunciados preconceituosos em discursos ditos não preconceituosos | 13 |
| Lamounier | Sem título (reflexão sobre o curso) | 6 |
| Rita | Algumas impressões acerca de uma proposta de intervenção <i>queer</i> | 9 |

¹⁵Esta palavra é utilizada pela articuladora em seu trabalho para referir-se a uma *perspectiva*, e não a uma *metodologia* de ensino propriamente dita.

| | | |
|--------|----------------------------------|---|
| | abordando o tema <i>machismo</i> | |
| Camilo | - | - |

Como demonstra o quadro, todxs xs articuladorxs que produziram trabalhos o fizeram de modo coerente com o que foi proposto. Assim como aconteceu com os textos críticos, a articuladora Anaís não entregou o trabalho final, pelo mesmo motivo já explicitado e discutido: a sua complexa relação com a escrita (acadêmica). Também pela mesma razão pontuada na Cena anterior, o articulador Camilo não conseguiu produzir o trabalho final. Por sua vez, a articuladora Atalanta não entregou o trabalho final porque não conseguiu se organizar em relação ao tempo na época.

Apesar desse adendo, a leitura dos ensaios produzidos pelxs articuladorxs possibilitou-me perceber que todxs que entregaram o trabalho se dedicaram à sua elaboração e apresentaram, em algum nível, um desenvolvimento representativo na escrita acadêmica e na capacidade de reflexão sobre os temas e questões focalizadas ao longo do curso. Esse fato tornou o trabalho de conclusão de curso um importante recurso pedagógico e uma fonte de pesquisa de considerável relevância, na medida em que me permitiu observar os ganhos epistemológicos dxs articuladorxs ao longo do seu percurso no âmbito da formação em letramentos *queer*. No entanto, considerando os entraves que podem se apresentar na relação de certxs participantes com a escrita, talvez seja produtivo pensar em outras possibilidades para a construção de um trabalho final. Ao invés de um texto formal escrito, x professorx-formadorx poderia encorajar também a elaboração de uma apresentação oral (dialogada ou não); de uma sessão reflexiva (individual ou colaborativa); de um desenho ou pintura; de um ensaio ou exposição fotográfica; ou de uma performance corporal (dança, canto, teatro, circo etc).

4. Reflexões discentes sobre o curso

Ao longo do ano, xs articuladorxs foram solicitadxs a articular duas reflexões sobre a sua experiência no curso. A primeira reflexão foi solicitada em julho de 2013, após o encerramento da primeira fase do curso. O quadro a seguir mostra os tópicos que deveriam ser abordados nessa primeira reflexão (RD1):

CENÁRIO 10: Orientações para a Reflexão sobre a primeira fase do curso

Escreva uma reflexão (pode ser um parágrafo ou um texto) sobre a primeira fase do curso (de março a junho de 2013). Procure contemplar as seguintes questões em sua reflexão:

- ✓ Avaliação geral da primeira fase do curso;

- ✓ Experiência de ler, escrever e conversar sobre questões de gênero e sexualidade;
- ✓ Experiência de ler, escrever e conversar sobre questões de gênero e sexualidade na educação e no ensino de línguas estrangeiras/adicionais;
- ✓ Experiência de ler, escrever e conversar sobre teorias *queer* e pedagogias *queer*;
- ✓ Consequências da primeira fase do curso na sua vida pessoal e profissional;
- ✓ Expectativas para a segunda fase do curso.

Por sua vez, a segunda reflexão foi solicitada em dezembro de 2013, após o encerramento da segunda fase do curso. Os tópicos que deveriam ser abordados nessa reflexão (RD2) encontram-se listados no seguinte quadro:

CENÁRIO 11: Orientações para a Reflexão sobre a segunda fase do curso

Escreva uma reflexão (pode ser um parágrafo ou um texto) sobre a segunda fase do curso (de agosto a novembro de 2013). Procure contemplar as seguintes questões em sua reflexão:

- ✓ Avaliação geral da segunda fase do curso;
- ✓ Experiência de elaborar as propostas de intervenção *queer*;
- ✓ Experiência escrever sobre as propostas de intervenção *queer* dos/as colegas;
- ✓ Experiência de ler os textos escritos pelos/as colegas sobre as suas propostas de intervenção *queer*;
- ✓ Consequências do curso em sua vida pessoal e/ou profissional.

Ainda que ambas as reflexões tenham tido as suas particularidades, ambas foram solicitadas para conhecer a percepção dxs articuladorxs acerca da sua experiência no curso e também sobre os desdobramentos dessa experiência em sua vida pessoal e profissional. Acredito que esse tipo de reflexão abre espaço para que xs articuladorxs reflitam sobre o seu percurso formativo, explicitando as suas compreensões e compartilhando os seus anseios e dúvidas. Assim como o diário de pesquisa, as reflexões avaliativas podem funcionar, em um estudo realizado no campo educacional, como um espaço de problematização e autocrítica, possibilitando xs participantes avaliar o curso e também o seu engajamento nas práticas discursivas estabelecidas e/ou negociadas no/pelo grupo. Outra possibilidade é que essas reflexões sejam feitas oral e colaborativamente, como nas *sessões reflexivas* (IBIAPINA, 2008), de modo a envolver todo o grupo na construção de sentidos sobre a experiência de formação/letramento em pauta.

Construção das reflexões sobre o material empírico

As reflexões compartilhadas nos próximos Atos foram articuladas a partir do material empírico contido nos documentos extraídos das fontes anteriormente explicitadas. Ao todo, foram analisados os seguintes documentos: 12 questionários iniciais, 36 páginas do diário de pesquisa, 111 textos críticos, 10 propostas de intervenção *queer*, 10 trabalhos de conclusão de curso e 24 reflexões discentes.

O quadro a seguir resume a quantidade de documentos utilizados na pesquisa:

CENÁRIO 12: Quantidade de documentos de analisados

| Documentos | Quantidade |
|---------------------------------------|------------|
| Questionário inicial | 12 |
| Diário de pesquisa | 36 páginas |
| Textos críticos | 111 |
| Propostas de intervenção <i>queer</i> | 10 |
| Trabalhos de conclusão de curso | 10 |
| Avaliações discentes sobre o curso | 24 |

A construção das reflexões ocorreu em quatro fases: na primeira, fiz duas leituras criteriosas de todos os documentos; na segunda, fiz uma terceira leitura selecionando as informações cujas temáticas, a meu ver, poderiam oferecer subsídios para refletir sobre as minhas perguntas de pesquisa; na terceira, fiz uma leitura e, em seguida, uma primeira categorização das informações selecionadas de acordo com os temas predominantes; na quarta, revisei as categorias articuladas e construí minhas problematizações. Como não houve a transcrição de eventos interativos, os únicos códigos utilizados nas informações apresentadas nos próximos Atos são: "...", para indicar o *corte do restante da sentença*; e "[...]", para indicar *corte de trecho*. Esses cortes se justificam pela sua irrelevância no percurso de compreensão do conteúdo geral da informação em destaque.

A construção das minhas problematizações busca respaldo na proposta de cristalização de informações de Richardson (2000). Segundo o autor, ao contrário da *triangulação* (TRIVIÑOS, 1987), que encerra as possibilidades de análise em um formato pré-fixado, a *cristalização* tem por objetivo congrega diferentes perspectivas

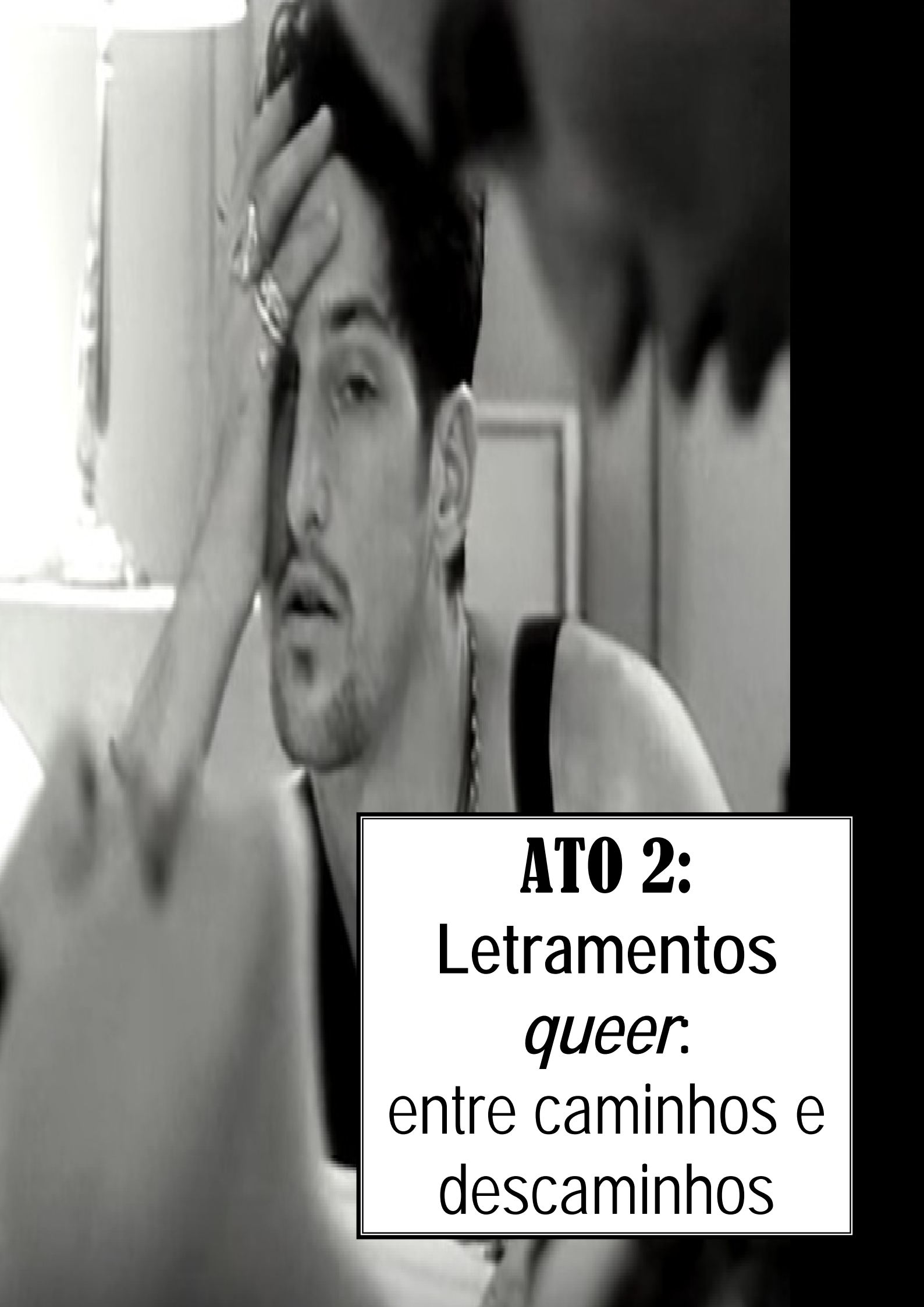
de análise na pesquisa científica – já que a sua referência é o *crystal*¹⁶, e não o *triângulo*. Tal como em meu estudo de mestrado (URZÊDA-FREITAS, 2012c), entendo que a *crystalização* abre maior espaço para as construções dx pesquisadorx, na medida em que apresenta uma infinidade de possibilidades de análise e compreensão de informações, inclusive pressupondo o entrecruzamento de diferentes formas de escrita.

A perspectiva da *crystalização* possibilita x pesquisadorx, de modo mais específico, utilizar as informações de todas as suas fontes de pesquisa, mas não x obriga a utilizar todas as fontes para dialogar com todas as percepções, como pressupõe a triangulação. Além disso, entendo que a *crystalização* fornece subsídios para modificarmos a natureza do texto científico, o qual passa a ser redigido mesclando-se gêneros textuais e estilos de escrita diversos, bem como para valermos-nos de perspectivas múltiplas de análise, ora dialogando com reflexões acadêmicas ora simplesmente apresentando as percepções que julgamos pertinentes ao estudo. Em outras palavras, a perspectiva da *crystalização* rompe com modelos pré-fixados de pesquisa científica, oferecendo-nos um cenário para a construção de um mosaico de possibilidades de análise, interpretação e redação do texto acadêmico.

Como se notará nos Atos seguintes, as problematizações compartilhadas têm como base primordial as reflexões dxs articuladorxs, geradas por meio das diversas fontes do estudo, e as minhas próprias considerações sobre essas reflexões. Assim, os referenciais acadêmicos citados no decorrer das minhas problematizações serão limitados, ou seja, utilizarei apenas aqueles que considero importantes para os diálogos em construção e nos momentos em que a sua menção se faz, a meu ver, *de fato* produtiva para a articulação das interpretações em foco. Isso porque a importância dos pressupostos acadêmicos adquire, nos próximos Atos – e, de certa forma, na tese como um todo –, um status semelhante ao das demais fontes de conhecimento utilizadas. Trata-se de pensar a produção epistemológica, no campo da formação e do letramento docente, como um processo também protagonizado pelxs professorxs em todos os âmbitos, o que nos coloca em diálogo com os princípios da chamada *ecologia de saberes* e, portanto, da decolonialidade, haja vista o rompimento da supervalorização do conhecimento científico em detrimento de outros saberes (SOUSA-SANTOS, 2010).

¹⁶Nas palavras do autor, os *crystalis* “crescem, se transformam e sofrem alterações [...] são prismas que refletem conceitos externos, refratando-os dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, ordens, e apontando para direções diversas” (RICHARDSON, 2000, p. 934).

Para concluir, faz-se necessário frisar que todas as reflexões construídas a partir do material empírico gerado ancoram-se, em primeira instância, em minhas vivências pessoais e acadêmicas, bem como em meus objetivos e minhas convicções ideológicas. As minhas problematizações foram articuladas, então, com base em minhas experiências de vida como homem brasileiro, não negro, de classe média, espiritualizado, *queer*, escolarizado, de esquerda, entre outras posições identitárias, e em minhas experiências acadêmicas como professor de inglês, formador de professorxs de línguas e pesquisador na área de estudos da linguagem, com enfoque multidisciplinar, orientado por uma visão performativa da língua(gem) e guiado por objetivos de mudança e justiça social. Esse talvez seja o elemento mais subversivo desta pesquisa, visto que solapa com as clássicas noções de *objetividade* e *neutralidade* da ciência ao explicitar a minha estreita relação com meu “objeto de estudo” e com o meu percurso investigativo – uma tendência que se observa em parte das Ciências Sociais e dos Estudos da Linguagem.



ATO 2:
Letramentos
queer.
entre caminhos e
descaminhos

Considero a minha participação no curso como um momento de ruptura que atingiu diversos campos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Ter acesso às teorias e aos estudos me propiciou um maior engajamento e posicionamento político, ampliando a minha percepção sobre a realidade, no sentido de compreender como são formadas as relações sociais perpassadas pelas relações de poder. Enquanto profissional, me senti mais à vontade em problematizar questões identitárias. Distanciei-me de práticas tradicionalistas pautadas em memorização e em exercícios mecânicos com foco exclusivamente gramaticais para considerar a língua/linguagem de forma mais ampla, sem excluir, é claro, os conteúdos. Durante a graduação, realizei pesquisa e projetos sobre bullying na escola e lamento de não ter tido acesso às teorias queer durante esse tempo, pois percebo que abordava tais questões de maneira superficial, somente a pontinha do iceberg. O “pensar queer” permite enxergar além, e isso é fundamental no processo educacional. Continuei meus estudos queer durante a especialização e atualmente sou aluna regular do curso de mestrado sob essa mesma temática. Tenho uma eterna gratidão ao Marco Túlio e aos/as colegas de curso, amigades que, com certeza, estarão comigo até o fim da vida. Obrigada a tod@s!!!

(Articuladora Abareza, 22/02/2018)

O curso foi uma experiência muito marcante pra mim. Nossas trocas de informações, vivências, conhecimentos é algo que sempre lembro ainda hoje na minha vida profissional e pessoal. Por meio do curso é que pude perceber o quanto nossa identidade passa por um constante processo de mudanças. E foi também meu primeiro contato com as teorias Queer. Entender que a gente não precisa definir se quer estar de um lado ou outro e que temos a liberdade de estar dos dois lados ou de nenhum foi uma experiência libertadora. Posso dizer que era uma pessoa antes do curso e outra após o curso. Apreendi muito com tod@s vocês. Adquiri um conhecimento maravilhoso e, com certeza, quebrei muitos conceitos tabus que eu tinha. Sempre que é possível, provooco alguns questionamentos entre meus alun@s em sala de aula ou até mesmo com pessoas próximas, como minha mãe, meu pai (que é um religioso fanático), namorado, enfim... São momentos que chegam a ser divertidos, quando eu vejo as pessoas refletindo e até com um ar de perplexidade, como eu ficava a cada texto que lia durante o curso, ou a cada conversa que tínhamos. Durante o curso e agora após esses anos, como eu me senti e sinto pequenina diante da imensidão das coisas que descobri e aprendi com os textos e nossas experiências. Como me sinto desconfortável em relação a certas definições que são julgadas imutáveis, principalmente no que diz respeito à sexualidade. Como sofro quando vejo um@ alun@ lutando pra esconder o que verdadeiramente é. Ou ainda, quando vejo professor@s com discursos conservadores e opressores. É isso, Marco. Descrever a gratidão que sinto por esse curso daria um livro rsrs... E não acredito que já se passaram quase 5 anos. Sinto muita saudade de tod@s vocês. Quero a parte 2 do curso.

(Articuladora Atena, 21/02/2018)

Neste Ato, compartilho as reflexões sobre o meu primeiro grupo de perguntas de pesquisa, o qual remete à primeira fase do curso, isto é, aos encontros voltados à problematização de textos sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*. O Ato tem por objetivo central explorar as percepções dxs articuladorxs sobre as relações de *gênero e sexualidade* no mundo social, as formas como elxs se veem imbricadxs nessas relações, levando em conta as suas vivências pessoais e as estruturas sociais identitárias mais amplas, como elxs performam as suas identidades de *gênero, sexualidade* e outras nas práticas discursivas agenciadas nos encontros, o percurso dxs articuladorxs na construção de pensamentos *queer* e as primeiras relações entre teorias *queer*, educação e ensino de línguas tecidas pelo grupo.

Uma vez que as reflexões compartilhadas neste Ato envolvem as experiências construídas na primeira fase do curso, serão trazidas para o diálogo as problematizações articuladas por meio das fontes concernentes ao primeiro momento da pesquisa, ou seja, o questionário inicial, o meu diário de pesquisa e os textos críticos escritos pelxs articuladorxs. A minha intenção é compartilhar reflexões que nos possibilitem observar as possibilidades, os desafios e as limitações que se impõem às práticas de letramento docente focadas na problematização de textos sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*, considerando a complexidade que envolve as experiências de vida dxs articuladorxs, o trabalho docente e o ensino de línguas em diferentes contextos educacionais.

CENA 1:

Concepções de *gênero e sexualidade*

A proposta de letramentos *queer* no âmbito da formação de professorxs de línguas que pretendo discutir nesta tese parte das concepções de *gênero e sexualidade* compartilhadas pelxs articuladorxs ao longo do curso. Nesse sentido, acredito ser interessante mostrar como essas concepções foram sendo articuladas e rearticuladas durante a experiência do grupo, visto que tal percurso nos possibilita observar os efeitos das diferentes práticas de letramentos *queer* na visão de mundo e na práxis escolar dxs articuladorxs.

As primeiras concepções de *gênero e sexualidade* podem ser observadas no QI, fonte em que xs articuladorxs puderam compartilhar as suas percepções sobre tais

categorias, percepções essas advindas de suas múltiplas experiências de letramento anteriores ao curso. As respostas dadas ao QI, bem como alguns textos críticos e trechos do DP, apontam para três questões no que diz respeito às concepções dxs articuladorxs antes e durante as práticas de leitura e escrita agenciadas no curso: 1. Compreensões de *gênero e sexualidade*; 2. Articulações entre *gênero e sexualidade*; e 3. *Gênero, sexualidade* e desigualdades.

Em relação à primeira questão, *Compreensões de gênero e sexualidade*, a maioria dxs articuladorxs compartilhou reflexões iniciais que concebem o *gênero* como um construto social que diferencia homens e mulheres, e a sexualidade como um dispositivo íntimo ligado ao prazer. A título de exemplo, vejamos as seguintes respostas dadas ao QI:

Gênero se trata do construto social acerca do que se é esperado de um homem e de uma mulher. Está ligado à cultura, é um fenômeno social. Já sexualidade abarca as experiências psicológicas e vivências corporais que buscam prazer. (ANAÍS, QI)

Entendo que gênero é a diferença social e cultural entre os sexos homem/mulher. Já o conceito de sexualidade, acredito que esteja ligado às questões de heterossexualidade e homossexualidade, como o indivíduo se define. (ATENA, QI)

Gênero está ligado a características fisiológicas, psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres. Sexualidade é a preferência, predisposições e experiência sexual do indivíduo. (ABAREZA, QI)

Entendo por gênero a diferença entre homens e mulheres, já a sexualidade é um traço íntimo do ser humano relacionado com fatores genéticos e culturais, podendo ser definido pela busca de prazeres. (MEL, QI)

Considero gênero como as diferenças psicológicas, culturais e principalmente sociais entre mulher e homem. [...] Já sexualidade, considero que são os desejos que uma pessoa sente pela outra, independente se são do mesmo sexo ou não. (CICLOPE, QI)

Rita de Cássia foi a única articuladora a relacionar as categorias *gênero* e *sexualidade* ao corpo, tema que seria problematizado no segundo encontro do curso:

Gênero, em minha concepção, está relacionado às “definições” sociais das identidades relacionadas ao sexo (masculino e feminino) dos sujeitos inseridos na sociedade. Essas definições estão diretamente relacionadas ao corpo de cada sujeito. O que define a que gênero determinado indivíduo “pertence” é seu próprio corpo. Um gênero é diferenciado de outro pelos órgãos específicos que determinam cada

um deles. *Sexualidade*, por outro lado, está relacionada, a meu ver, às escolhas que cada indivíduo faz em relação a seu corpo. A sexualidade é individual, é particularidade que cada indivíduo estabelece com seu próprio corpo, e não está ligada apenas às opções sexuais (heterossexualidade; homossexualidade). (RITA DE CÁSSIA, QI, grifos no original)

Como se pode notar, esses primeiros excertos apontam para uma compreensão do *gênero* como uma categoria social, ou seja, as identidades *homem* e *mulher* resultam de processos engendrados histórica e culturalmente. Tais processos, como vemos na reflexão de Rita de Cássia, estão diretamente ligados ao corpo, no sentido de que as identidades de *gênero* partem da identificação dos corpos como masculinos ou femininos para se firmarem como práticas “naturais” do ser humano (LOURO, 2004). Ao compreenderem as identidades *homem* e *mulher* como construções histórico-culturais, xs articuladorxs acenam para o caráter puramente ficcional do *gênero*, na medida em que os nossos comportamentos (como homens e mulheres) se apresentam como performances discursivo-culturais encenadas de acordo com a forma como os nossos corpos foram/são compreendidos no espectro social mais amplo (BUTLER, 2008 [1990], 1993).

Por sua vez, na visão da articuladora Ana, *gênero* e *sexualidade* são categorias sociohistoricamente construídas em torno de padrões que limitam as nossas escolhas pessoais e coletivas, o que está diretamente relacionado aos conflitos experienciados por aquelesxs que ousam desafiar ou subverter os padrões impostos:

Eu entendo que as expressões de gêneros estão ligadas a padrões de comportamento que um grupo gere, constrói e nos impõe em nossas interações sociais. E a sexualidade é uma forma de expressão natural, na qual o sujeito pode demonstrar afetividade de diversos modos: entre pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou quem sabe até mesmo não sentir atração por nenhum lado dos gêneros. Expressar a nossa sexualidade deveria ser visto como algo natural, no entanto, se há “padrões” a serem seguidos, geram-se conflitos quando esses “modelos” são diferentes daqueles que foram estabelecidos socialmente. (ANA, QI)

A percepção do *gênero* e da *sexualidade* como processos socioculturais ligados à imposição de padrões também pode ser observada nas reflexões compartilhadas por Atalanta e Jéssica, com o acréscimo de que a construção dessas categorias delonga-se por toda a vida, não havendo um momento ou estágio em que elas são concluídas em definitivo:

As reflexões/publicações atuais acerca da temática *gênero* me fazem compreender o termo *gênero* como uma construção social/cultural, que difere da concepção biológica de sexo (macho/fêmea; masculino/feminino), que é “determinada” no nascimento. Para esclarecer tal ideia, tomo como exemplo a celebre frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Entendo, a partir deste enunciado, que há um processo contínuo de identificação, construção e reconstrução de uma identidade que está suscetível a expressar comportamentos, interesses, vontades, maneiras de vestir e falar que nem sempre correspondem ao “sexo”, ou seja, ao feminino ou ao masculino. Quanto à sexualidade, esta é a expressão do corpo sexuado e, assim como o gênero, também é constantemente ressignificada, o que implica dizer que não segue nenhuma norma dita como natural ou certa. Contudo, o que percebemos é uma constante tentativa de normalização da sexualidade, onde o que é entendido enquanto “natural” ou “certo” se limita à sexualidade inscrita na heterossexualidade. Outras experiências acabam definidas como anomalias, engano ou ainda pecado. (ATALANTA, QI, grifos no original)

Eu entendo por sexualidade um processo que se inicia em nosso nascimento até a nossa morte, todavia, envolve além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes e nossa cultura. A sexualidade vai além da nossa vivência sexual, pois envolve sentimentos e nos motiva ao contato físico e afetivo. (JÉSSICA, QI)

Esses trechos apresentam duas percepções que considero importantes. A primeira é que eles vão ao encontro das reflexões anteriores, visto que percebem o *gênero* como uma categoria não essencializada. A diferença é que, nesses dois excertos, sobretudo no recorte da articuladora Jéssica, apresenta-se uma visão também da *sexualidade* como uma categoria sociohistoricamente construída, contrariando, assim, a ideia de que a sexualidade é biologicamente determinada, estando, por assim dizer, livre das experiências culturais em que os sujeitos transitam e da liberdade de escolha que podemos ter no que diz respeito à vivência dos prazeres em diferentes momentos da vida. Já a segunda percepção remete às disputas instauradas pelos binarismos que estruturam as performances de *gênero* e *sexualidade*, isto é, às relações de poder em que os sujeitos são violentamente inseridos com base nos padrões identitários impostos a tais categorias. Como a própria articuladora Atalanta aponta, ao afirmar que a única sexualidade aceita é aquela “inscrita na heterossexualidade”, um desses padrões impostos é a heteronormatividade, a saber, o conjunto de normas simbólicas que regulam os nossos desejos, conduzindo-nos, de forma constante e repetida, à encenação de performances socialmente compreendidas como heterossexuais (LOURO, 2004).

No que tange à segunda questão presente nas informações geradas, *Articulações entre gênero e sexualidade*, apenas a articuladora Atena demonstrou conceber o *gênero* e a *sexualidade* como duas categorias que não se articulam:

[...] entendo que gênero é uma definição sócio-cultural, ou seja, o indivíduo é [do] sexo feminino ou masculino. E sexualidade é uma opção feita pelo indivíduo, a maneira como ele se define e age perante a sociedade. (ATENA, QI)

Por sua vez, na visão das articuladoras Anaís e Atalanta, e do articulador Ciclope, *gênero* e *sexualidade* se articulam na medida em que a nossa relação com o corpo interfere em nossas relações sociais e afetivas:

[...] acredito que o que vivemos nos marca corporalmente, portanto, se as pessoas vivem a sexualidade de determinada maneira, isso se refletirá no seu jeito de ser e se portar no mundo. (ANAÍS, QI)

As categorias gênero e sexualidade se articulam devido à influência que possuem uma sobre a outra. A sexualidade de uma pessoa, ou seja, seus instintos sexuais por outro indivíduo, é influenciada por seu gênero, já que os aspectos psicológicos e sociais da formação de sua identidade interferem na maneira que ele/a vê o outro, inclusive sexualmente falando. (CICLOPE, QI)

Gênero e sexualidade podem estar articulados. E isto acontece na medida em que o indivíduo, em seu constante processo de significação/ressignificação, se percebe e é percebido quanto à sua masculinidade ou feminilidade (gênero) e usufrui dos prazeres do corpo (sexo) a partir das definições culturais e códigos que normatizam o corpo a partir da definição de gênero. Claro que esses códigos são também subvertidos por outros entendimentos sobre o gênero que permitem formas distintas de usufruir da sexualidade. (ATALANTA, QI)

Mesmo admitindo uma articulação entre *gênero* e *sexualidade*, Mell acredita que tais categorias são diferentes e possuem as suas especificidades, não devendo ser confundidas ou referidas intercambiavelmente, posição também sustentada pelo articulador Camilo em seu TC2:

Acredito que as categorias gênero e sexualidade podem ser articuladas, mas não podem ser confundidas. (MELL, QI)

Ao falar da sexualidade ou identidade sexual, ela enfatiza o seu aspecto de construção, que muda de uma cultura para outra, que implica um modo como o sujeito se percebe e faz uso do próprio corpo, construindo representações, confirmando determinadas práticas

sociais ou transgredindo-as. Importante mencionar que esta não se vincula diretamente à identidade de gênero, em termos de condicionamento ou mesmo um desdobramento, como é de costume confundir. Nesse contexto, o fato alguém ser gay, por exemplo, não significa que ele/a queira trocar de sexo ou ter características (femininas/masculinas) inerentes ao sexo oposto, ao se pensar a descaracterização do corpo ou dissimulação do comportamento, assumindo uma posição de risco e passível de ser classificado/a como um sujeito “anormal”, um “gênero defeituoso”. (CAMILO, TC2, grifos no original)

Como vemos, as reflexões em destaque apontam para uma complexa relação entre *gênero* e *sexualidade*. O que parece estar em evidência nas ponderações de Anaís, Cíclope e Atalanta é o fato de que, ao se identificar e/ou ser identificadx com um determinado *gênero*, o sujeito passa a perceber os outros e a si mesmo, no que diz respeito à vivência dos prazeres, dentro dessa lógica, a qual pressupõe que homens e mulheres se sintam atraídxs pelo *gênero* oposto. Trata-se de uma lógica heteronormativa que estabelece um padrão para a *sexualidade* a partir do *gênero*, ou seja, nessa linha de raciocínio, o *gênero* aponta para uma determinada *sexualidade*, tanto em nível pessoal quanto em nível social, coletivo, cultural, tornando o sujeito prisioneiro de/em seu próprio corpo – uma vez que o gênero é socioculturalmente fixado com base em um traço corporal: o sexo (BUTLER, 2008 [1990]; LOURO, 2004).

No entanto, como ponderam Mell e Camilo, mesmo que as categorias *gênero* e *sexualidade* possam ser relacionadas, ambas possuem as suas particularidades, o que nos remete às coalizões e aos deslocamentos que podem ocorrer dentro da lógica heteronormativa, segundo a qual um determinado *gênero* pressupõe uma determinada *sexualidade* (LOURO, 1997). Embora *gênero* e *sexualidade* sejam partes constituintes de uma mesma estrutura, essa estrutura é passível de deslizes, os quais abrem espaço para a articulação de novos discursos e de novas práticas sociais. Nas palavras de Moita Lopes e Fabrício (2013, p. 288, grifo no original), trata-se de uma visão que “[d]esestabiliza qualquer sentido de essência, estabilidade, certeza, homogeneidade e universalidade para os gêneros e as sexualidades”, desarticulando “as certezas e os limites do binômio hetero-homo [e] abrindo o leque para outras *performances* de nossos corpos”.

A relação entre *gênero* e *sexualidade* também foi um tema presente em alguns encontros do curso. No encontro 3, que teve por objetivo encorajar problematizações

sobre *gênero, sexualidade e poder*, houve três momentos registrados em meu DP que considero pertinentes à discussão:

Em princípio, elas tentaram seguir a lógica dos textos, que eram dois capítulos de um livro da Guacira Lopes Louro. No entanto, essa “lógica” foi rompida quando as/os próprias/os participantes começaram a intervir na discussão colocando questões que estavam em diferentes partes de ambos os textos – um capítulo sobre gênero e outro sobre sexualidade. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

[Uma] questão evidenciada na discussão sobre sexualidade foi a relação entre gênero e sexualidade. A Atena e a Sofia foram as participantes que mais demonstraram estar com dúvidas a respeito dessa relação – aliás, desde o primeiro encontro, elas deram a entender que não entendiam bem a diferença entre sexo, gênero e sexualidade. Houve um momento, inclusive, em que a Atena, com um semblante bem confuso, fez a seguinte observação: “Eu posso estar sendo ignorante, mas eu não entendi bem a diferença entre sexo, gênero e sexualidade”. Nesse momento, eu resolvi, então, explicar, de forma simples e direta, a diferença entre esses três termos, tomando como base os textos lidos até o momento. [...] No entanto, para escapar da lógica binária [homem/mulher, hetero/homo], eu me concentrei em identidades que subvertem os binarismos, como é o caso das identidades trans e das identidades hegemônicas que também atravessam, mesmo sem nomeações, espaços e práticas não hegemônicas – por exemplo, um homem casado, heterossexual, que também sente desejo por homens. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

[...] outra questão foi trazida para o debate: o fato de certos homens homossexuais tentarem se aproximar ao máximo do padrão de masculinidade hegemônica. Discutimos, então, sobre os motivos que levam determinados/as homossexuais a não se sentirem atraídos por “gays efeminados” ou por “mulheres masculinas”. Ao final, as/os participantes chegaram à conclusão de que isso acontece devido às normas que regulam as identidades de gênero e sexualidade no mundo social, ou seja, é muito comum que um homem homossexual, por exemplo, procure no outro a figura de um homem (com “jeito de homem”), e não um homem que lembre, de alguma forma, uma mulher. Na mesma linha de raciocínio, muitos homens gays, mesmo tendo vontade de apresentar um “comportamento mais efeminado”, tentam “parecer” o mais “macho” possível, pois essa é a performance de masculinidade imposta e, portanto, mais aceita na sociedade, isto é, quanto mais “heterossexual” eles parecerem, mais chances eles terão de serem aceitos. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

Esses trechos nos permitem observar como xs articuladorxs foram resignificando as suas percepções sobre a relação entre *gênero* e *sexualidade* por meio das práticas de letramentos *queer* do curso. No que tange ao primeiro excerto,

compreendo que, ao fazerem dialogar as reflexões de capítulos que abordam, separadamente, questões de *gênero* e *sexualidade*, xs articuladorxs demonstram estar percebendo as especificidades que constituem essas categorias e, ao mesmo tempo, identificando os elementos que as articulam. Por sua vez, o segundo excerto evidencia uma interação entre o professor/formador/pesquisador e o grupo que teve por objetivo tecer compreensões e problematizações sobre a relação entre *gênero* e *sexualidade*. Ao focar em performances identitárias subversivas, a minha intenção era mostrar ao grupo como as referidas categorias se articulam em nossa constituição identitária e na vida social mais ampla, porém evidenciando os deslizos e as fissuras que podem se apresentar nessa articulação, ou seja, a relação entre *gênero* e *sexualidade* nem sempre se dá de forma coerente, portanto, trata-se de uma relação complexa (BUTLER, 2008 [1990]; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013). Por fim, o terceiro excerto alude aos conflitos de *gênero* que podem se revelar em diferentes performances de *sexualidade*, alusão que também aponta para a complexidade que perpassa a relação entre *gênero* e *sexualidade*, e que, de alguma forma, acaba influenciando a percepção que temos sobre o nosso corpo, sobre as nossas identidades e sobre a vivência dos nossos prazeres.

No encontro 8, focado na problematização do tema *letramentos queer no ensino de línguas*, houve também algumas intervenções que remetem à compreensão do grupo sobre a relação entre *gênero* e *sexualidade*:

Outra questão que achei interessante no encontro foi o retorno às questões de gênero, o que se deu através de uma pergunta/dúvida da Atena sobre uma parte do texto de Nelson em que a autora relaciona a sexualidade a “comportamentos generificados”. A Ana trouxe a questão de que ela já ouviu falar que as mulheres são oprimidas em todas as culturas. A Rita de Cássia trouxe o exemplo de uma charge que mostra duas mulheres, uma ocidental e uma não ocidental, vendo uma à outra na praia, da mesma forma, como mulheres oprimidas, porém com pontos de vista diferentes. A Atalanta compartilhou algumas experiências pessoais que apontam para a sua construção como mulher, como não poder se tocar, não poder expor a sua vagina sob nenhuma circunstância (enquanto as pessoas achavam “bonitinho” o pênis exposto do seu irmão), poder ir ao banheiro com outra menina etc. (DP, Encontro 8, Letramentos *Queer* no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Nelson (2004) entende por *comportamentos generificados* as performances culturais de *gênero* que somos levadxs a encenar ao longo da vida nos diversos espaços de socialização pelos quais transitamos. Segundo a autora, esses comportamentos estão

diretamente relacionados à construção da nossa *sexualidade*, uma vez que, como já dito, a percepção que nós temos e que as outras pessoas têm sobre o nosso *gênero* apontam para determinadas visões e performances de *sexualidade*. Ao retomarem a discussão sobre questões de *gênero* a partir de um texto que focaliza problemáticas em torno da *sexualidade*, acredito que xs articuladorxs não somente evidenciam a proximidade de ambas as categorias, mas demonstram perceber tal relação como um elemento produtivo na (re)construção dos seus próprios conceitos de corpo e identidade.

Por fim, no que diz respeito à terceira questão presente nas fontes geradas na primeira fase do curso, *Gênero, sexualidade e desigualdades*, um tópico evidenciado pelo grupo foi a desigualdade imbricada nas relações de *gênero* e *sexualidade*, como se pode observar na seguinte resposta ao QI:

[...] atualmente uma relação direta entre gênero e sexualidade é estabelecida em que homens e mulheres heterossexuais monogâmicos gozam de reconhecimento e prestígio e são amparados legal e socialmente para exercerem sua sexualidade, enquanto as demais formas de exercício da sexualidade são apagadas. (ANAÍS, QI)

Como vemos, a reflexão de Anaís parte da uma relação estabelecida entre *gênero* e *sexualidade*. Ao afirmar que homens e mulheres heterossexuais monogâmics possuem “reconhecimento” e “prestígio” social, a articuladora corrobora a percepção de que vivemos em uma sociedade heteronormativizada, que não reconhece como legítima nenhuma outra forma de *sexualidade* que não seja a heterossexual monogâmica. Esse fato possui uma relação direta com as inúmeras violências experienciadas pelos sujeitos que transgridem ou subvertem a lógica heteronormativa, os quais chegam a ser, por vezes, como pondera Butler (2004), destituídos da condição humana, o que nos conduz à percepção de que “as vidas são apoiadas e mantidas diferencialmente” (p. 24).

A questão da desigualdade foi também explorada pelas articuladoras Jéssica e Abareza em seus textos críticos sobre o tema *gênero, sexualidade e poder*:

Quando se trata de dicotomias sempre haverá uma que será superior a outra, por exemplo, na dicotomia homem e mulher. É sabido que a nossa sociedade é machista e que os movimentos feministas vieram para quebrar com esses paradigmas, onde é imposto para nós que o homem: tenha um salário maior do que o da mulher, melhores condições de trabalho, que o homem sempre irá se sobressair melhor em relação à mulher [...]. (JÉSSICA, TC2)

Estudiosos sustentam a ideia de que é preciso desconstruir esta noção de feminino-masculino, [pois] este caráter permanente de classificação não contempla a pluralidade dos gêneros. A identidade não é fixa, é flexível e maleável. Esta desconstrução levaria os indivíduos a refletirem de forma crítica, construindo aquilo que é e aquilo que não é gradativamente, sem ignorar ou excluir aquele/aquela que não se encaixa perfeitamente ou simplesmente não pertence a nenhuma dessas formas. [...] As questões de gênero estão intimamente ligadas às relações de poder, pois oprimem e silenciam as mulheres. A visão tradicional homem dominante X mulher dominada é formada sócio-histórica e culturalmente. Normas comportamentais são impostas desde a infância. O menino que toca o órgão genital diante dos familiares é aclamado e considerado viril, todos/as orgulham-se da sua “masculinidade”; já a menina certamente será repreendida [se fizer o mesmo]. (ABAREZA, TC2, grifo no original)

Além de denunciar as desigualdades imbricadas nas relações de *gênero*, as reflexões em destaque apontam para o fato de que essas desigualdades estão intimamente relacionadas à classificação binária dos corpos e das identidades, na medida em que classificações binárias pressupõem a superioridade de um pólo em relação ao outro (DERRIDA, 1977; SILVA, 2007; ROCHA, 2013). O mais interessante é que, já nas primeiras leituras do curso, a articuladora Abareza sugere a desconstrução dos binarismos identitários como forma de minimizar as desigualdades entre os gêneros e de pluralizar as vivências e identificações de gênero. Tal fato possibilita inferir que um elemento importante em propostas de letramentos *queer* de professorxs de línguas é o viés crítico e subversivo das atividades realizadas, pois é esse viés que, em diálogo com as vivências dxs participantes, fomentará a problematização de discursos e práticas hegemônicas e a sua (re)articulação em outros campos de significação. Com base em Moita Lopes e Fabrício (2013), pode-se argumentar que as práticas de formação em letramentos *queer* precisam fomentar o questionamento de “narrativas aprisionadoras de quem podemos ser, [...] inaugurando perspectivas que transformem nossa cultura ou que criem outras possibilidades para o futuro” (p. 286).

No excerto a seguir, extraído do QI, Ciclope expande a problematização sobre as desigualdades em torno da *sexualidade*, as quais recaem sobre as vivências e as oportunidades sociais conferidas aos sujeitos:

O fato de homens e mulheres possuírem desejos sexuais por pessoas do mesmo sexo [...] causa incômodo em boa parte das pessoas, gerando ações de preconceito e violência. Com isso, os homossexuais são considerados pessoas oprimidas na sociedade, não possuindo os mesmos “direitos” que os heterossexuais, como por exemplo, de manifestar carinho por seus/as companheiros/as em lugares públicos,

além de dificuldades de encontrar oportunidades de trabalho, gerando então várias desigualdades sociais. (CICLOPE, QI, grifo no original)

Uma explicação para as desigualdades evidenciadas por Ciclope é o estabelecimento de padrões identitários de *gênero* e *sexualidade*, como se pode observar nas reflexões a seguir:

Existe uma pressão social no sentido de assumir perante os outros uma identidade x e que se estende também ao indivíduo, em termos de sua constituição identitária, ao tentar enquadrar-se num padrão pré-estabelecido. (CAMILO, QI)

[...] somos obrigados/as a seguir uma norma padrão que é estabelecida pela sociedade, e quando nós não seguimos estes padrões estabelecidos pela sociedade, somos automaticamente excluídos. (JÉSSICA, QI)

[...] a sociedade valoriza mais a norma dita como padrão, sendo assim, as pessoas seriam obrigadas a corresponderem de acordo com seu gênero, marginalizando tudo que é diferente. (LAMOUNIER, QI)

[...] na categoria sexualidade, a sociedade delimita um padrão de certo e errado de acordo com “seus princípios”, fazendo com que tudo o que não faz parte do padrão de relacionamento estabelecido por ela seja inferiorizado. (MELL, QI)

Considerando o fato de que a heterossexualidade é a sexualidade culturalmente valorizada, incentivada e constantemente reforçada em nossa sociedade através de apelos em nome da instituição familiar (preferencialmente no seu modelo patriarcalista tradicional), de Deus e dos “bons costumes”, percebemos que as categorias gênero e sexualidade estão, sim, em processo desigual, pois diferentemente do essencialismo biológico, ambas remetem à ideia de constantes processos de construção e reconstrução de suas identidades, podendo [o sujeito] se descobrir/redescobrir heterossexual, bissexual ou homossexual. (ATALANTA, QI, grifo no original)

Nesse sentido, o que produz a desigualdade, conforme a articuladora Ana, é o estranhamento ao diferente (SILVA, 2007), ou seja, àquelx que escapa às normas e aos padrões impostos (LOURO, 2004; BUTLER, 2004):

A estranheza das pessoas diante de algumas situações são provas de que a desigualdade continua. Uma mulher ter cargo profissional superior ao do homem, um casal gay demonstrar carinho em público, um(a) negro(a) alcançar um nível social elevado, uma pessoa que está acima do peso ganhar um concurso de beleza, alguém de baixa estatura não ser simplesmente um “anão” da branca de neve em peça de teatro ou um palhaço em um programa de televisão e ganhar papel de destaque numa novela das oito expressando talvez outras realidades

do grupo ao qual ele ou ela pertença etc. Tudo isso causa ainda discussão e estranheza em nossa sociedade, e mais, algumas dessas situações citadas aqui infelizmente sequer presenciamos. (ANA, QI, grifo no original)

Na mesma linha de raciocínio, Rita de Cássia sugere que as desigualdades de *gênero e sexualidade* estão relacionadas à superioridade conferida a um dos pólos que constituem os binarismos identitários (DERRIDA, 1977; ROCHA, 2013):

Não é difícil perceber como essas questões são tratadas no meio social em que estamos inseridos. Existem preconceitos relacionados aos gêneros e às sexualidades alimentados por definições pré-estabelecidas por quem acredita saber da superioridade de um gênero sobre o outro, ou de uma escolha relacionada à sexualidade sobre a outra. Essa “ideia” de superioridade de um sobre o outro acabam por sufocar as identidades dos sujeitos, por “tentar” determinar o lugar de cada um na sociedade, não “permitindo” a autonomia dos sujeitos sobre tal determinação. (RITA DE CÁSSIA, QI, grifos no original)

Esse grupo de excertos acena para uma compreensão mais ampla das razões pelas quais sujeitos que transgridem as barreiras impostas pelos discursos heteronormativos tendem a experienciar as desigualdades colocadas por Ciclope, dentre outras. Nos trechos das respostas de Camilo, Jéssica, Lamounier, Mell e Atalanta, observa-se que o principal elemento que motiva a construção das desigualdades de *gênero e sexualidade* é o estabelecimento de padrões (de conduta, de comportamento, de estética etc.) conferida a essas categorias nas mais diversas instâncias da vida social. Nessa lógica, a identidade *homem gay*, por exemplo, seria marginalizada ou inferiorizada, como sugerem Lamounier e Mell, pelo fato de remeter a performances não condizentes com as normas e os padrões heteronormativos, ou seja, um sujeito percebido como *homem* deveria engajar-se em práticas sexuais com um sujeito percebido como *mulher*, estabelecendo aí um campo de performances ditas heterossexuais.

O problema é que, ao estabelecer um padrão de *gênero e sexualidade*, fabricam-se dois pólos identitários, o pólo legítimo (a identidade) e o outro pólo (a diferença), o que acaba levando o pólo legítimo e suas performances à condição de práticas naturais e, portanto, desejáveis e reconhecíveis do ponto de vista cultural. Já o outro pólo, devido à inscrição de suas performances no território da diferença (SILVA, 2007), é associado ao campo de práticas transgressivas, produzindo o estranhamento frisado por Ana, o qual se estende às demais categorias identitárias. Desse problema, surge outro impasse, na medida em que, ao eleger um pólo identitário como ideal, produz-se, como

ênfatiza Rita de Cássia, uma relação de superioridade entre ambos os pólos (DERRIDA, 1977; SILVA, 2007), dinâmica responsável pelo cenário de disputas no qual as performances identitárias estão imersas (BUTLER, 2004; ROCHA, 2013).

As desigualdades de *gênero* e *sexualidade* também foram um tópico problematizado especialmente no encontro sobre o tema *gênero, sexualidade e poder*, momento em que o grupo foi encorajado, por meio das leituras prévias e da reflexão colaborativa, a considerar a importância e o papel dos movimentos sociais, sobretudo dos feminismos, na busca pela mitigação dessas desigualdades:

Outra questão de gênero importante que foi trazida para o debate, e que gerou algumas problematizações, foi o suposto “exagero” do feminismo sobre a autonomia das mulheres. Essa questão foi trazida pelo Ciclope, que, em dois momentos distintos, insinuou que “as feministas” às vezes exageram, por querer obrigar as mulheres a desejarem [o que se acredita ser] a emancipação. O seu primeiro questionamento foi: “Mas será que as feministas não estão exagerando, por exemplo, quando criticam uma mulher que quer seguir um modelo mais tradicional de agir na sociedade?” Nesse momento, Anaís interveio dizendo que nem todas as mulheres sabem que podem escolher outros caminhos, e que por isso muitas vezes elas “escolhem” seguir esse modelo tradicional. Logo em seguida, eu também intervim dizendo que, por esse motivo, o feminismo vem cumprir o papel de mostrar para as mulheres que há vários caminhos possíveis a seguir, e que, uma vez escolhido com autonomia, esse caminho deve ser respeitado. Para ilustrar o caso, compartilhei a história da minha mãe, que vive, há dez anos, com depressão porque, no meu ponto de vista, ela chegou a um estágio em que ela vê que a vida que ela tem hoje não é bem a vida que ela gostaria de ter, o que nos leva a inferir que ela não teve escolha no contexto em que ela vivia quando resolveu se casar, ter filhos, deixar o trabalho e viver apenas para a família. Em outro momento, o Ciclope trouxe novamente essa provocação, mas dessa vez com mais cuidado, já que tal questão havia sido problematizada anteriormente pelo grupo. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

O papel dos movimentos feministas na emancipação das mulheres foi uma questão retomada pelos articuladorxs em seus textos críticos. A título de exemplo, vejam-se os seguintes trechos das reflexões de Ciclope e Sofia:

Em relação ao movimento feminista, é curioso observarmos que somente a partir dele, nomes femininos conseguiram destaque em alguns segmentos de nossa sociedade, como por exemplo, na política e na ciência. Antes dessa luta ter início, a dominação masculina era tida como inabalável. Quando estudamos Educação, por exemplo, vemos que os principais teóricos são homens, enquanto que em muitos países, como o Brasil, a maioria dos professores que lecionam nos

anos iniciais da educação básica são mulheres. Ou seja, isso nos faz pensar por que não temos mulheres que fizeram teorias serem mundialmente discutidas e tidas como referências nesse setor, como as do construtivismo de Piaget e a do sociointeracionismo de Vygostky. Ou melhor, nos faz refletir que certamente tiveram, mas o domínio de divulgação e relevância do que era produzido e pesquisado era predominantemente masculino. (CICLOPE, TC2)

Em meu ponto de vista, a busca histórica pela definição do termo *gênero* é crucial para entendermos como o movimento feminista abriu caminhos para que as mulheres fossem vistas como contribuintes importantes nas construções teóricas em diferentes áreas. E ainda mais relevante, como essas pesquisas foram capazes de identificar as relações de poder construídas ao longo de muitos anos, buscando, assim, desconstruir a polaridade rígida existente nos gêneros, fruto da lógica dominação-submissão na qual se relacionam homens e mulheres. (SOFIA, TC2, grifo no original)

Além de encorajar a problematização das categorias *gênero e sexualidade* e de instigar a sua inserção no contexto das relações de poder que estruturam a vida social, o objetivo do encontro sobre o tema *gênero, sexualidade e poder* era familiarizar xs articuladorxs com alguns princípios dos movimentos feministas, que foram os precursores das reflexões que visam desconstruir a concepção modernista de identidade e, assim, transgredir compreensões binárias de *gênero, sexualidade* e outras categorias identitárias.

Os três últimos excertos nos permitem inferir que, apesar da postura de uma determinada frente dos feminismos ter sido questionada, a importância do pensamento feminista como ação de resistência foi reconhecida pelo grupo, inclusive pelo articulador Ciclope, que levantou a crítica sobre o suposto “‘exagero’ do feminismo”. Como sugerem os fragmentos dos textos críticos em destaque, uma das maiores conquistas dos feminismos, na visão dxs articuladorxs, foi desvelar e mitigar as desigualdades de *gênero* que sempre permearam a produção de conhecimentos e que sempre fomos levadxs a não questionar, haja vista a sua aparente naturalidade. Em outras palavras, o encontro 3 foi um momento de problematizar as categorias *gênero e sexualidade*, mas também de desvelar o patriarcalismo que estrutura toda a ciência dita moderna, fato que levou xs articuladorxs não apenas a se familiarizar com princípios feministas, mas, principalmente, a reconhecer a importância dos feminismos na (re)articulação de discursos e relações de poder (LOURO, 1997).

A última questão sobre desigualdade foi trazida pelo grupo também no encontro 3:

O foco agora eram as escolhas que certas mulheres fazem em suas práticas sexuais, como, por exemplo, o desejo de serem dominadas na cama. Nesse momento, eu compartilhei o exemplo de uma amiga feminista que se sente culpada por gostar de ser dominada e “apanhar” do companheiro na cama. Eu disse o mesmo que disse a ela: que, no que tange aos nossos desejos, as negociações estão sempre presentes, que isso em nada interfere em minha postura política, visto que se trata de uma esfera íntima, bastante privada, concernente aos desejos. Penso que tanto o Ciclope como as/os demais participantes compreenderam que amor, desejo e opressão caminham lado a lado. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

Esse trecho descreve uma problematização das relações de opressão entre os gêneros no campo das afetividades. A questão que se coloca é: Como escapar das desigualdades de *gênero* em uma relação afetiva?

Um dos produtos da referida problematização foi a percepção de que *amor*, *desejo*, *opressão* e *desigualdade* se entrelaçam nas relações afetivas e sociais, não havendo, portanto, uma forma segura de evitar completamente esse entrelaçamento. Trata-se de uma percepção que pode ser relacionada aos pensamentos *queer*, uma vez que ela parte de uma inquietação motivada pelo contraditório. Afinal, pode uma mulher que se proclama feminista escolher ser dominada por um homem no âmbito da intimidade? Pode um homem gay que se proclama ativista LGBT sentir prazer ao ser chamado por nomes pejorativos, como “veado” ou “bicha”, durante o intercuro sexual? Podem ativistas sujeitar-se, no campo das afetividades, às relações de poder contra as quais lutam na vida pública?

Se pensarmos pelo viés da identidade, certamente as respostas para essas perguntas serão negativas, pois esse ponto de vista tende a encorajar a manutenção do lugar de fala pública em todas as instâncias, isto é, a identidade não pode apresentar “deslizes”. Por outro lado, se pensarmos pelo viés *queer*, as respostas podem ser positivas, já que tal campo reconhece as contradições inerentes a quaisquer performances identitárias e, por assim dizer, as inúmeras configurações de poder e autonomia que os sujeitos podem assumir em diferentes contextos e momentos da vida.

CENA 2:

Gênero e sexualidade: dos conceitos às vivências/performances

O segundo elemento característico da minha proposta de letramentos *queer* no âmbito da formação de professorxs de línguas são as performances identitárias de *gênero e sexualidade* fomentadas pelo engajamento dxs articuladorxs nas práticas de leitura, escrita e conversa sobre textos diversos agenciadas na primeira fase do curso. Tais performances partem, a meu ver, de como xs articuladorxs compreendem a sua própria relação com as categorias *gênero e sexualidade* nos campos pessoal e profissional.

Já no QI, o grupo teve a oportunidade de refletir sobre a relação entre suas identidades pessoais e profissionais. Com exceção da articuladora Abareza, que afirmou não ter uma posição definida sobre o assunto, todxs xs demais se posicionaram. Para Lamounier e Jéssica, as identidades pessoais estão desvinculadas da identidade profissional:

Eu me interessei pelo ensino crítico pensando somente em levar a discussão de sexualidade para as aulas, [e também] outras questões sociais, a fim de formar o aluno não só um falante da língua-alvo como também um ser capaz de questionar as ideias impostas pela sociedade. (LAMOUNIER, QI)

[...] me interessei pelo ensino crítico não somente pelas questões de gênero e sexualidade, mas por outros temas também, que são relevantes para se discutir em sala de aula, para que possamos mudar os paradigmas impostos pela sociedade, fazendo com que os/as alunos/as possam [se] desvincular da ideia de uma sociedade que impõe e que devemos aceitar tudo que é imposto. (JÉSSICA, QI)

Como vemos, as posições de Lamounier e Jéssica encontram respaldo em uma visão eurocêntrica e, portanto, colonial de produção de conhecimentos, uma vez que concebem as performances identitárias pessoais do sujeito como estando ausentes de suas performances identitárias profissionais. No entanto, ambos reconhecem que se interessaram pela perspectiva crítica de ensino de línguas para propiciar a formação crítica dxs alunxs no que diz respeito a questões sociais e políticas mais amplas, o que remete ao seu posicionamento ideológico no âmbito das práticas de ensino. Em outras palavras, mesmo concebendo *corpo e razão* como elementos dissociados (LANDER, 2000), Lamounier e Jéssica deixam explícita a sua relação ideológica com as suas

escolhas e com a sua profissão, tornando problemática a concepção meramente racional e objetiva de aprendizagem, bem como a concepção do sujeito profissional como um corpo inabitado por múltiplos discursos e vivências identitárias (GROSFOGUEL, 2007), as quais são sempre, de alguma forma, encenadas em todos os contextos pelos quais transita.

Por sua vez, as articuladoras Sofia e Rita de Cássia e o articulador Camilo sustentaram a posição de que as identidades sociais estão vinculadas à identidade profissional, na medida em que as nossas posturas ideológicas refletem as nossas escolhas e ações no contexto escolar:

Acredito que as minhas identidades como filha, irmã, amiga, esposa, mãe etc., estejam diretamente influenciando a minha identidade como professora de língua estrangeira. Entendo que se sou, por exemplo, homofóbica na rua diante dos meus amigos, na escola não serei diferente, continuarei agindo de forma preconceituosa e discriminatória independente do ambiente e das pessoas que me cercam. (SOFIA, Q1)

De certa forma, não é possível desvincular as identidades pessoais das identidades profissionais por completo. Principalmente se a profissão envolve formação de indivíduos/sujeitos. Sabendo que o professor desenvolve um trabalho de formação e instrução de caráter e responsabilidade social, é, inclusive, importante que ele saiba relacionar de forma “correta” suas identidades pessoais e profissionais para que sua prática não se distancie da proposta de formar indivíduos capazes de refletir suas práticas sociais, a partir de suas identidades. Se o professor desvincula suas identidades pessoais das identidades profissionais, ele corre o risco de cair em contradição ao tentar mostrar algo que, na verdade, não é. A meu ver, essa relação é também uma questão de “honestidade” para com os alunos. (RITA DE CÁSSIA, Q1, grifos no original)

Com relativa eficácia, eu tento separar as coisas. Procuo não me expor em sala quando se trata de minha identidade sexual. Por outro lado, isso me incomoda bastante. Não assumir que tenho namorado ao invés de namorada. Não poder usar exemplos de relações homoafetivas pelo efeito que produzem. Sinto como se estivesse em situação de desigualdade, numa relação de poder, na qual me percebo limitado, podado, uma vez que, independente do ponto de vista assumido, terei que me justificar, enfrentar resistências, estar sujeito a sanções/coerções, não necessariamente legais. [...] O que não dá, nesse contexto, é para ficar em cima do muro. (CAMILO, Q1)

Tais posturas corroboram a percepção de que os corpos são situados e historicizados (HARAWAY, 1995 [1988]), não havendo, portanto, uma forma segura de evitar o nosso envolvimento pessoal em nossas vivências profissionais, já que essas

partem das experiências e performances identitárias que encenamos cotidianamente no mundo social, como pondera Sofia. As respostas dadas pelas articuladoras Atena, Ana, Atalanta, Anaís e pelo articulador Ciclope ao QI, e o TC1 produzido pelo articulador Camilo apontam mais diretamente para essa percepção:

[...] como professora, acredito que sempre procuramos trabalhar assuntos que dominamos mais ou que temos mais afinidade. Logo, a maneira como trabalhamos é fruto das nossas escolhas, opções, identidades. (ATENA, QI)

Sou negra, mulher, pobre, nordestina e brasileira. Tudo isso constitui a profissional que sou. Os alunos não veem somente uma professora, eles vêem várias identidades em uma pessoa, eles vêem uma história, a mudança, o futuro. (ANA, QI)

[...] na medida em que analiso e entendo o processo de construção e reconstrução das minhas identidades de gênero e da minha sexualidade, pressuponho que também compreendo os enredos sociais em que vivi e ainda vivo. A visão tradicional em que me criei aponta para uma “professora de inglês”, o que de certa forma está próximo da generificação da docência que situava a educação como o terreno para o gênero feminino, entendido enquanto essencialmente materno e cuidadoso. (ATALANTA, QI, grifo no original)

[...] sou professora, como a maioria das mulheres com formação superior atua profissionalmente. A educação é uma tarefa geralmente delegada às mulheres. Antes de me tornar professora, eu já aspirava a ser bailarina, secretária, atriz, cantora, bióloga, professora de artes plásticas, enfim, campos de atuação profissional também tradicionalmente aceitos para mulheres. (ANAÍS, QI)

Acredito que o meu gênero e a minha sexualidade interferem na postura que adoto como profissional da Educação. Quando não fazemos parte do gênero e da sexualidade adotada por boa parte das pessoas, possuímos uma visão mais concreta de como trabalhar estas categorias em sala de aula. E acredito que isso me torna um profissional mais comprometido em estudar e refletir sobre tais aspectos, apesar de acreditar também que qualquer pessoa, independente de seu gênero e/ou de sua sexualidade, consiga dar relevância a ambas as categorias em seu perfil profissional. (Ciclope, QI)

À primeira vista, os dois textos desestabilizam boa parte do que trazemos como bagagem, resultado de vivências e concepções construídas ao longo da vida, instigando-nos à reflexão e impelindo, por assim dizer, a uma redescoberta do ser em si, numa tentativa de apreensão daquilo que nos é constitutivo, numa vinculação direta com a biografia, quando nos propomos o resgate de uma trajetória marcada por muitos estigmas. (CAMILO, TC1)

Como se pode notar, esses dois grupos de excertos remetem a uma compreensão das identidades pessoais e profissionais como performances articuladas, isto é, *corpo e razão* não se separam na produção de conhecimentos (HARAWAY, 1995 [1988]; GROSFUGUEL, 2007). No contexto pedagógico, isso significa assumir que, ao adentrarem a sala de aula, xs professorxs carregam consigo as suas vivências pessoais, muitas delas marcadas pela diferença e pelo estigma, fato que xs vincula a um determinado campo discursivo e, por conseguinte, à encenação de determinadas performances identitárias.

Esse vínculo encontra-se mais explicitamente colocado nas percepções de Ana, Atalanta e Anaís, que reconhecem a construção cultural de seus corpos e subjetividades como mulheres e, no caso de Ana, como *mulher, negra, pobre e nordestina*. Para Atalanta e Anaís, a sua identidade profissional resulta de um elo entre a produção discursivo-cultural dos corpos e a generificação do mercado de trabalho: as mulheres são conduzidas à “escolha” de determinadas profissões. Em outras palavras, reconhecer-se como *professora* implica, necessariamente, reconhecer-se como *mulher*, ou seja, no âmbito do trabalho docente, as performances identitárias pessoais e profissionais se entrecruzam.

Ciclope e Camilo também reconhecem esse entrecruzamento ao ponderarem que a sua trajetória biográfica como “corpos desviantes” os posiciona em um espaço ideológico particular, o que gera desdobramentos em suas práticas e posicionamentos cotidianos, e nas vivências que a heteronorma os obriga, por vezes, a ocultar: a voz e o silêncio como performances identitárias. Assim, talvez o que se possa de fato “escolher” seja ser ou não honestx em relação à própria vida, como enfatiza Rita de Cássia; não no sentido de assumir uma identidade *x* ou *y*, ou de compartilhar vivências íntimas e pessoais no ambiente profissional, mas de reconhecer que o nosso existir está, nesse e em qualquer outro contexto, vinculado ao que somos no mundo social. Trata-se, então, de buscar exercer o que Josso (2004) denomina *saber-viver renovado*: um trabalho autobiográfico que possibilita “[a] construção e [a] desconstrução com vista à criação de um espaço interior de liberdade para o sujeito se pensar, viver, dizer do ser no mundo consigo, com os outros e com o ambiente humano e natural” (p. 168).

A articulação entre performances identitárias pessoais e profissionais foi um tema explorado pelo grupo no encontro sobre o tema *gênero, sexualidade e poder*:

Ao focalizarmos o conceito de *gênero*, algumas pessoas começaram a compartilhar eventos extraídos de suas próprias vivências para ilustrar o tópico em foco. [...] Abareza compartilhou um evento que ela própria vivenciou dentro de casa. Quando estava no quarto estudando, alguém estava assistindo ao programa *Encontro Com Fátima Bernardes*, e, de repente, a pessoa que estava sendo entrevistada disse que “as mulheres precisam recuperar a sua essência, da qual faz parte o amor pela cozinha”. Ela disse que, mesmo estando concentrada no que estava fazendo, ao ouvir isso, ela foi na hora para a sala confirmar se era aquilo mesmo que a pessoa havia dito, e era. Nesse momento, ela disse mais ou menos o seguinte: “Como, depois de tanta luta, de tantos avanços, ainda tem gente que diz “recuperar a essência da mulher”? Também a Atalanta, uma das apresentadoras, deu um exemplo pessoal de como as mulheres ainda estão inscritas em discursos hegemônicos. Para ilustrar esse fato, ela compartilhou uma situação que ela vivenciou em seu casamento, quando se recusou a usar o sobrenome do marido em seus documentos. Ela disse que, como o seu companheiro era mais politizado, não se importou, mas tanto a família dela quanto a família dele (sobretudo a dele) ficaram chocadas com a sua decisão. Pelo que ela disse, parece que esse foi um “evento” na família, já que ali estava uma “mulher” resistindo a uma doutrina patriarcal que a “obriga” a se submeter ao “homem”. (DP, Encontro 3, Gênero, Sexualidade e Poder)

Ao discutir o conceito de *gênero*, tendo por base os textos selecionados para o referido encontro, parte do grupo sentiu-se motivado a compartilhar experiências diversas, o que abriu espaço para a encenação de algumas performances identitárias. Ao resgatar momentos de suas vivências como mulheres, Abareza e Atalanta não apenas performam a sua identidade de *gênero*, como também se posicionam a partir dessa identidade, tomando, no caso, uma postura de contestação e resistência. Uma vez que as discussões do encontro e do curso como um todo buscavam sempre relacionar os temas em destaque ao trabalho docente, pode-se inferir que a postura das articuladoras como *mulheres* remete à sua postura como *professoras*, evidenciando, então, a íntima relação entre performances identitárias pessoais e profissionais.

Instigada pelas problematizações construídas no terceiro encontro, a articuladora Mell enviou-me uma mensagem de e-mail na qual ela se posiciona frente às suas próprias vivências, com o intuito de explicitar a sua visão das questões discutidas pelo grupo. A seguir, apresento um trecho da referida mensagem, a qual foi integralmente registrada em meu DP:

Ler os textos dessa semana foi um pouco difícil pra mim. Entender como funcionam essas relações e a constituição das identidades relacionadas a gênero e sexualidade me chocou um pouco e me incomodou. Creio que esse incômodo é bom, porque é quando me

sinto incomodada que eu busco crescer um pouco mais. A questão é que senti que foi difícil ler e compreender os textos sem usar meu olhar carregado pelas ideologias dicotômicas. Nas discussões do grupo, optei pelo silêncio, prefiro escutar e tentar entender o conflito que está em mim. Não me considero participante de um grupo hegemônico. Sou filha de mãe solteira, nunca vivi com meu pai e sempre estive em conflito por essa falta; por outro lado, cresci em meio a uma religião extremamente conservadora. Toda essa bagagem se fez difícil à abertura da minha mente para entender os textos, conflito, inclusive, que venho tendo desde que ingressei na Faculdade de Letras. Entendo isso como um processo e fazer parte do grupo tem sido muito importante. É por isso que coloquei no meu texto algumas considerações que não sei se estão corretas, mas foi como consegui pensar e questionar. Às vezes, eu me sinto como que estou no sentido oposto daquilo que a maioria do grupo pensa, não quero dizer que discordo do grupo, mas é que, ao ver discussões sobre os embates contra evangélicos, sinto que sou a única ali que carrego uma ideologia tradicional religiosa (mas tento utilizá-la de maneira equilibrada de acordo com a sociedade em que vivemos) e acredito que ninguém tem a obrigação de pensar como eu. Ao ver publicações no face [facebook], sinto que a discriminação está no sentido vai-e-vem, isso me gera revolta... para mim, isso é absurdo. Mas, enfim, todos esses conflitos têm ajudado a me posicionar e a entender certas coisas. Não tenho deixado minha fé, mas tenho entendido melhor em que ela consiste e em como usá-la. Ao mesmo tempo, senti que as discussões têm contribuído muito para me ajudar a compreender o mundo e respeitar as opiniões dos outros. Até agora não me senti à vontade de expor minhas experiências com o grupo, mas senti a necessidade de te escrever. (MELL, DP)

Dois dias após o envio desta mensagem, encontrei-me, por acaso, com Mell na Faculdade de Letras. Assim que a vi, demonstrei minha satisfação em ter recebido a sua mensagem. Acabamos, então, conversando um pouco.

Durante a conversa, ela revelou três questões que considero importantes para compreender o seu contexto de fala. A primeira remete ao fato de que, antes mesmo de iniciar o curso de Letras, ela já havia começado a questionar discursos que a oprimiam como mulher. A título de exemplo, ela relatou que já foi noiva de um homem dez anos mais velho que ela e pelo qual ela não era apaixonada, mas teve que manter a relação durante um tempo devido às cobranças de sua mãe e da igreja. Por sua vez, a segunda questão remete à falta que ela sempre sentiu de ter um pai dentro de casa, de ter uma “figura masculina” como referencial, falta essa que parecia incomodá-la até aqueles dias, haja vista a sua menção em dois momentos: na mensagem de e-mail e na conversa. Já a terceira questão remete às suas performances como *mulher evangélica*. A articuladora relatou que, certa vez, a professora de uma disciplina sobre identidades aproximou-se dela e perguntou: “Você se veste assim porque você quer ou porque

alguém te obriga?” Ela disse que nunca havia parado para pensar sobre essa questão e que o questionamento da referida professora a fez procurar respostas para as suas preferências estéticas.

As vivências compartilhadas por Mell, bem como as performances identitárias por ela encenadas via linguagem, nos possibilitam observar os discursos que sustentam a sua experiência de letramentos em questões de *gênero*, *sexualidade* e *teorias queer*, ou seja, os discursos que estão por trás da sua relação com as práticas de leitura e escrita sobre tais questões. Ao se posicionar frente às suas vivências, a articuladora se constrói como autora de suas histórias, o que a leva a encenar, linguisticamente, performances que remetem a diferentes categorias identitárias, como *gênero* e *religião*. No que diz respeito à categoria *gênero*, Mell parecia estar vivenciando um conflito *entre* perceber-se como a mulher que a sua comunidade religiosa idealiza e como a mulher que ela própria estava construindo por meio de suas experiências no e com o mundo social, entre as quais as práticas de letramento do curso. Também no que se refere à categoria *religião*, a articuladora parecia estar tentando se localizar *entre* a sua fé e os paradigmas que a estruturam como construto social, e os seus questionamentos acerca de alguns desses paradigmas, dentre os quais aqueles que reforçam a dependência e a submissão da mulher.

Em ambos os casos, o que se percebe é que Mell parecia estar vivenciando os conflitos que se apresentam àquelxs que transitam pelos espaços incertos da *fronteira* ou do *entre-lugar*, isto é, por espaços que escapam aos binarismos impostos pela cultura ocidental (LOURO, 2004; SILVA, 2007). Outra percepção que pode ser apreendida a partir das vivências e das performances encenadas pela articuladora é que, somada a outras experiências de caráter subversivo, a sua experiência de letramento no curso a estava encorajando a problematizar a sua relação com a fé e com a sociedade mais ampla, buscando respostas para os seus questionamentos e reconstruindo-se como mulher no exato espaço da *fronteira* e do *entre-lugar*.

No encontro sobre *pedagogias feministas*, Mell se posicionou de forma mais direta em suas contribuições, performando vivências e identidades múltiplas no grupo:

No geral, penso que o ponto mais discutido no encontro, que despertou mais problematizações, foi a questão do poder. Afinal, as pedagogias feministas, ao criticarem o poder e proporem formas de compartilhamento de poder, estão sugerindo que as/os professoras/es devem procurar formas de se ausentar do poder, de não fazer uso dele? Tendo como base as reflexões apresentadas no próprio texto, o

grupo chegou à conclusão de que não é esse o objetivo de tais pedagogias, já que não há como escapar do poder, ou das “relações de poder”, as quais estão em toda parte. Penso que foi essa discussão sobre o poder que fez com que a Mell se colocasse mais na discussão, inclusive compartilhando com o grupo alguns pontos da sua história de vida, como a pressão que a sua mãe exerce sobre ela (para que ela se case), as resistências que ela agencia dentro e fora de casa, a falta que ela sempre sentiu da figura do pai e os conflitos que ela vivencia na igreja e em outros espaços de socialização. (DP, Encontro 4, Pedagogias Feministas)

As performances identitárias da articuladora também se tornaram mais evidentes em seus textos, como se pode observar no seguinte trecho do TC3:

O texto de Guacira aponta para algo muito importante, que é uma educação não discriminatória, o que nos leva a questionar nossa atuação profissional e o mais importante, na minha opinião, nossa identidade pessoal. Passo a prestar atenção a cada discurso que me rodeia para tentar entender por que eles são construídos. Meros discursos que antes eram tão “normais”, hoje liga uma luz como que um “opa, por que essa pessoa está dizendo isso?” Entretanto, muitas questões ainda persistem. Fomos criados em uma sociedade que diz como uma mulher deve ou não agir para que ela seja considerada uma mulher de valor. Olhando para trás, na maneira como nossas mães nos criaram, me lembro de regras ensinadas ou até mesmo condutas impostas. É bem nítido na minha mente, a cada vez que me agacho para pegar alguma coisa no chão, a voz da minha mãe me dizendo que “moça se agacha dobrando os joelhos”, de maneira decente, segurando a saia. Uma mulher que se desdobra com a bunda arrebitada para pegar um objeto é considerada vulgar. Essas foram as palavras de minha mãe. E essa é apenas uma das muitas situações que já não me lembro neste momento. Hoje é quase inconsciente e as tais regras de como não ser vulgar já estão impostas em minha mente. Muitos outros detalhes despercebidos acontecem no nosso dia-a-dia, pequenas coisas ensinadas pelas mães como “decência”. Então, voltamos às questões: Até onde existem regras de “decência” ou recriminação à conduta feminina? Quando criança, eu tinha a maior preguiça de ter que agachar pra pegar um objeto, mas a voz da minha mãe não me permitia fazer como eu queria. (MELL, TC3, grifos no original)

Acredito que as performances identitárias de Mell, no quarto encontro, resultam, em primeira instância, de seus próprios questionamentos, encorajados pelas diversas experiências de letramento das quais ela vinha participando em diferentes momentos e contextos. Em segunda instância, tais performances podem estar relacionadas à sua maior convivência com xs colegas e comigo, o professor/formador/pesquisador, a qual certamente a fez perceber o grupo como um espaço cultural e ideologicamente diverso, porém humanamente respeitoso e acolhedor.

Um fato que corrobora essa percepção é que todas as performances identitárias encenadas pela articuladora em nossas interações via e-mail e pessoalmente foram repetidas nas práticas discursivas do referido encontro, ou seja, ela fez questão de compartilhar as suas vivências e de se posicionar frente às colegas.

No que diz respeito ao fragmento do TC3, pode-se inferir que as práticas de letramento do curso a motivaram a questionar discursos e práticas com as quais ela convive no cotidiano, o que inclui as suas vivências como mulher, a saber, como um corpo educado para ser “decente”, como ela própria coloca. Uma percepção interessante é que, ao reconhecer a sua construção como mulher, Mell desafia a concepção biologizante e essencializadora que concebe as mulheres como sendo, por natureza, mais recatadas que os homens, revelando, assim, o caráter arbitrário e performativo do gênero: ser mulher é uma performance que, ao ser repetida culturalmente, (re)produz a realidade performada (BUTLER, 2008 [1990]).

Entretanto, como todas as repetições abrem espaço para a criação de novos repertórios, pode-se argumentar que toda performance de gênero está apta a (re)produzir e a transgredir a identidade que se performa (ROCHA, 2013). Tal argumento encontra respaldo nas próprias vivências de Mell, que, mesmo repetindo as performances ensinadas pela mãe e pela igreja, aos poucos estava criando outras formas de se apresentar ao mundo como *mulher*, formas essas que habitam diversos espaços, dentre os quais a *fronteira* (LOURO, 2004).

Acerca do encontro sobre *pedagogias queer*, o meu DP apresenta dois recortes que apontam para performances identitárias, os quais envolvem, respectivamente, a articuladora Mell e o articulador Ciclope, e o articulador Camilo:

Uma questão interessante no encontro foi o compartilhamento de experiências pessoais dos participantes. A Mell e o Ciclope, por exemplo, compartilharam experiências, a partir da fala do grupo de apresentadorxs, sobre padrões e regras criadas para regular os corpos: Mell falou da sua criação, das regras impostas por sua mãe; Ciclope falou sobre a simbologia da tatuagem para a sua família, especialmente para o seu pai. Mell falou, ainda, sobre um programa da sua igreja chamado *Pureza Sexual*, que tem um projeto chamado *Na Hora Certa*. Eu achei interessante como a participante tem se colocado cada vez mais no grupo, compartilhando, com segurança, as suas experiências pessoais. Ela também disse que se vê no meio de duas ideologias, a da igreja e da postura crítica. (DP, Encontro 5, *Pedagogias Queer*)

Outra questão interessante é que, dentre os membros do grupo, apenas o Camilo tem se posicionado explicitamente como gay. Em diversos

momentos, mesmo diante das problematizações da fixação de identidades, ele faz questão de iniciar suas reflexões dizendo: “Eu, como gay...” (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

Esses excertos nos possibilitam inferir que a leitura dos textos sobre o tema *pedagogias queer* fomentaram a construção de problematizações que encorajaram xs articuladorxs a compartilhar as suas vivências, as quais apontam para algumas performances identitárias. No que diz respeito à articuladora Mell, as suas performances dão continuidade àquelas encenadas em outros momentos, corroborando, assim, a percepção de que ela estava vivenciando, no curso e na vida social mais ampla, uma fase de conflito, porém uma fase produtiva, na medida em que ela se mostra empolgada e, agora, confortável perante as discussões do grupo e na fronteira entre diferentes espaços ideológicos e identitários. Por sua vez, o articulador Camilo, que iniciou o curso tentando separar as suas vivências pessoais e profissionais, evitando performar discursivamente a sua identidade como *homem gay*, mostra-se também confortável nesse território, a ponto de fazer questão de se posicionar em relação à própria *sexualidade*, inclusive em problematizações voltadas ao contexto pedagógico.

Trata-se de um posicionamento um pouco diferente do de Ciclope, que, mesmo compartilhando suas vivências com o grupo, ainda parece optar pela encenação de performances identitárias profissionais ou de experiências que não tocam, de forma explícita, o campo da *sexualidade*, como é o caso da reprovação da tatuagem por sua família. Embora o articulador tenha, em outros momentos, performado indiretamente a sua identidade sexual, ele sempre o fazia de modo mais tímido, o que também era notável em suas performances corporais, como vestir-se integralmente conforme as normas de *gênero*, projetar a voz em tom mais grave e performar trejeitos generificados. Com base em minhas próprias observações, acredito que tal postura pode estar relacionada com a tentativa de aceitação, uma vez que, quanto mais próximxs estivermos dos padrões impostos pela heteronormatividade, a menos violências e interdições seremos expostxs (BUTLER, 2004; LOURO, 2004; ROCHA, 2013). Em todo caso, atribuo às leituras e às discussões do curso o maior engajamento dxs articuladorxs com a performance de suas identidades e com a construção de problematizações cada vez mais maduras e posicionadas sobre *gênero* e *sexualidade*.

Os próximos eventos concernentes ao tópico em discussão constam nos relatos acerca do encontro 7, os quais apontam para os embates e as divergências que se apresentam às performances identitárias nos contextos pessoal e profissional:

[...] acredito que um dos pontos mais interessantes desse encontro foi ver a Anaís se posicionando, pela primeira vez, como “lésbica” no grupo. Ela já havia se posicionado antes como uma mulher de “sexualidade fluida”, que vive “na instabilidade”, aproximando-se do que dizem as teorias *queer* sobre o desejo e as identidades sexuais. Mas, agora, por algum motivo, ela resolveu se posicionar como “lésbica”. Fico me perguntando: Por quê? O que a levou a sentir a necessidade de se posicionar a partir dessa identidade? Será essa uma marca da própria fluidez? Dois eventos mostram como esse posicionamento aconteceu. A primeira foi quando ela disse, durante uma discussão sobre a relevância das teorias *queer*, que muitos problemas e chateações que ela vivenciou poderiam ter sido evitadas se ela tivesse passado por esse processo de letramento *queer* no passado, quando era mais nova. A segunda foi quando ela disse, durante uma discussão sobre os conhecimentos situados gays: “Nós, gays, temos um conhecimento”. Além disso, ela relatou o caso de uma aluna que alega saber quem é lésbica e que odeia lésbicas, mas que adora [a professora]. A questão colocada em debate foi: se essa aluna sabe quem é lésbica, ela deve saber, então, que a sua professora [Anaís] é lésbica. E, considerando que ela odeia lésbicas, por que ela adora a professora, que é lésbica? Pelo que entendi da discussão, o grupo compreendeu que se trata de uma posição que corrobora a natureza contraditória das nossas identidades. (DP, Encontro 7, *Queering* o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Outro ponto interessante do encontro foi a postura do Camilo perante a possibilidade de se posicionar como gay em seu contexto de trabalho, questão que já vinha sendo colocada em debate em encontros anteriores. Neste encontro, mais especificamente, ele compartilhou a experiência de ter sido abordado por uma colega de trabalho no que diz respeito à sua vida conjugal. Essa colega lhe perguntou se ele era casado e ele respondeu positivamente, o que a motivou a perguntar “como era a sua esposa”. Ele, então, respondeu de modo a explicar que ele tinha “um esposo”, e não “uma esposa”, e a colega se mostrou um pouco assustada com a resposta dele, gerando, assim, um clima de desconforto em/entre ambos. Nesse momento, achei por bem perguntar ao grupo o que as perguntas da colega do Camilo nos permitiam observar. Todxs disseram que essas perguntas mostram como a heteronormatividade opera no mundo social, ou seja, ao pressupor que Camilo tinha “uma esposa”, a sua colega pressupõe que a única forma de desejo e relação aceitável é o desejo e a relação que se enquadra no modelo heterossexual. Em outras palavras, ela estava tentando confirmar a sua heterossexualidade. [...] O participante também relatou uma atividade na qual ele ouviu, ao circular entre os grupos, um aluno heterossexual perguntar a um aluno homossexual se ele tinha vontade de se travestir. Nesse momento, o grupo questionou o que o aluno homossexual havia respondido, e Camilo disse que não sabia, pois preferiu se deslocar para outro lugar. Foi então que nós o questionamos: Por quê? Eu cheguei a perguntar, inclusive, se ele ficou com medo de ser também colocado em questão, isto é, de a sua sexualidade ser, de alguma forma e por alguma razão, trazida à baila naquele momento. Ele, então, respondeu com um sorriso meio sem graça, o que, a meu ver, corroborou o seu

desconforto diante da possibilidade de se posicionar como “gay” em sala de aula. Em vários momentos, o Camilo foi desafiado pela Anaís, que defende que xs professorxs gays devem procurar meios para fazer valer as suas identidades, subjetividades, experiências e conhecimentos em sala de aula. Em vários momentos, ela questionou a postura do Camilo, querendo fazê-lo “sair do armário” como “professor gay”. Esse embate discursivo fez com que Camilo afirmasse, depois de muitas questões que foram colocadas em debate pela Anaís, por ele próprio e pelo grupo, que ele está se pensando, se descobrindo ao longo do curso. Achei isso ótimo. (DP, Encontro 7, *Queering o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*)

Os eventos relatados nesses dois fragmentos nos levam a observar como as primeiras leituras e problematizações sobre teorias *queer* e ensino de línguas levaram a performances identitárias que entrecruzam vivências pessoais e profissionais. No que se refere à articuladora Anaís, entendo que as suas performances como *lésbica* resultam de seu empoderamento na vida e nas práticas de letramentos *queer* do curso, o que ela própria reconhece ao ponderar que muitos problemas e chateações poderiam ter sido evitados se ela tivesse tido a oportunidade de vivenciar tal experiência há mais tempo. Como professor-formador, considero que a apresentação de Anaís foi uma das melhores apresentações do curso, visto que foi a que mais encorajou performances identitárias de várias ordens no grupo, inclusive pela apresentadora. Ao contrário do que se possa inferir, a postura de Anaís não desviou o foco dos textos, mas propiciou a articulação de problematizações ancoradas no diálogo entre textos acadêmicos e experiências de vida, decolonizando, assim, a concepção moderna e colonial de letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), centrada no domínio técnico de habilidades voltadas à compreensão do texto formal escrito.

Já as performances de Camilo, que fazem coro a uma série de outras performances encenadas pelo articulador, nos permitem observar que o seu conflito não reside na possibilidade de se posicionar como *homem gay*, mas de performar essa identidade no ambiente profissional, isto é, de se posicionar como *professor gay*, uma vez que tal postura pode desencadear uma série de aborrecimentos e coalizões nas relações que se estabelecem nesse contexto. Trata-se de uma percepção fortemente criticada por Anaís, que, ao contrário de Camilo, defende que as suas performances identitárias refletem conhecimentos que devem ser compartilhados pessoal e pedagogicamente, haja vista o seu potencial para promover rupturas e deslocamentos nas percepções que determinadxs alunxs e colegas têm sobre a vida. O mais interessante

nesses excertos, entretanto, é que, mesmo optando por não performar explicitamente uma determinada identidade em algum contexto social, as práticas discursivas e relacionais que estruturam esse contexto tendem a instigar a encenação de performances identitárias, ainda que por meio do silêncio.

As problematizações articuladas no encontro sobre o tema *letramentos queer no ensino de línguas* também desencadearam algumas performances identitárias no grupo, como se pode observar nos seguintes excertos do DP:

[...] o grupo trouxe a questão da sexualidade como tabu. A Atena disse que é muito estranho a sexualidade fazer parte da vida das pessoas, estar na escola e na boca dxs alunxs, e se tornar uma polêmica a partir do momento em que é abordada em sala de aula. Por sua vez, a Ana disse que os tabus em torno da sexualidade estão ligados à religião, que prega o sofrimento como uma necessidade para a vida do ser humano. Ela deu o exemplo da igreja católica e, depois, disse que essa ideia vai contra as teorias *queer*, que, nas palavras de Rocha (2012), se posiciona contra o sofrimento humano. A Mell, que ficou mais calada durante o encontro, também participou da discussão dizendo que há também esse discurso em sua igreja, mas que ela, particularmente, discorda dele, pois, em seu ponto de vista, Cristo veio ao mundo para tirar o nosso sofrimento, e que, assim, ela considera esse discurso do “sofrimento como necessidade” extremamente anticristão. (DP, Encontro 8, *Letramentos Queer no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*)

[...] Ciclope disse que raramente aborda o assunto “racismo” em sala de aula, porque, na cabeça dele, atualmente quase não há racismo. Porém, ele afirmou que, durante o encontro, ele ficou pensando nessa questão e que agora ele pensa: Será que eu não penso assim porque eu sou branco e não sei o que é o racismo? (DP, Encontro 8, *Letramentos Queer no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*)

Os posicionamentos de Mell e Ciclope oferecem pistas de encenação de performances identitárias de *religião, raça e sexualidade*. Em relação a Mell, faz-se interessante perceber que o seu posicionamento vai ao encontro do posicionamento de Ana, que parte de um lugar identitário/religioso diferente do dela. Além disso, ao posicionar-se como par ideológico da colega, Mell demonstra o caráter subversivo das percepções que ela estava construindo dentro de sua própria comunidade religiosa a partir dos conflitos experienciados no curso, na vida e, sobretudo, na *fronteira* entre diferentes espaços ideológicos.

Já a problematização de Ciclope revela uma nítida performance identitária de *raça*, na medida em que questiona a sua autoridade, como *homem branco*, para abordar

questões sobre *racismo* em sala de aula. Ao mesmo tempo, trata-se de uma performance identitária de *sexualidade*, visto que, desde o início do curso, o articulador vinha compartilhando as suas intervenções pedagógicas sobre questões de *sexualidade* e *homofobia*, ou seja, ele se vê autorizado a abordar esses temas em sala de aula. Em outras palavras, se ele próprio questiona a sua autoridade para trabalhar questões de *raça* e *racismo* por não ser negro, pode-se inferir que o seu envolvimento com o tema *sexualidade e homofobia* ancora-se no fato de ele perceber-se como *gay*, o que lhe confere autoridade para promover esse tipo de intervenção pedagógica.

CENA 3:

Construindo pensamentos *queer*

O terceiro elemento constituinte da minha proposta de letramentos *queer* no campo da formação de professorxs de línguas remete ao processo de construção de pensamentos *queer* durante as práticas de letramento do curso. Tal elemento se faz importante na medida em que mostra como o engajamento dxs articuladorxs em atividades de leitura, escrita e conversa sobre textos diversos propiciou a articulação de compreensões *queer* acerca de diferentes eventos e questões da vida social.

A construção de pensamentos *queer* pelo grupo se deu através da reflexão crítica sobre determinados temas concernentes ao curso, tais como a (re)produção social das identidades, o qual pode ser observado na seguinte reflexão, extraída do TC1 de Camilo:

Desde os tempos da faculdade, tenho pensado em como o olhar do ser humano é socialmente orientado, bem como sua maneira de pensar e agir. Isso se dava com base em evidências de como determinados lugares públicos são preparados de modo a fazer com que as pessoas ajam de uma maneira presumida, a exemplo do que ocorre nas boates: bebidas em excesso, ambiente de penumbra, performances eróticas e corpos esculturais (re)forçando um padrão de beleza, entre outras ocorrências, revelando, com isso, o fato de que muitas de nossas ações não são propriamente nossas, ou parte de uma essência individual, mas compartilhadas coletivamente, inegavelmente adquiridas por meio do convívio, da cultura, da exposição, até que, em certo momento, “naturalizam-se” e passam a incorporar nosso imaginário, sugerindo uma apropriação inconsciente. (CAMILO, TC1, grifo no original)

A percepção do articulador aponta para a construção social e cultural das identidades, contestando, assim, a aparente naturalidade das performances que somos levados a encenar em diferentes contextos e situações. O exemplo da boate nos permite inferir que as posturas adotadas pelo sujeito não provêm exatamente ou integralmente do seu desejo pessoal, mas dos discursos e das normas simbólicas instituídas contextualmente. Ao reconhecer que o contexto pré-determina as maneiras de pensar e agir do sujeito, isto é, que “nossas ações não são propriamente nossas”, Camilo ressalta o caráter ficcional e, ao mesmo tempo, arbitrário das nossas performances identitárias (ROCHA, 2013).

Atena e Lamounier, por sua vez, refletem sobre como a apropriação da *identidade* e da *diferença* se relaciona com práticas de inclusão e exclusão:

Ao assumir as marcas de uma determinada identidade, ao tornar-se diferente, o sujeito entra em uma disputa para garantir seus direitos sociais. Com isso, as relações de poder ficam mais evidentes e tem-se a hierarquização das identidades e diferenças, em que somente uma identidade é fixada como a norma. (ATENA, TC1)

As normas impostas, além de classificar, controlar e conduzir o sujeito, também fazem com que ele seja questionado quanto à sua normalidade, caso ele demonstre comportamento desviante do padrão estabelecido. Porém, esse padrão é totalmente questionável e não seguro. Como, por exemplo, o corpo da drag-queen que o autor nos apresenta como um corpo construído e com discurso contrário ao discurso imposto como normal. Assim como podemos pensar a respeito de nosso corpo, que é totalmente moldável, não devemos ser objetos do discurso, mas talvez o contrário. Podemos ser de acordo com o que construímos e não [com] o que deve ser imposto. Quando a drag faz a mudança e cria seu próprio corpo e discurso, isso também é possível de acontecer conosco. (LAMOUNIER, TC1)

O foco desses excertos é a dinâmica do poder no processo de construção da *identidade* e da *diferença* e os seus desdobramentos na vida social. Tendo como base as problematizações de Silva (2007), a questão colocada pelos articuladores é: ao ocupar um determinado espaço identitário, o sujeito se posiciona no complexo território da *identidade* e da *diferença*, ocupando, portanto, um determinado *espaço de poder*. Em outras palavras, a classificação identitária pressupõe a classificação do sujeito como “normal” ou “desviante” (LOURO, 2004), digno ou destituído de direitos (BUTLER, 2004), bem como a hierarquização das suas subjetividades e demandas. No entanto, como adverte Lamounier, tomando como exemplo a construção artificial do corpo da *drag-queen* problematizada por Louro (2004), os padrões impostos por tal classificação

apresentam-se como dados ficcionais e, por assim dizer, inconstantes, podendo ser contestados e rearticulados em outras bases pelo próprio sujeito.

Na mesma linha de raciocínio, as reflexões compartilhadas por Jéssica, Sofia e Camilo apontam para o fato de que a relação entre *identidade* e *diferença* pressupõe a instabilidade das performances identitárias:

A identidade é construída socialmente, nas práticas discursivas na qual este sujeito está inserido e é preciso que saibamos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólico e discursivo. [...] Devemos ter a consciência de que quando assumimos nossa identidade, somos incluídos ou excluídos em determinado grupo. A identidade é uma construção, é instável, móvel, fluida, contraditória e inacabada. Será que somos capazes de viver na instabilidade? (JÉSSICA, TC1)

Diante dos textos lidos e trabalhados, acredito que o termo gênero é essencialmente responsável por instituir as identidades do sujeito e essas, por sua vez, são instáveis, mutáveis e passíveis de transformação. As identidades são, portanto, fruto de construções e transformações constantes das relações sociais. Contudo, enquanto sociedade que culturalmente cria padrões e normas, estamos em uma busca incessante por uma resposta única e precisa das identidades, não aceitando que essas são mutáveis e insistentemente refutando tudo aquilo que foge do “padrão normal pré-estabelecido”. (SOFIA, TC2, grifo no original)

Em praticamente todos os discursos que proferimos, tendemos para a centralidade, para o absoluto, o universal. A sensação é de estarmos aprisionados a ideias fixas ou noções pré-concebidas do que imaginamos ser o amor, o sexo, a felicidade, o casamento, o desejo, a identidade, entre outros, quando, de repente, vemos ruir esse castelo de certezas que nos abrigava e dava sustentação, percebendo nosso ser pulverizar-se em tantas possibilidades de realização quanto sujeitos existentes. Evidencia-se, com isso, que as categorias construídas pelo homem já não dão conta de sua pluralidade, daí a emergência de se buscar rotas alternativas e que nos façam justiça, a todos/as, invariavelmente. [...] Presumidamente ou não, assumimos provisoriamente identidades que, em parte, são constituídas por nós, com base em nossas experiências, e complementadas pela cultura instituída e instituinte, em diferentes proporções. (CAMILO, TC2)

Esses três fragmentos ampliam a reflexão inaugurada por Lamounier na medida em que reforçam o caráter processual e transitório das identidades (LOURO, 2004; ROCHA, 2013). Isso significa reconhecer que, uma vez compreendidas como dados arbitrários e ficcionais, as identidades passam a ocupar o território das performances, ou seja, de repertórios culturais que, ao serem repetidos de forma inexata, abrem espaço para rupturas e ressignificações de várias ordens (BUTLER, 2008 [1990]; ROCHA,

2013). Reconhecer que as performances identitárias podem ser ressignificadas implica, por sua vez, assumir que essas performances podem ser alteradas, a saber, que as identidades são moventes e passíveis de transformação (PENNYCOOK, 2007), o que vai depender de uma série de elementos que constituem a formação e as vivências do sujeito. Faz-se importante salientar que a linguagem cumpre um papel central no processo de (re)construção das performances identitárias, pois, como pondera Atena, trata-se de uma produção simbólica e discursiva, isto é, de um processo que depende do discurso para se concretizar e para ser transgredido (BUTLER, 1997; SILVA, 2007; ROCHA, 2013).

A segunda reflexão que remete à construção de pensamentos *queer* pelo grupo diz respeito à desconstrução de padrões identitários impostos e do próprio conceito moderno de *identidade*, como se pode observar nas reflexões compartilhadas por Mell e Atena:

Questionar a identidade e a diferença significa problematizar os binarismos existentes em que se estabelece uma “normalidade”, um padrão. (MELL, TC1, grifo no original)

Com base nos argumentos de Louro (1994), entendo que possuímos diferentes identidades e elas estão em constante processo de construção e transformação. Isso pode gerar conflitos internos no indivíduo, mas é na convivência em sociedade que os sujeitos vão se articulando e encontrando suas maneiras de agir perante os outros. Contudo, nas relações de poder há apenas a valorização de uma identidade, ou seja, somente uma é considerada dominante e, por isso, privilegiada política e socialmente. Há, portanto, uma tendência em aplicar uma lógica dicotômica nas identidades, opondo-se umas às outras e esquecendo-se de observar o contexto histórico que promove essa diferenciação. A desconstrução dessa lógica, então, é o caminho para compreendermos que as identidades carregam características interdependentes e que não são fixas e estáveis. (ATENA, TC2)

A questão trazida pelas articuladoras é ampliada por Rita de Cássia, que sugere, em seu TC2, uma problematização do conceito de *gênero*, o qual, segundo propõe, deve se mover para além da dicotomia *homem-mulher*:

Até agora, fala-se em gênero, como eu mesma afirmei apreendê-lo, como um conceito heterossexual. Sendo assim, só existem dois gêneros, alguém só pode ser homem ou mulher. Mas será que é realmente assim? Volto à pergunta que fiz no primeiro parágrafo: O que determina o gênero? O sexo? A sexualidade? Refletindo a respeito desses aspectos, *imagino* que o conceito *gênero* pode ser abrangido para além desses dois aspectos. Visto que essas não são as

únicas identidades que podem ser encontradas nos sujeitos/indivíduos. Mas, ainda assim, a reflexão precisa ser alargada. (RITA DE CÁSSIA, TC2, grifos no original)

Uma problematização similar é articulada por Ciclope, porém remetendo-se ao campo da *sexualidade*:

Ao ler ambos os textos, um dos fatores que mais causa perturbação é justamente a visão da autora sobre identidade. Baseados no senso comum, costumamos acreditar que nossa identidade é formada por meio da criação familiar, contatos com entidades exteriores ao ambiente do lar, como Igrejas e clubes esportivos, influência de amigos e etc, nos tornando adultos com perfis diferentes. Mas, Louro desconstrói isso nos fazendo refletir que nossa identidade não é formada e concluída quando chegamos à fase adulta. Ela continua mudando, se reinventando, se transformando à medida que temos novas experiências com o meio social em que vivemos. Ao observarmos isso, fazemos uma autorreflexão do que somos, e isso causa inquietação naquilo que geralmente consideramos estável, que é a nossa identidade. E quando aprofundamos a reflexão para as dinâmicas de gênero e sexualidade, essa inquietação se torna ainda mais constante. Devido aos insumos que recebemos em nossas vivências, como por exemplo, a orientação que os pais nos dão, costumamos acreditar que nossa sexualidade é algo definido, influenciada principalmente pelo nosso corpo, biologicamente falando. Mas, assim como nossa identidade (vista de forma geral, com todas suas facetas), nossa sexualidade também não é algo finalizado. [...] Por isso, a ideia de que os pais, escola e sociedade podem direcionar a identidade de gênero e a identidade sexual de uma pessoa é abalada, pois é o próprio sujeito que a constrói e prossegue a reinventando de acordo com o que vive. (CICLOPE, TC2)

Considero que o ponto mais forte desse grupo de excertos é a problematização do conceito moderno de *identidade*, ancorado na unicidade e na estabilidade das performances encenadas pelo sujeito. Ao contrário, o que os articuladorxs em destaque sugerem é uma compreensão das identidades como performances marcadas pela pluralidade e pelo movimento: como atos construídos social e culturalmente, as identidades são passíveis de mudança (PENNYCOOK, 2007). Compreender as performances identitárias como atos sociais provisórios significa, de acordo com Mell e Atena, desconstruir a lógica binária que sustenta a (re)produção dos padrões e das violências impostas aos sujeitos cujas performances destoam daquelas consideradas legítimas e aceitáveis (BUTLER, 2004), ou seja, a desconstrução dos binarismos impostos pelo discurso heteronormativo se configura como um importante passo rumo à mitigação das desigualdades de *gênero* e *sexualidade*.

Rita de Cássia e Ciclope apresentam duas formas de exercitar esse processo desconstrutivo: a primeira sugere uma problematização da concepção binária do *gênero*, atribuindo a este uma origem heterossexual, o que significa que o binarismo *homem-mulher* se sustenta pelos discursos de uma cultura heteronormativa; o segundo propõe uma problematização da concepção biológica da *identidade*, atribuindo a esta um caráter fluido e provisório, o que vai depender das experiências pelas quais o sujeito transita ao longo da vida. Nas duas problematizações, fica evidente a rearticulação do conceito herdado de *identidade*, visto que ambas solapam não apenas a estabilidade atribuída às performances de *gênero* e *sexualidade*, mas também o aprisionamento do sujeito aos discursos impostos, isto é, o ser humano possui certa autonomia para se mover entre diferentes espaços identitários: “nossas sociabilidades podem se apresentar de um modo para, a seguir, se transformar em outras *performances*” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 286, grifo no original).

No que diz respeito aos encontros do curso, um momento crucial para a construção de pensamentos *queer* foi o que teve como tema as *pedagogias queer*. Ao todo, foram registrados três eventos que considero importantes. O primeiro remete às fissuras e coalizões que ocorrem nos territórios do *gênero* e da *sexualidade*:

As reflexões mais propriamente voltadas ao debate sobre teoria *queer* partiram de algumas reflexões feitas pelxs participantes. Entre essas reflexões, destaca-se uma compartilhada pelo Camilo, que ressaltou as fissuras que há dentro de todos os pólos que permeiam as categorias gênero e sexualidade, inclusive aqueles tidos como minoritários. De acordo com ele, dentro da própria comunidade gay, há a criação de normas que definem o que é ser gay, o estilo de ser gay, quem tem autoridade para se dizer gay e que tipo de gay as pessoas são. Eu complementei a reflexão salientando as regras de posições sexuais criadas dentro da comunidade gay, as quais acabam delimitando posições e criando hierarquias dentro da própria comunidade, como é o caso dos gays ativos e passivos. Por que essas posições são importantes? Essa foi a minha questão para o grupo. Outra reflexão que, a meu ver, contribuiu para chegarmos às reflexões sobre a teoria *queer* foi compartilhada por Ciclope, que ressaltou o fato de que os meninos/homens também sofrem uma pressão do modelo heterossexista. Em seu ponto de vista, enquanto as meninas/mulheres devem ser virgens, se guardar para “o homem certo”, os meninos/homens devem exercer a sexualidade muito cedo e jamais negar o sexo, caso contrário não são tidos como “homens de verdade”. (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

As duas reflexões pontuadas nesse trecho nos levam aos pressupostos *queer*, uma vez que sugerem, por meio de exemplificações concretas, a desestabilização de

visões estáveis de *identidade*, o que se configura como um importante princípio das teorias *queer* (JAGOSE, 1996; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2009).

Ao problematizar a suposta estabilidade das identidades gays, Camilo evidencia não apenas os deslizamentos que se pode observar no interior de quaisquer espaços identitários, mas também as classificações que tais espaços, independentemente de seu viés ideológico, acabam por instaurar entre as performances que os constituem, revelando, assim, a artificialidade e as disputas de poder que estruturam todas as performances identitárias, *hegemônicas* e *não hegemônicas*. Na mesma linha de raciocínio, a reflexão compartilhada por Ciclope sugere a desestabilização de uma visão estanque e unilateral de *gênero* e *opressão de gênero*. Ao ponderar que os homens também sofrem as consequências do modelo heterossexista, o articulador nos leva a entender o *gênero* como uma estrutura passível de deslizamentos, visto que, mesmo ocupando uma posição de privilégio nas relações de poder, os homens também passam por um processo de adestramento que lhes impõe uma série de interdições como forma de vida.

Além disso, tal reflexão abre espaço para compreendermos o campo identitário como um espaço constituído por diferentes performances, isto é, o sujeito não pode ser analisado com base apenas em suas performances sexuais ou de *gênero*, mas com base nessas e em outras performances identitárias que se entrecruzam nas vivências e na própria formação do sujeito. Nessa perspectiva, faz-se possível inferir, por exemplo, que um homem pode gozar de seus privilégios como *homem*, mas pode experimentar a opressão como *homem gay*, ou como *homem negro*, e/ou como *homem pobre*. Como definir, então, a inscrição do sujeito no território das hegemonias? A meu ver, essa é uma tarefa bastante complexa do ponto de vista *queer*, haja vista a pluralidade, as fissuras e os deslizamentos que se pode observar no território das identidades, como vimos anteriormente.

O segundo evento ilustra uma problematização das normas de *gênero* e *sexualidade*, revelando uma dificuldade do grupo e do professor/formador/pesquisador para *pensar queer* em determinadas circunstâncias:

Houve, ainda, duas outras reflexões mais próximas das teorizações *queer*. Valendo-se de suas próprias experiências de vida como homem gay, Camilo colocou a seguinte questão: eu, como homem gay, não gosto de futebol, já a minha amiga, que é lésbica, gosta... Por que isso acontece? Por que isso é recorrente? Nesse momento, eu poderia ter feito uma provocação, mas acabei perdendo a oportunidade. Poderia ter perguntado: E o que nos garante que isso é recorrente? Penso que

essa pergunta poderia ter desestabilizado a ideia que o referido participante colocou em questão, a qual evidencia um estereótipo de gênero e, ao mesmo tempo, de sexualidade. Infelizmente, perdi a chance. Mas ainda pretendo voltar nesse ponto em encontros posteriores. A outra reflexão foi sobre o estilo de Thammy Miranda, filhx da apresentadora Gretchen, ou seja, de como elx está sendo representadx pela mídia e de como elx é percebida, em termos de gênero e sexualidade, pelxs telespectadorxs. Quem levantou a questão foi o Ciclope, que demonstrou não aprovar o fato de elx “se vestir como homem”. Em contraposição, eu perguntei se ele e xs demais participantes não achavam interessante ter um “tipo de mulher alternativo” evidenciado na mídia. A questão que eu quis salientar foi que, olhando pela ótica das teorias *queer*, Thammy Miranda não estaria se “vestindo como homem”, mas performando uma “forma autêntica de ser mulher”, embora no final da discussão eu tenha admitido que também para mim é difícil olhar para elx e não pensar de forma binária, ou seja, que elx não está “vestida como homem”. Penso que essa atitude deixou o grupo mais a vontade para trazer as suas dúvidas e questionamentos à tona, pois o próprio professor admite ter dificuldades para pensar *queer*. (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

Os eventos relatados nesse excerto nos permitem observar como as discussões sobre o tema *pedagogias queer* fomentaram a problematização de normas impostas às performances de *gênero* e *sexualidade*. A questão colocada por Camilo aponta para uma suposta coerência que pode ser observada nos campos do *gênero* e da *sexualidade*, ou seja, se é comum que homens heterossexuais gostem e que homens gays não gostem de futebol, é também comum que mulheres lésbicas gostem desse esporte. Ainda que eu tenha perdido a oportunidade de problematizar a questão, faz-se importante reconhecer que as performances em evidência não podem ser generalizadas, haja vista a multiplicidade de performances que podem se apresentar e que *de fato* se apresentam nas vivências do sujeito. Além disso, faz-se necessário entender que a aparente naturalidade das performances de *gênero* e *sexualidade* resulta de processos discursivos binários que nos impõem certas formas de vida (SILVA, 2007; LOURO, 2004), isto é, as nossas performances identitárias são construções culturais, portanto, passíveis de deslizes e rearticulações (BUTLER, 2008 [1990]; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013).

Já a questão colocada por Ciclope nos possibilita observar as contradições com as quais as teorias *queer* nos fazem negociar (JAGOSE, 1996; MISKOLCI, 2009). O conflito provocado por Thammy Miranda deve-se ao fato de que, mesmo identificando-se como *mulher* na época, o seu corpo cruzava as fronteiras do *gênero* ao encenar performances culturalmente atribuídas a sujeitos que se identificam como *homens*,

levando-nos, assim, a transitar pelo espaço da dúvida e da incerteza na compreensão da realidade (LOURO, 2004; ROCHA, 2013).

Por fim, o terceiro evento que considero importante destacar remete a uma intervenção do professor/formador/pesquisador, a qual visou encorajar uma compreensão mais produtiva da palavra *queer* e das teorias *queer*:

[Durante a discussão] exemplifiquei o pensamento *queer* com base no filme *Brokeback Mountain*. Disse que, na minha opinião, o que incomoda as pessoas mais conservadoras nesse filme não é o fato de dois homens se relacionarem, mas o fato de esses homens não se enquadrarem nos estereótipos atribuídos aos homens gays, mas, ao contrário, obedecerem aos padrões de masculinidade hegemônica legitimados pelo discurso heteronormativo. Eu percebi que elxs ficaram surpresxs nesse momento, pois não haviam percebido esse viés *queer* na história e, pelo que pude notar, observaram como “perturbador” apenas o fato de a história mostrar o relacionamento entre dois homens. Depois, eu falei sobre o artigo escrito por uma colega que estuda sobre teorias *queer* em seu doutorado, o qual, no meu ponto de vista, ilustra bem o que as teorias *queer* propõem pensar, já que ele discute a possibilidade de prazer anal para homens heterossexuais. Ao final, a Ana, a Abareza e o Ciclope falaram do esclarecimento que elxs têm agora sobre o termo *queer* e sobre a teoria *queer*. O Ciclope, mais especificamente, disse que antes ele achava que a palavra *queer* estava relacionada ao universo gay, e agora ele vê que não necessariamente. A Abareza concordou, dizendo também que, antes de ler e discutir sobre a teoria *queer*, ela não tinha essa noção de fronteira na cabeça. Como percebi que o grupo ficou bastante surpreso com a proposta de pensamento *queer*, achei que seria interessante abrir espaço para a problematização das reflexões apresentadas pela professora Guacira, autora dos textos discutidos no encontro. Eu disse que, uma vez que a teoria *queer* se baseia na pluralidade, na incerteza e no trânsito das identidades e dos conceitos que orientam a vida social, não podemos endeusar conceitos de teoria *queer*. Eu disse que podemos, inclusive, contestar visões sobre teoria *queer*, se acharmos pertinente. (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

Esse fragmento demonstra a minha tentativa de exemplificar o pensamento *queer* tendo como base o enredo que constitui a narrativa do filme *O Segredo de Brokeback Mountain*, a saber, um texto não acadêmico. A minha intenção foi mostrar como a transgressão das fronteiras de *gênero* e *sexualidade* provoca conflitos na forma como interagimos com as diversas formas de vida e de socialização com as quais nos deparamos em nosso cotidiano. Isso porque estamos habituados com a classificação binária dos corpos e, por conseguinte, com as performances identitárias de *gênero* e *sexualidade* culturalmente legitimadas.

Nessa linha de raciocínio, acredito que o estranhamento produzido pelo filme em questão teria sido consideravelmente mitigado se os personagens centrais da narrativa encenassem performances identitárias de *gênero* atribuídas a *homens gays*, como trejeitos afeminados, ou se eles tivessem sido apresentados, desde o início da história, como corpos de “sexualidade estável”, ou seja, como homens que se sentem atraídos unicamente por homens. Além de expandir o campo de ação dos letramentos *queer*, trazendo para o centro do diálogo um texto não acadêmico, o presente excerto nos possibilita observar que tal expansão encorajou o grupo a tecer compreensões mais amplas sobre os princípios das teorias *queer*, as quais propõem formas alternativas de compreensão e análise das identidades (JAGOSE, 1996; MISCOLCI, 2009), movendo-se, portanto, *para além* do campo da *sexualidade* e das questões tradicionalmente exploradas pelos estudos gays e lésbicos (LOURO, 2004).

As problematizações construídas no encontro sobre *pedagogias queer* repercutiram nas reflexões compartilhadas pelxs articuladorxs em seus textos críticos. Atena, Lamounier e Mell, por exemplo, destacaram o objetivo de desconstrução e desnormatização das teorias *queer*:

[...] segundo a teoria *queer*, é preciso romper com [a] lógica binária, a hierarquia, as classificações e compreender melhor a multiplicidade de identidades dos sujeitos e aceitar a transgressão e o cruzamento das fronteiras ou até mesmo aqueles/as que decidem viver na fronteira. Soma-se a isso o fato de que a teoria *queer* entende que o conhecimento não é algo pronto e acabado, ele é interminável. Sendo assim, tal teoria valoriza o questionamento, a dúvida, a incerteza dos acontecimentos. (ATENA, TC4)

[...] o termo [*queer*] ultrapassa a “limitação” do grupo homossexual, até porque uma das lutas dos intitulados “queer”, a meu entender, é não limitar, estipular ou moldar qualquer comportamento, é mais um desconstruir do que construir em si uma identidade. É deixar que o ser seja superior aos rótulos e que cada um seja responsável pelos seus atos diante de seus interesses, e não corresponder exatamente a uma postura dita como comum a determinados grupos. É de fato uma desconstrução do sistema dicotômico imposto. (LAMOUNIER, TC4, grifos no original)

Colocar-se contra a normalização, independente de qual seja ela, é o que define a palavra *queer*. Até aqui eu não tinha ideia do que significava essa palavra que eu considerava estranha. Mas acabei por perceber que esse termo vai além da teorização gay e lésbica. Todo indivíduo tem o seu tipo *queer*. Ninguém carrega cem por cento uma identidade que se diz definir. Em algum momento, todos nós nos sentimos diferentes, nos sentimos na fronteira em relação a qualquer coisa que seja. Isso pode ser bem percebido na teoria de que a

identidade é múltipla e consiste em um processo, pois assim uma hora ou outra estaremos na fronteira. Analisando assim, eu me sinto *queer* e o ponto principal de tudo isso é que eu não preciso me definir, eu posso continuar na fronteira se eu quiser. (MELL, TC4)

Essas reflexões apontam as teorias *queer* como uma proposta de análise que busca desconstruir a lógica de classificações binárias que estrutura a formação e as vivências do sujeito no território das identidades, configurando-se, portanto, como uma estratégia mais voltada à desconstrução do que à construção de performances identitárias (LOURO, 2004; ROCHA, 2013), como afirma Lamounier. Atena, por sua vez, enfatiza o caráter transgressivo das teorias *queer*, as quais se atentam para todas as identidades e também para as fronteiras, a saber, para os espaços em que diferentes performances identitárias se entrecruzam, dificultando, assim, a construção de nomeações que remetam à essencialização e à estabilidade do sujeito no que diz respeito às suas vivências de *gênero* e *sexualidade* (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013). Tal visão é corroborada por Mell, que, além de reconhecer o caráter multifacetado do arcabouço teórico *queer*, reconhece o seu potencial para a análise de quaisquer eventos e performances que constituem a realidade social. Ao colocar-se como *sujeito queer*, a articuladora demonstra que a sua experiência no curso estava se mostrando relevante para compreender as suas próprias vivências pela ótica da *diferença* e da *fronteira* (LOURO, 2004; SILVA, 2007), postura que denota a certa autonomia do sujeito em seu processo de (des)construção identitária (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013).

Na mesma perspectiva, Jéssica e Ana enfatizam o potencial das teorias *queer* para questionar nomeações e performances identitárias ditas estáveis:

Uma reflexão que tenho feito, a partir das leituras e das discussões, é sobre os estereótipos que criamos para definir o outro. Será que realmente precisamos nos definir? Por que a sociedade exige isso de nós? Por que há essa necessidade de rotular o outro? Os questionamentos que essa última discussão me trouxe estão repercutindo diretamente quando eu olho para alguém e, antes de tentar defini-lo/a, ou seja, fazer com que este outro pertença a algum grupo, é essencial que possamos olhar com um olhar que não defina, que não rotule e que não classifique. Somos levados a perceber o quanto somos automatizados e como, às vezes, nem percebemos que nós exigimos de nós mesmos uma definição. Mas por quê? Para que sejamos aceitos, para não nos sentirmos excluídos ou apenas porque a sociedade exige isso de nós? (JÉSSICA, TC4)

Butler (1999, citada por Louro) afirmou que as sociedades instauram normas que “regulam e materializam o sexo dos sujeitos” e essas

normas são reiteradas e repetidas constantemente, no entanto, “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. Esta semana se iniciou uma discussão sobre homens casados que mantêm relações extraconjugais com outros homens. Tudo isso foi desencadeado por meio de uma cena de uma novela em um canal brasileiro de TV. Nesta cena, após a descoberta de sua esposa, o homem promete fidelidade e diz que não vai traí-la, pois sublimará e apagará o desejo que ele sente por outros homens. Este argumento e pensamento é frequente nos relacionamentos heterossexuais, especialmente porque, numa sociedade heteronormativizadora, o sujeito homossexual não pode expressar seus desejos e acredita que sublimar é o mesmo que apagar, isto é, aquele que não realiza o ato deixa de ser homossexual. E, como podemos ver, isso não procede. (ANA, TC4, grifos no original)

Ambas as reflexões apontam para a percepção de que as teorias *queer* não operam, necessariamente, por meio de nomeações, já que essas pressupõem a fixação de identidades e, por assim dizer, de determinadas normas, discursos e performances. Daí o apreço das análises *queer* pelos espaços de fronteira: a incerteza como forma de ser e estar no mundo (ROCHA, 2013). Por outro lado, como demonstra o caso relatado por Ana, afastar-se das nomeações não garante que o sujeito não vá ser definido por outros ou que ele próprio não vá encenar performances culturalmente associadas a determinados espaços identitários. O que parece estar em jogo nos dois fragmentos em destaque, bem como nas reflexões de Atena, Lamounier e Mell, analisadas anteriormente, é o potencial das teorias *queer* para “libertar” o sujeito da obrigação de se nomear ou de estar sempre em acordo com as performances atribuídas a certas nomeações, haja vista o caráter plural, multifacetado e contraditório das nossas vivências identitárias (LOURO, 2004; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013).

Apesar de, na maioria dos textos críticos produzidos após o encontro sobre *pedagogias queer*, o grupo ter reconhecido e salientado as potencialidades do arcabouço teórico *queer* na compreensão das performances identitárias de *gênero* e *sexualidade*, houve, também, reflexões que sugerem uma problematização das teorias *queer*. A título de exemplo, trago os seguintes trechos dos textos críticos de Ana e Rita de Cássia, produzidos em diferentes momentos do curso:

Ao ler este capítulo, tive, então, duas impressões: será que o conteúdo deste texto é muito avançado, teórica e politicamente, para uma sociedade que ainda busca entender e aceitar as diferenças, ou, na verdade, nós vivemos em uma comunidade extremamente retrógada? Pois, se autora nos fala de uma teoria que visa questionar e romper

barreiras na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, nós sequer vemos a existência dessas diferenças, especialmente quando deixamos de discutir nas escolas determinados temas, quando os meios de comunicação brasileiros ainda não aceitam o beijo gay, mas apresentam cenas de sexo explícito entre casais heterossexuais, quando pessoas são impedidas de expressar sua afetividade nas ruas, ou quando a expressão [o sujeito] é agredido e morto, quando discussões como estas são realizadas apenas em grupos de estudos numa sala de uma faculdade, ficando ainda segregado e marginalizado, não se estendendo a outras comunidades. (ANA, TC4)

Outras perguntas que me faço quando tento refletir a respeito do texto de Nelson (1993) são: toda essa preocupação em torno do assumir-se é ou não uma atitude *queer*? *Queer* não tem algo a ver com o *não rotular-se*? Assumir-se não quer dizer *rotular-se*? Mas, então, me pergunto de novo: não é injusto dificultar esse *assumir-se* dos homossexuais, já que para mim é tão simples e fácil assumir-me como heterossexual? Não é também essa uma questão de desrespeito com as particularidades do outro eu não querer que ele se assuma, sendo que eu “me assumo” sem pudores? Em que pontos, exatamente, de toda a questão, estão as dificuldades? Como problematizar isso para que cheguemos a um ponto em que diremos: não há problemas em assumir-se como *isso* ou *aquilo*? (RITA DE CÁSSIA, TC6, grifos no original)

Esses excertos problematizam as teorias *queer* no que tange à sua relevância para as ideologias e práticas que sustentam, de forma concreta, o mundo contemporâneo, e também no que diz respeito às suas limitações na análise da complexidade da vida social em todos os contextos e situações. A problematização de Ana focaliza o descompasso entre os princípios do arcabouço teórico *queer* e as demandas sociais contemporâneas, que ainda incluem questões básicas, como conquista de direitos civis e acesso a bens culturais. As perguntas que a articuladora parece colocar em pauta são: Como pensar na desconstrução das identidades se a vida social ainda opera com base nesse conceito? Como escamotear a classificação binária do sujeito se a própria vida do sujeito é dicotomicamente nomeada e hierarquizada?

Por sua vez, a problematização de Rita de Cássia retoma a problemática da nomeação no âmbito das teorias *queer*, já que, ao encorajar a desconstrução da identidade, tal campo se propõe também a questionar a necessidade do *nome* para definir o sujeito. A pergunta que se coloca em debate é: Como questionar a nomeação se o sujeito é impelido culturalmente a nomear-se e se é o *nome* que confere existência ao sujeito (BUTLER, 1997)? Em ambas as problematizações, o que se reivindica é a necessidade de reconhecer as potencialidades e também as limitações das teorias *queer*, pois, como afirma Ciclope (TC7) em alusão a Rocha (2012), esse não é um campo do

vale-tudo, mas “uma prática que problematiza, desconstrói e coloca em questão aquilo que perturba o ser humano”, portanto, “é preciso antes entendê-la em sua complexidade”.

CENA 4:

Pensamentos *queer*, educação e ensino de línguas

O quarto elemento que caracteriza a minha proposta de letramentos *queer* para professorxs de línguas constitui-se pela forma como xs articuladorxs relacionam as suas compreensões de pensamentos e teorias *queer* ao campo do ensino de línguas e da formação docente, o que envolve o entrecruzamento de suas percepções situadas sobre a dinâmica da (re)produção e da encenação de performances identitárias em contextos e vivências pedagógicas locais.

As informações geradas por meio do QI, do DP e dos TC possibilitam a articulação de duas subseções concernentes ao referido tema: 1. Ensino de línguas como prática social; e 2. Pedagogias *queer*.

Ensino de línguas como prática social

A compreensão do ensino de línguas como prática social pode ser inicialmente observada nas respostas dadas ao QI, como demonstram os seguintes excertos:

No ensino de línguas existem diversos fatores capazes de incentivar ou bloquear o aprendizado do aprendente, portanto a questão do gênero e da sexualidade pode ser mais um fator decisivo para o sucesso ou o fracasso do aluno. (SOFIA, QI)

O ensino de LE [línguas estrangeiras] deve ser colocado em pauta em sala de aula como prática social, dessa forma, as questões de gênero e sexualidade, por despertarem questões críticas relacionadas à cultura, à convivência e/ou relacionamento social entre os indivíduos, estão relacionadas ao ensino de LE por fazerem parte dessa prática social. (RITA DE CÁSSIA, QI)

Ao entrar em uma sala de aula, o professor se depara com muitos alunos, cada qual com sua particularidade e ensinar códigos linguísticos implica ensinar a transmitir discursos, portanto, existe aí uma forte relação que deve ser trabalhada. (MELL, QI)

Também no QI, a articuladora Ana apresenta um exemplo da compreensão do ensino de línguas como prática social, focalizando o receio que muitos professorxs têm de adotar uma postura *queer* em determinadas situações:

Esta semana, estudando um pouco sobre o assunto, notei que cometi um ato de desigualdade de *gênero* e *sexualidade* em sala de aula. No livro didático do oitavo ano, tem um exercício que aborda o tema *sentimentos e emoções* e, na primeira página do capítulo que trabalha esse assunto, aparecia uma série de situações das quais os alunos deveriam dizer, em espanhol, qual sentimento ou reação eles teriam diante daquelas situações. Um dos contextos era: “*ver al chico o la chica que te gusta*” [ver o menino ou a menina que você gosta]. No livro tem as duas opções considerando que o grupo é formado por meninos e meninas, por isso, não há uma sugestão de abordagem do professor, mas tive medo de causar polêmicas, de modo que, ao chegar nesta questão, sempre invertia: se era uma menina, perguntava: *ver al chico que te gusta?*; e se era um menino, eu questionava: *ver a la chica que te gusta?* Senti-me uma covarde, pois sempre propunha discussões e debates sobre temas transversais com os estudantes, mas não tive coragem de propor duas alternativas de resposta aos alunos em uma simples aula de conversação. Logo, considero que não basta discutir e debater temas transversais em sala de aula, temos de observar simples atitudes nossas durante o processo de ensino de língua estrangeira. E concluo essa fala destacando que nossos alunos, inicialmente, não são preconceituosos, somos nós (adultos, mídia, sociedade etc.) que inculcamos o preconceito nas crianças, pois para minha “surpresa”, ainda neste exercício, ao pedir que os alunos questionassem uns aos outros quando chegamos nesta pergunta, um aluno o fez do modo completo ao seu colega: VER AL CHICO O LA CHICA QUE TE GUSTA... e ninguém questionou. (ANA, QI, grifos no original)

Centrada nas imposições da heteronormatividade, a reflexão compartilhada por Anaís explica e, ao mesmo tempo, se contrapõe às considerações de Ana:

[...] a heteronormatividade está presente em maior ou menor grau em todos os cantos do mundo. Portanto, é essencial propagar ideias que burlaram, desarticularam essa ideologia opressora. Devemos desarticular as desigualdades em todos os âmbitos da vida, primordialmente na formação das pessoas, que é a nossa área profissional. [...] É central [essa postura], haja vista a necessidade de criação de contra-discursos bem articulados e esclarecedores que possam explicitar a opressão imposta às pessoas que vivem sua sexualidade de forma diversa da heterossexual, bem como as relações assimétricas de poder entre mulheres e homens historicamente e na atualidade. (ANAÍS, QI)

Como se pode notar, a compreensão do ensino de línguas como prática social parte do princípio de que as relações e performances identitárias que estruturam a

sociedade mais ampla estão presentes na sala de aula, podendo, assim, interferir no percurso de aprendizagem dxs alunxs. Considerando que tais relações e performances se fazem por meio do discurso, torna-se possível argumentar que as aulas de línguas ocupam um lugar privilegiado no processo de rearticulação das desigualdades imbricadas no complexo arranjo entre *identidade e diferença* (MOITA LOPES, 2002; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012; FERNANDES, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012c, 2013; HOELZLE, 2016), afinal, como pondera Mell, “ensinar códigos linguísticos implica ensinar a transmitir discursos”. No que tange às questões de *gênero* e sexualidade, o ensino de línguas pode se mostrar profícuo tanto para problematizar questões de desigualdade quanto para propiciar o estranhamento de performances identitárias que destoam dos padrões impostos (LOURO, 2004; SILVA, 2007; FERNANDES, 2012; HOELZLE, 2016), desvelando, por conseguinte, a produção arbitrária, discursiva e ficcional desses padrões e do próprio conceito de *identidade* (BUTLER, 2008 [1990]; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013).

Entretanto, como adverte o relato de Ana, há professorxs que não se sentem preparadxs para conduzir o ensino de línguas como prática social, mesmo quando os materiais utilizados encorajam tal postura, como no caso relatado. Ao abster-se de perguntar ao grupo qual seria a sua reação ao ver o menino ou a menina que elxs gostam, abrindo espaço para performances não heterossexuais em sala de aula, a articuladora revela o seu temor em desafiar os discursos e os padrões impostos pela cultura heteronormativa. Apesar de sua autocrítica partir da percepção de que xs próprixs alunxs encararam a pergunta sugerida pelo livro didático com naturalidade, o incômodo de Ana parece estar situado nas contradições da sua prática: a mesma professora que teve receio de fazer uma pergunta não heteronormativa é a mesma professora que busca fomentar a discussão de temas transversais, entre os quais, provavelmente, a homofobia. Trata-se de uma postura delicada na medida em que dificulta a construção de uma intelectualidade crítica (GIROUX, 1988), ou *queer*, no contexto escolar e na prática docente, mitigando a possibilidade de articulação de contradiscursos a discursos hegemônicos vigentes, como propõe Anaís.

No segundo encontro, xs articuladorxs compartilharam relatos que apontam para os desdobramentos da classificação binária do sujeito e das performances identitárias no contexto escolar:

Foi interessante perceber como as/os participantes já começaram a relacionar as teorias lidas com as suas respectivas vivências em diversos contextos sociais, entre os quais a família, a escola e a sala de aula. Lamounier, por exemplo, que é alunx de Letras da UEG-Inhumas, mesmo optando por ficar mais caladx, compartilhou uma experiência que elx teve no estágio. Esse compartilhamento veio à tona quando estávamos discutindo sobre como os “corpos desviantes” são alvos de correção e/ou punição na sociedade. Elx contou sobre uma aula em que, após revelar que era homossexual, xs alunxs começaram a “puni-lx”, dizendo como era bom “gostar de mulher”, que elx “deveria experimentar” etc. Também Anaís, que é professora em uma escola de idiomas, compartilhou um evento no qual uma aluna se aproximou dela para dizer que outrxs alunxs estavam “xingando” ela, isto é, dizendo que ela era “lésbica”. Ao perceber como a identidade sexual “lésbica” era compreendida pela sua aluna, a professora lhe perguntou, deixando-a com a dúvida: E qual é o problema [de elxs dizerem que ela era lésbica]? Na mesma linha de raciocínio, Sofia, que é professora da rede estadual em Goiás, comentou como xs próprixs professorxs corroboram a homofobia nas escolas. Para ilustrar essa percepção, ela relatou sobre um conselho de classe em que, após ver a foto de um aluno homossexual, um dos professores presentes fez piada com a sua sexualidade, debochando do seu “jeito afeminado”. (DP, Encontro 2, Corpo e Identidades)

Esse fragmento nos permite observar as coerções instauradas pelos conflitos entre *identidade e diferença* na escola, os quais permeiam tanto a vivência dxs alunxs e professorxs quanto a própria estrutura da instituição escolar. O caso relatado por Lamounier ilustra bem como “corpos desviantes” são constantemente submetidos à vigilância, ao adestramento e à punição no contexto pedagógico, fato que advém da classificação do sujeito como *diferente* (SILVA, 2007) e, portanto, da ilegitimidade atribuída às suas performances identitárias. Já o caso relatado por Anaís remete às compreensões heteronormativas que muitxs alunxs apresentam sobre a vida e à potencialidade das intervenções docentes na problematização e na rearticulação de tais compreensões; através de uma simples pergunta, como no evento relatado, xs professorxs têm a chance de provocar a dúvida e a incerteza, podendo, conseqüentemente, fomentar a construção de pequenas desestabilizações discursivas em seu contexto.

Por fim, o relato de Sofia evidencia o papel que a escola acaba cumprindo na classificação binária dos corpos e na manutenção das desigualdades, o que se constrói a partir da categorização do sujeito conforme suas performances identitárias. Os três casos em destaque nos levam a inferir que, embora a escola e a sala de aula sejam espaços marcados pela heterogeneidade, os discursos que estruturam a educação e o letramento

escolar abrem espaço para uma série de práticas voltadas à estigmatização de performances que transgridem a lógica heteronormativa.

A complexa relação entre *identidade* e *diferença* foi um tema bastante explorado pelos articuladorxs em seus primeiros textos críticos. Ana, por exemplo, concorda com Silva (2007) ao argumentar que o binarismo *identidade-diferença* se configura como um problema pedagógico:

Essas reflexões sobre os mecanismos de produção da identidade são de extrema relevância, especialmente no contexto escolar, campo no qual interpelamos e somos intensamente interpelados na nossa formação de modo geral. É um ambiente que está propenso a gerar conflitos, dos quais podemos ou não resolvê-los. O autor define que a questão da identidade e da diferença é um problema pedagógico e curricular porque ela não pode deixar de ser matéria de preocupação curricular e propõe que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar, problematizar como ela é ativamente produzida. Assim, de acordo com o autor, não podemos abordar o multiculturalismo apenas, no contexto de tolerância e respeito, mas também como produção social e relações de poder. (ANA, TC1)

Nas palavras de Silva (2007), compreender a questão da *identidade* e da *diferença* como problema pedagógico significa assumir que, em um mundo atravessado pela diferença, xs alunxs “forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola”, e também que, mesmo quando reprimido ou ignorado no contexto escolar, “a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência” (p. 97) – como os casos relatados nos excertos anteriores nos permitem observar.

A reflexão de Ana faz-se importante, ainda, por instaurar uma problematização sobre a visão herdada de *multiculturalismo*, a qual defende a mera tolerância e respeito à diversidade. Essa visão é contestada pelas articuladoras Mell e Abareza, que também argumentam em favor de uma rearticulação do conceito de *multiculturalismo*:

Lendo e entendendo sobre a constituição das identidades pude entender bem como o discurso do outro se constrói na nossa mente e como instalações de valor e determinadas definições são diariamente reforçadas a partir de discursos discriminatórios ao que é diferente. Vejo, e me preocupo cada vez mais, com a necessidade de levar esse tema à sala de aula, entretanto, não apenas como uma questão de respeito e tolerância, mas de modo a conduzir o aluno a pensar, questionar e problematizar esse tema. (MELL, TC1)

As diferenças devem ser abordadas de forma política, capaz de fornecer instrumentos para levar o indivíduo a questionar o processo de criação das identidades culturais. Antes de respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é produzida. (ABAREZA, TC1)

Uma proposta de rearticulação do conceito de *multiculturalismo* é apresentada pelas articuladoras Atena e Sofia, as quais sugerem uma perspectiva que não apenas tolere ou respeite as diferenças, em sentido puramente genérico e limitador, mas que questione a produção social das identidades e diferenças:

[...] acredito que o currículo pedagógico das instituições de ensino deve assumir uma concepção mais ampla de multiculturalismo e não simplesmente tolerar e respeitar as diversas identidades. É preciso partir do princípio, ou seja, entender que a identidade e a diferença são produzidas no contexto social e que envolvem relações de poder e que, além disso, a identidade está em constante processo de transformação. Sendo assim, não adianta aceitar a diversidade e deixar aquele que é considerado diferente continuar no isolamento, em seus guetos. Precisamos desenvolver uma pedagogia que visa o questionamento e não somente aceitação. (ATENA, TC1)

[...] o currículo pedagógico deve ser repensado levando em consideração que o multiculturalismo não é só uma questão de aceitação e que não é suficiente “treinarmos” os nossos alunos para serem gentis com o próximo reconhecido como “diferente”. É preciso mais! Faz-se necessário compreendermos de onde vêm as diferenças e as identidades e o porquê de elegermos algumas identidades como normais e outras como rejeitáveis. (SOFIA, TC1, grifos no original)

Ao problematizar a concepção herdada de *multiculturalismo*, Silva (2007) propõe como estratégia pedagógica não o respeito e tolerância ao outro, ao diferente, mas a análise crítica da produção social da diferença. Por que a diferença existe e como ela é efetivamente produzida? Essa é a pergunta-base da proposta do autor e das reflexões compartilhadas por Abareza, Atena e Sofia, as quais aludem a uma perspectiva que tenha por base “uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, 2007, p. 100).

Para o autor, uma ressignificação do conceito de *multiculturalismo* requer a articulação de estratégias que também estimulem os estudantes a percorrer os caminhos da dúvida e da incerteza, explorando o impensado e o ambíguo, ou seja, “as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” (SILVA, 2007, p. 100). Esse seria o pilar de uma pedagogia voltada não para a *diversidade*, que é um dado cultural, mas para a *multiplicidade*, que remete ao

movimento e ao estímulo da diferença “que se recusa a se fundir com o idêntico” (p. 101).

No segundo encontro, várias outras questões sobre como abordar o tema *identidade e diferença* na escola foram problematizadas pelo grupo. Movida por tais questões e por seus próprios questionamentos encorajados pela problematização dos textos lidos para o referido encontro, a articuladora Jéssica compartilha uma provocação em seu TC1:

Quando eu me deparei com esses textos, vários questionamentos me vieram à mente, porém, algumas perguntas têm me acompanhado durante o curso. Como fugir destes padrões estabelecidos pela sociedade? E como fazer com que meus alunos/as percebam que podemos ser quem somos e não sentir que é preciso seguir estereótipos? Diante dessas indagações, percebo que lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula requer que nos preparemos para que saibamos lidar com os possíveis questionamentos que poderão surgir durante a aula. (JÉSSICA, TC1)

A provocação de Jéssica encontra respaldo nas reflexões do articulador Ciclope:

[Os] cursos de licenciatura falham em não abrir espaço em seus currículos para que questões de gênero, sexualidade e identidade sejam trabalhadas em sala de aula. Os professores saem das universidades repletos de teorias sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas com pouca ou nenhuma proficiência em como trabalhar com a diversidade, as opressões e o contexto multicultural que encontramos em nossas escolas. E a visão baseada muitas vezes no senso comum torna estes assuntos tabus no contexto escolar, impossibilitando então um processo que Louro afirma que poderia ser “mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso”. (CICLOPE, TC1, grifo no original)

O trecho do TC1 de Jéssica nos leva a inferir que a sua provocação parte da ideia de que o problema da *identidade* e da *diferença* na educação se relaciona com o estabelecimento de padrões identitários na e pela sociedade mais ampla, isto é, a articulação de uma pedagogia da multiplicidade se apresenta como algo complexo porque o sujeito é culturalmente impelido a se posicionar em lugares fixos no território das identidades. Como negociar com a estrutura social identitária na escola/em sala de aula? Essa parece ser a dúvida central da articuladora, que também reconhece o papel da formação docente nesse processo, ao afirmar que devemos estar preparadxs para lidar com os questionamentos encorajados por nossas intervenções.

Tal problemática é explorada de modo mais enfático por Ciclope, o qual compreende a formação docente como o principal entrave à construção de uma pedagogia da multiplicidade, pois não envolve temas que “preparam” xs professorxs para lidar com o complexo arranjo instaurado pela dicotomia *identidade-diferença* no contexto escolar e na vida social. Em outras palavras, o articulador concebe os cursos de licenciatura como atividades primordialmente técnicas, que capacitam xs futurxs professorxs para o ensino de determinadas habilidades, e não para a análise crítica da sociedade e para a articulação de pedagogias condizentes com as demandas sociais contemporâneas.

Pedagogias queer

As primeiras reflexões diretamente relacionadas às contribuições das teorias *queer* para a educação foram compartilhadas no quinto encontro do curso, a partir de uma problematização dos pensamentos *queer* na realidade social, como demonstra o seguinte trecho do DP:

Ao longo da discussão, xs participantes fizeram relações entre as propostas das teorias *queer* e as suas respectivas realidades educacionais. A Ana, o Ciclope e a Abareza, por exemplo, compartilham reflexões sobre currículo e material didático, que apontam para o fato de que não há espaço, no currículo atual, para o pensamento *queer*, embora, em seu ponto de vista, esse pensamento seja produtivo para o processo educacional. A Ana, mais especificamente, disse que, durante a leitura dos textos, ela ficou pensando em quem está no tempo certo, a autora ou ela. Ela questionou: Como falar em *queer* numa época em que ainda vivemos no binarismo, hetero ou homo, homem ou mulher etc.? No final, ela disse, sorrindo, que é a autora que deve estar no tempo certo. (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

Mais adiante, a articuladora Ana e os articuladores Ciclope e Camilo expandem a problematização:

Em seguida, Ana compartilhou uma angústia que, no meu ponto de vista, ela estava nutrindo desde que começamos a discutir, mais diretamente, sobre as teorias *queer*. Segundo ela colocou, nós vemos todas essas teorias, mas o seu contexto e os materiais que ela tem em mãos não são nada *queer*. Nesse momento, eu disse, em tom de provocação: Será que nós não podemos, aos poucos, e levando em conta questões contextuais, tornar o currículo *queer*? Após o meu questionamento, o grupo demonstrou acreditar que isso é possível, embora seja um processo longo e conflituoso, que envolve xs alunxs,

xs colegas e os pais dxs alunxs, enfim, toda a comunidade que, direta ou indiretamente, faz parte da escola e interfere no processo educativo. Outra questão interessante, no mesmo sentido, foi que, após eu dizer que não fomos criados para questionar o que é dado como verdade, que é uma proposta das teorias *queer*, Ciclope e Camilo compartilharam reflexões profissionais que mostram como o questionamento é vetado e causa conflitos dentro das escolas em diferentes instâncias, dificultando a implementação de outras propostas pedagógicas. (DP, Encontro 5, Pedagogias *Queer*)

Esses dois primeiros excertos do DP acenam para o descompasso entre a proposta de análise e intervenção pedagógica apresentada por Louro (2004) e a realidade vivenciada pelxs professorxs em seus respectivos contextos educacionais, marcados ainda por forte influência dos discursos e classificações binárias instauradas pela heteronormatividade. Ao contrário do que se possa pensar, acredito que a provocação-desabafo de Ana não coloca em questão as potencialidades das teorias *queer* no contexto escolar, mas aponta algumas de suas possíveis limitações sociais e pedagógicas, o que se mostra produtivo considerando que um importante princípio das teorias *queer* é a autocrítica, fruto das constantes incertezas e contradições com as quais o sujeito se depara nos diversos espaços sociais, ideológicos e identitários em que transita.

Ainda que o grupo tenha respondido à minha provocação de modo a reconhecer as possibilidades de “estranhar” o que lhes é “familiar”, ou seja, de lançar um olhar *queer* sobre os materiais de que dispõem, xs articuladorxs continuaram insistindo que a estrutura escolar dificulta a implementação de propostas pedagógicas que visem questionar os seus alicerces, constituídos pela imposição de verdades únicas sobre a vida, entre as quais a compreensão binária dos corpos e das performances identitárias. Tal percepção se apresenta como um problema na medida em que torna xs professorxs reféns da estrutura escolar, impedindo o seu envolvimento na articulação de práticas alternativas, como as pedagogias *queer*.

No que diz respeito aos textos críticos produzidos após o quinto encontro, várias compreensões sobre pedagogias *queer* foram compartilhadas. A primeira compreensão pode ser observada no seguinte trecho do TC4 produzido pelo articulador Camilo, no qual ele sugere que o primeiro passo para implementar pedagogias *queer* no ensino de línguas é a ressignificação do próprio conceito de *língua*:

Como professor de línguas, eu percebo que nosso papel não se restringe a trabalhá-las em sala de aula pelo viés estruturalista e da funcionalidade exclusivamente, esvaziada de sentido e conteúdos relevantes. [...] é necessário recriar e ressignificar o nosso objeto de ensino e propor formas alternativas de apreensão, estudo. Essa postura, no entanto, exigirá do professor, primeiramente, um letramento crítico, que se estenderá às/aos estudantes, seguido de um esforço intelectual para traduzir numa linguagem e meios acessíveis de modo que desenvolvam e aperfeiçoem o seu senso crítico. (CAMILO, TC4)

Ao enfatizar que a prática docente no ensino de línguas deve se mover *para além* de uma compreensão meramente estrutural e funcional da língua, o articulador sugere que a língua deve ser compreendida como forma de ação (AUSTIN, 1975 [1962]), isto é, como algo que utilizamos para construir e reconstruir os discursos que estruturam as práticas sociais e a própria sociedade. Ao compreendermos a língua como forma de ação, somos levadxs a entender que os nossos atos de fala se configuram como performances linguísticas, podendo rearticular discursos através de sua repetição em diferentes contextos comunicativos (PENNYCOOK, 2007; ROCHA, 2013).

No entanto, como adverte Camilo, essa compreensão deve resultar de um processo de letramento crítico docente, pautado pela desconstrução de padrões linguísticos e identitários, e pela construção de compreensões e práticas alternativas que possam ser implementadas de modo acessível. Em outras palavras, o articulador entende que não basta estar preparadxs academicamente para articular práticas pedagógicas *queer*; é preciso saber conduzi-las de forma que xs alunxs se reconheçam nelas, percebendo-se capazes de participar ativamente desse processo de (des)(re)construção de sentidos, e vendo-se atraídxs pela possibilidade de aprendizagem na/com a incerteza (LOURO, 2004; NELSON, 2009; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013).

Nessa linha de raciocínio, a articuladora Atena sugere o “estranhamento” do currículo do ensino de línguas como forma de estimular a dúvida:

[...] devemos “estranhar” o currículo, ou seja, precisamos desconfiar daquilo que já está estabelecido e transcender os limites, questionar aquilo que está pronto, refletir a respeito disso e agir, despertando em nossos alunos/as o desejo do conhecimento e da dúvida. É preciso passar pelos obstáculos que encontramos em nossas relações sociais e pensar além daquela lógica segura proposta pelo currículo pedagógico vigente. Desse modo, ao adotar uma postura *queer*, podemos levar para as salas de aula assuntos que estimulem a curiosidade, que reflitam sobre as relações de poder na lógica binária e que valorizem a diversidade de identidades dos sujeitos. (ATENA, TC4, grifos no original)

Mesmo corroborando as sugestões de Camilo e Atena, o articulador Ciclope enfatiza as resistências ao “estranhamento” do currículo na educação linguística:

Um fator que me faz ter cautela em ter tal atitude é o transtorno que isso causa no contexto escolar. Quando resolvemos problematizar e colocar em discussão questões consideradas estáveis, geramos perturbação naqueles que defendem o que é visto como inquestionável, e com isso vem a hostilidade e até mesmo a aversão de alguns colegas de trabalho. Abrir espaço na escola para o que é tratado como marginalizado na sociedade e relacionar intrinsecamente o conhecimento com a ignorância são formas *queer* de agir que ainda não são bem vistas no ambiente escolar, pois muitos docentes ainda possuem a ultrapassada visão escolar de enaltecer os alunos considerados inteligentes e repudiar os que não conseguem bons resultados, e quando os mesmos se enquadram em alguma minoria (gays e/ou negros, por exemplo), a exclusão é ainda maior. Precisamos, sim, ter consciência de nossos atos enquanto professores e as consequências geradas por eles. Mas, não podemos nos intimidar perante tais transtornos que tal postura pode trazer. (CICLOPE, TC4)

As resistências colocadas por Ciclope encontram respaldo na experiência relatada pela articuladora Atalanta no encontro 7, durante uma discussão sobre as possibilidade de intervenção *queer* em aulas de línguas:

A Atalanta, por exemplo, compartilhou uma experiência para ilustrar as dificuldades de trabalhar questões de gênero e sexualidade em contextos pedagógicos. Ela disse que, após trabalhar cenas do filme *A Cidade das Mulheres*, de Fellini, o marido de uma aluna evangélica procurou a universidade em que ela atua para questionar a sua abordagem e, sobretudo, os temas com os quais ela estava trabalhando. Pelo que eu entendi, ele insinuou que a Atalanta estava incentivando as alunas, entre as quais a sua esposa, a adotar “comportamentos estranhos” em casa (palavras dela sobre o que ele disse). Ela disse que ficou surpresa com essa reação, especialmente por se tratar de uma universidade, que tem por objetivo formar profissionais para viver em meio às diversidades e complexidades sociais. Segundo ela também declarou, essa aluna foi uma das que mais participaram das aulas, que demonstravam estar empolgadas com a temática, e que talvez por isso o contradiscurso apresentado em sala tenha repercutido em sua vida pessoal, o que acabou, então, contrariando o seu marido. Deu para perceber que, na opinião da Atalanta, a sua aula proporcionou um outro olhar para a sua aluna, uma outra forma de conceber o lugar da mulher na sociedade, ou seja, ofereceu uma perspectiva de questionamento de pressuposições assentadas e, no caso dela, reforçadas pela religião. (DP, Encontro 7, *Queering* o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Louro (2004) argumenta que as pedagogias *queer* se configuram como propostas de intervenção que visam desestabilizar conceitos assentados de identidade, entre os quais aqueles relacionados às performances de *gênero* e *sexualidade*, apresentando novas visões de mundo em sala de aula, visões que podem repercutir de múltiplas formas dentro e fora do contexto escolar. O desafio que se revela pedagogicamente, conforme a autora, é “passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto”, colocando “em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’” (LOURO, 2004, p. 64, grifo no original).

Como demonstra o trecho acima, as desestabilizações encorajadas pelas pedagogias *queer* podem levar a resistências de várias ordens, a começar pela ruptura que elas tendem a promover na elaboração de conceitos e nas vivências dxs alunxs. O caso de Atalanta ilustra bem essa possibilidade na medida em que mostra como discursos alternativos, ancorados na dúvida e na incerteza, encorajam certxs alunxs a refletir criticamente sobre diversas práticas sociais, inclusive aquelas que estruturam as suas próprias vivências. No que diz respeito à referida aluna, certamente as aulas de Atalanta a motivaram a questionar os discursos hegemônicos que permeiam o seu campo identitário como *mulher*, *casada* e *evangélica*, questionamento que possivelmente levou à rearticulação de conceitos, posicionamentos e ações na esfera privada, despertando a insatisfação de seu companheiro. Tal caso nos possibilita inferir que um dos principais fatores que caracterizam a implementação de pedagogias *queer* é o conflito, haja vista as coalizões e pequenas rupturas discursivas que essas intervenções tendem a promover em diferentes espaços sociais e identitários (NELSON, 2009; ROCHA, 2012, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013).

Ainda no sétimo encontro, a articuladora Atena retomou as dificuldades de trabalhar com temas que apontam para as pedagogias *queer* no ensino de línguas. No entanto, ao contrário de Atalanta, as suas observações não apontam exatamente para as limitações em abordar questões de *gênero* e *sexualidade* em contextos pedagógicos, mas para as limitações em *pensar queer* nesses contextos, marcados pela classificação binária dos corpos e pela (re)produção de verdades únicas sobre a vida. Exemplos da dificuldade pontuada por Atena podem ser observados em um relato compartilhado por Anaís no mesmo encontro e na reflexão articulada por Jéssica em seu TC6:

A Anaís, que conduziu a apresentação sozinha, também compartilhou muitas questões e experiências interessantes. Dentre essas questões e experiências, ela compartilhou o fato de um aluno seu, o qual todxs

veem como gay, ter feito o papel de princesa em uma peça teatral apresentada para diferentes turmas na escola em que ele estuda. Segundo ela disse, ele foi sorteado para fazer esse papel e, por isso, ele não pôde recusá-lo. Mas, pelo que ela relatou, parece que não houve nenhum tipo de piada ou represália contra o aluno, mas ela disse que ele parecia desconfortável durante a apresentação. (DP, Encontro 7, *Queering* o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Tenho tido a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma professora, devido ao projeto do PIBID, e tenho visto que, às vezes, o/a professor/a até tenta se sobressair aos conteúdos exigidos, porém, a cobrança do grupo gestor da escola é tanta que muitas vezes os/as professores/as ficam meses em um conteúdo que não tem significado para o/a aluno/a, sendo que ele/a não usará este conteúdo em seu contexto, na sua realidade. (JÉSSICA, TC6)

Esses trechos ilustram a dificuldade de *pensar queer* no contexto educacional em duas instâncias. No que diz respeito ao primeiro trecho, tal dificuldade se relaciona com as performances de *gênero* e *sexualidade* impostas pela heteronormatividade, o que estigmatiza a encenação de performances alternativas na escola. No caso do aluno mencionado por Anaís, a sua performance de princesa em uma peça teatral revelaria tanto uma subversão das normas de *gênero*, já que a expectativa era que uma aluna o fizesse, quanto uma repetição das normas de *sexualidade*, considerando que o referido aluno é visto como gay pelos colegas e levando em conta a crença de que homens gays tendem a encenar performances ditas femininas. Analisando-se o evento por um olhar *queer*, a encenação da performance de princesa por um aluno não deveria causar grandes perturbações, já que as identidades são construções arbitrárias, contraditórias, fluidas e estão em constante movimento. Por outro lado, o próprio “estranhamento” oferece subsídios para se desconfiar das performances identitárias impostas, o que nos leva a compreender o caso relatado como uma intervenção com grande potencial *queer*, a despeito de seus entraves e limitações.

Já o trecho da reflexão de Jéssica aponta para o conflito que se estabelece entre a implementação de pedagogias *queer* e a estrutura escolar, que obriga os professores a cumprir um cronograma de conteúdos meramente técnicos que, na maioria das vezes, não preveem o engajamento discente com a problematização de questões sociais e políticas mais amplas. Isso significa que, mesmo tendo interesse em adotar posturas *queer* em sua prática escolar, os professores muitas vezes são impedidos de “estranhar” o currículo e as pedagogias subjacentes à estrutura da escola e do letramento oficial.

A última reflexão concernente às pedagogias *queer* observada no material empírico da pesquisa diz respeito à autoridade e ao engajamento identitário no trabalho com essa proposta pedagógica:

Pela minha própria identidade sexual, compreendida numa perspectiva *queer* e que está entre as desviantes, não consigo ainda dissociar o público do particular, embora reconheça a importância de falar disso na escola. Transito por dois mundos que são opostos: um espaço que é, reconhecidamente, aberto à diversidade, e outro que silencia sobre ela. Até que ponto, falando de homossexualidade em sala de aula, por exemplo, eu não estaria me expondo ou me sujeitando a novas manifestações discriminatórias? Com essas leituras e reflexões, aprendi que há inúmeras formas de problematizar esse tema com os/as nossos/as estudantes, indiretamente e sem implicar ninguém, mas abrindo espaço, caso queiram se fazer notar ou que nele se reconheçam. E esse é o meu desejo às vezes, tal como a Nelson fez, ao assumir-se gay diante da turma e projetando-se como referência e ícone. É uma decisão pessoal e um caminho que se deve propor, penso eu, quando se atinge certo amadurecimento e se almeja mudanças e respeito. (CAMILO, TC6)

Um fator que observo em meus sete anos de carreira, é que muitos professores heterossexuais (independente da disciplina que lecionam e principalmente os homens) preferem não abordar o assunto gênero e sexualidade em sua prática docente, pois, ao colocarem o tópico homossexualidade em pauta, os alunos e a comunidade escolar poderão “duvidar” de sua heterossexualidade, já que na visão heteronormativa da maioria de nossa sociedade, uma pessoa que problematiza tal questão é também um homossexual. O medo de sofrer discriminação acaba prevalecendo sobre seus princípios de educador, e o ensino prossegue se tornando apolítico, avulso com o que ocorre no mundo globalizado em que vivemos e não possibilitando ao aluno discutir, problematizar e argumentar sobre o que ele vive em sua rotina. (CICLOPE, TC6, grifo no original)

Como vemos, a reflexão compartilhada por Camilo remete à complexidade que se apresenta ao trabalho docente quando xs professorxs ocupam lugares não hegemônicos no campo das performances de *gênero* ou *sexualidade* e tencionam promover intervenções *queer* em suas aulas. Pode-se dizer que, no caso do articulador, essa reflexão se configura também como um desabafo, uma vez que ele se vê não apenas interpelado, mas interdito por suas próprias vivências em seu contexto de trabalho, o que lhe gera insegurança para implementar pedagogias *queer* e para se colocar subjetivamente em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Por sua vez, a questão colocada por Ciclope remete aos motivos que dificultam ou impedem a adoção de posturas *queer* por professorxs que encenam performances

hegemônicas de *gênero* ou *sexualidade*. Assim como Camilo, essxs professorxs também são interpeladxs e interditadxs por suas vivências e pela heteronormatividade, pois são esses elementos que produzem o seu desconforto com a possibilidade de serem vinculadxs a um campo de performances identitárias estigmatizadas.

Tal discussão pode também ser observada nas reflexões compartilhadas por Mell, a qual apresenta uma percepção distinta para a problemática da autoridade no trabalho com pedagogias *queer*:

Finalmente, aqui se desconstrói a ideia de que somente gays e lésbicas discutem o tema identidades sexuais, uma vez que todos somos afetados socialmente de alguma forma [pela heteronormatividade], o que é algo inevitável. Dessa maneira, pensar *queer* se torna indispensável para pensarmos e entendermos o mundo, e então, questionarmos as “normatizações”. (MELL, TC6, grifos no original)

Ao contrário de Camilo e Ciclope, Mell acredita que a postura pedagógica *queer* move-se *para além* da autoridade para trabalhar questões de *gênero* e *sexualidade*, visto que esses temas perpassam, de uma forma ou de outra, as vivências de todas as pessoas, estejam elas inscritas em performances identitárias não hegemônicas ou hegemônicas. Trata-se de uma percepção que desestabiliza a visão herdada de identidade, na medida em que coloca em xeque a questão da autoridade para abordar temas considerados *queer*. Quem pode falar sobre vivências *queer*? Quem pode articular práticas que visem à desconstrução da ordem sexual e identitária vigente? Quem pode desestabilizar perspectivas binárias de construção do conhecimento e da vida social?

De acordo com Mell e com o suporte acadêmico utilizado nesta tese, qualquer pessoa pode se manifestar no que diz respeito às questões comumente exploradas pelos estudos *queer*, uma vez que a heteronormatividade interpela a vida de todos os sujeitos, inclusive daqueles que teimam em não reconhecer os seus privilégios no hierarquizado campo das performances identitárias, como demonstram as reflexões de Camilo e Ciclope. O que importa é a desconstrução da heteronorma e a rearticulação das práticas sociais em outras bases, mais sensíveis e abertas às experiências multifacetadas e transitórias do ser humano (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013).

(DES)ENLACES PROVISÓRIOS

Parte 1

Nesta Cena, compartilho algumas reflexões provisórias sobre o meu primeiro grupo de perguntas de pesquisa: Como xs articuladorxs compreendem as relações de gênero e sexualidade no mundo social? Como elxs se veem imbricadx nas relações de gênero e sexualidade que estruturam a vida social? Como elxs performam as suas identidades sexuais, de gênero e outras nas práticas discursivas do grupo? Como elxs relacionam as questões problematizadas ao ensino de línguas?

No que diz respeito à primeira pergunta, *Como xs articuladorxs compreendem as relações de gênero e sexualidade no mundo social?*, as problematizações construídas no decorrer do Ato nos levam a perceber que as práticas de letramento do curso contribuíram para que xs articuladorxs refinassem as suas concepções de gênero e sexualidade, bem como as relações que se estabelecem socialmente a partir dessas categorias. A título de exemplo, se antes pensava-se o gênero, em certo nível, como sinônimo de sexo ou como algo relacionado ao corpo, e a sexualidade como algo biologicamente determinado e livre da agência e dos desejos humanos, o grupo foi gradativamente percebendo, com o passar dos encontros, que tanto o gênero quanto a sexualidade se configuram como categorias sociais e culturalmente estabelecidas que possibilitam a encenação de performances identitárias múltiplas e contraditórias em diferentes momentos da vida.

Já com relação às duas perguntas seguintes, *Como xs articuladorxs se veem imbricadx nas relações de gênero e sexualidade que estruturam a vida social?* e *Como elxs performam as suas identidades sexuais, de gênero e outras nas práticas discursivas do grupo?*, pode-se dizer que ambas estão relacionadas. Isso porque xs articuladorxs se viram imbricadx nas relações de gênero e sexualidade a partir do momento em que as práticas de letramento do curso começaram a propiciar o compartilhamento de suas próprias vivências identitárias no grupo. Talvez o caso mais marcante da experiência seja o de Mell, que, ao se sentir encorajada pelas leituras e problematizações articuladas nos encontros, resolveu se posicionar frente xs colegas, performando linguisticamente algumas de suas identidades, como gênero e religião. Uma vez que tal movimento pode ser observado, em algum nível, na experiência de todxs xs articuladorxs, pode-se inferir que, somadas a outros elementos e vivências, as práticas de letramento *queer* do curso

fomentaram o engajamento do grupo em práticas discursivas que ultrapassam a relação com a escrita, possibilitando a encenação de múltiplas performances identitárias.

Por fim, no que tange à última pergunta do grupo, *Como xs articuladorxs relacionam as questões problematizadas ao ensino de línguas?*, pudemos observar que o grupo começou a tecer compreensões *queer* sobre o ensino de línguas a partir da articulação de pensamentos *queer* sobre questões sociais e culturais mais amplas, como a dinâmica de poder que estrutura o binarismo identidade-diferença. Ao perceberem que as identidades não são fixas e estão em constante movimento, xs articuladorxs passaram a relacionar tal percepção ao campo de ensino e aprendizagem de línguas. Como vimos, essa relação encorajou o grupo a perceber o ensino de línguas como prática social, isto é, como uma arena marcada pelo movimento e pela contradição, na qual a dinâmica de poder entre identidade e diferença também se faz presente. Além disso, o grupo passou a considerar o potencial das pedagogias *queer* no processo de desconstrução da ordem social identitária que estrutura o letramento escolar oficial, vislumbrando possibilidades situadas de intervenção *queer* no ensino de línguas em contextos educacionais diversos.

Levando em consideração essas reflexões provisórias, acredito que o ponto mais forte da primeira fase da experiência com os letramentos *queer* foi a bagagem praxiológica *queer* propiciada pelas atividades de leitura, escrita e conversa sobre textos. Ao refinarem as suas percepções sobre identidade, corpo, gênero, sexualidade, conhecimento e educação, colocando-se na dinâmica das questões de poder evidenciadas e questionando repertórios sedimentados sobre as vivências identitárias do ser humano, xs articuladorxs desafiam os mecanismos de sentido criados e impostos ao sujeito pela estrutura e pelo imaginário coloniais (GROSFOGUEL, 2010). Assim, pode-se dizer que o curso e a experiência com os letramentos *queer* encorajaram o grupo não apenas a (des)(re)construir as suas percepções, mas também a engendrar estratégias discursivas decoloniais que vão de encontro às visões de identidade, corpo, gênero, sexualidade, conhecimento e educação repetidamente encenadas na e pela colonialidade (LANDER, 2000; QUIJANO, 2007, 2014; CORONADO, 2014).



ATO 3:

Letramentos *queer*:
entre possibilidades e desafios

O curso foi uma ruptura de conhecimento pra mim. Primeiro porque o conceito "queer" era uma ideia totalmente estereotipada e já nos primeiros encontros do curso, compreendi a dimensão desse termo. O curso me ajudou demais como pessoa, mãe e profissional (professora). Pessoalmente, porque não só convivo com todos os gêneros com respeito e muito amor, bem como defendo a individualidade de cada um. Como mãe, porque tenho um filho em formação que não quero ver crescer com ideias machistas, sexistas ou preconceituosas. E na minha profissão, depois do curso, procuro sempre trazer temas dos quais tratamos por tantas vezes nos encontros para a sala de aula, para o meu planejamento. Tornando a aula um canal de construção de ideias além dos livros e do que nos é imposto.

(Articuladora Sofia, 27/02/2018)

[...] gostaria muito que minhas impressões se centralizassem apenas no prazer e satisfação que senti quando estive com vocês e com o rico repertório que Marco Túlio nos apresentou durante o curso em 2013. Estar com vocês (e ouvi-los) me conforta, me fortalece e reitera tudo o que aprendi e acredito sobre as teorias queer, contudo, em número e peso social noto que somos, sem sombra dúvidas, minoria. O lugar onde estou atuando profissionalmente muitas vezes me sufoca porque é impossível ter o mínimo de diálogo sobre tais temas. E posso garantir que não é o único espaço de silenciamento. Infelizmente, os espaços de educação pública (Ensino Fundamental e Médio) em Goiás anulam qualquer possibilidade de diálogo, e quanto mais perto chegamos das lideranças que exercem um poder direto nas decisões deste estado mais distantes estamos desses debates. O curso que tivemos em 2013, infelizmente, está anos luz à frente dos posicionamentos e crenças daqueles que tomam as decisões e influenciam diretamente no pedagógico das escolas em Goiás. materiais didáticos, formação de professores, matriz curricular, Currículo, dentre outros elementos que direcionam nossa prática pedagógica... nada disso está dialogando com as infinitas possibilidades que teríamos de abordar as identidades de gênero e a sexualidade. Por outro lado, tudo isso só justifica e reitera a importância de cursos como este que tivemos em 2013. Precisamos nos abastecer de informações de âmbito legislativo e conhecimentos para seguirmos adiante na educação. E desde 2016 quando ingressei neste lugar, tenho plena convicção de que mais do que estarmos informados e termos conhecimento, precisamos de ocupar lugares como a universidade, as secretarias de educação, as gestões escolares e outras lideranças comunitárias para mudarmos (paulatinamente) o curso de leis injustas e demandas descabidas. Enquanto isso não ocorre, "temos o dever moral de desobedecer a leis injustas" (Martin Luther K. Jr.)

(Articuladora Ana, 21/02/2018)

Neste Ato, compartilho as problematizações referentes ao meu segundo grupo de perguntas de pesquisa, as quais exploram as informações geradas na segunda fase do curso, ou seja, durante os encontros destinados ao compartilhamento e problematização de propostas pedagógicas de intervenção *queer*. O Ato visa, por conseguinte, tecer compreensões sobre como xs articuladorxs relacionam, de modo mais abrangente, as práticas de leitura, escrita e conversa sobre questões de *identidade, gênero, sexualidade, ensino de línguas e teorias queer*, agenciadas na primeira fase do curso, à sua práxis escolar, sobre as particularidades das propostas de intervenção *queer* elaboradas e como tais propostas são compreendidas pelo grupo, e sobre os desdobramentos do curso na vida profissional e pessoal dxs articuladorxs.

Considerando que as reflexões compartilhadas neste Ato exploram as experiências construídas no último encontro da primeira fase e nos encontros da segunda fase do curso, serão trazidas para o diálogo as problematizações articuladas por meio das fontes utilizadas nesses dois momentos da pesquisa, isto é, o meu diário de pesquisa, as propostas pedagógicas de intervenção *queer* elaboradas, os textos críticos escritos pelxs articuladorxs, duas reflexões discentes sobre o curso e os trabalhos finais produzidos pelo grupo. O meu principal objetivo é compartilhar reflexões que nos possibilitem observar as possibilidades, os desafios e as limitações que se impõem à elaboração de propostas de intervenção *queer* em diferentes contextos de ensino de línguas, haja vista as oposições binárias que estruturam o letramento escolar oficial e a ordem social identitária mais ampla.

CENA 1:

Letramentos *queer*: tecendo compreensões

Na última Cena do Ato 2, pudemos observar como xs articuladorxs relacionam as suas experiências de vida e de letramentos *queer* ao campo educacional e, de modo mais específico, ao ensino de línguas. Em linhas gerais, vimos que essas experiências conduziram o grupo à compreensão do ensino de línguas como prática social, isto é, como um espaço em que a (re)produção das identidades e das diferenças é fortemente questionada (SILVA, 2007). Além disso, tais experiências levaram o grupo a perceber as pedagogias *queer* como um importante lócus de intervenção pedagógica, no sentido

de contribuir, em termos praxiológicos, para a rearticulação de concepções binárias e, portanto, limitadas de *corpo, identidade e conhecimento* (LOURO, 2004).

Em relação à perspectiva dos letramentos *queer*, a qual remete às múltiplas vivências de leitura e escrita dxs articuladorxs no campo do ensino de línguas, os eventos mais significativos para esta tese constam nos registros do encontro 8. A título de exemplo, veja-se o seguinte excerto do DP, o qual mostra o desdobramento da leitura de um dos textos lidos para o referido encontro pelo articulador Ciclope:

O Ciclope disse que gostou muito da proposta de Rocha (2012), de explorar uma cultura japonesa para promover discussões sobre questões de gênero e sexualidade em aulas de inglês. Daí, após a leitura, ele disse que começou a pensar que a cultura japonesa, os desenhos japoneses têm mesmo essa “questão gay” (palavras dele). Ele até deu alguns exemplos de personagens que fogem aos padrões de masculinidade hegemônica impostos pelo discurso heterossexista para ilustrar a sua percepção. (DP, Encontro 8, Letramentos *Queer* no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Como vemos, a leitura do texto de Rocha (2012) motivou Ciclope a perceber o potencial *queer* dos desenhos japoneses, recurso didático que já se fazia presente em suas experiências de letramento. Esse mesmo texto encorajou uma reflexão importante por parte da articuladora Atena, como demonstra o trecho a seguir:

[...] a Atena falou sobre a importância de elaborar atividades que explorem questões que façam parte da realidade dxs alunxs, isto é, que é importante contextualizar as atividades/aulas sobre questões de gênero e sexualidade que pretendemos trabalhar em nossas aulas de línguas. (DP, Encontro 8, Letramentos *Queer* no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

A reflexão tecida por Atena está intimamente relacionada à postura adotada por Rocha (2012) na elaboração de sua proposta de intervenção *queer*. Uma vez que o foco das aulas de inglês do Ensino Médio na instituição em que a professora-pesquisadora atuava era a *leitura crítica* de gêneros textuais diversos – os textos eram lidos em inglês e discutidos em língua portuguesa –, e considerando que em sua turma focal (primeira série do Ensino Médio) havia muitxs *otakus* e *otomes* (palavras utilizadas para designar fãs meninos e meninas de quadrinhos e desenhos animados japoneses, respectivamente), ela resolveu elaborar uma proposta de intervenção *queer* acrescentando em sua práxis escolar *mangás* (quadrinhos japoneses) e *animês* (desenhos animados japoneses) que

tratam de questões sobre homoafetividade, em inglês, “como práticas de letramento legítimas em sala de aula” (p. 5).

O cuidado e a sensibilidade de Rocha (2012) foram, a meu ver, os pontos que mais instigaram as reflexões de Ciclope e Atena, na medida em que tal postura salienta a importância de uma análise do contexto em que se pretende implementar propostas ancoradas em perspectivas de letramentos *queer*. Em outras palavras, além de despertar a atenção dxs articuladorxs sobre como elaborar uma proposta de intervenção *queer*, apresentando possibilidades autênticas e acessíveis de materiais e recursos didáticos, o texto de Rocha (2012) promoveu uma reativação do conhecimento prévio sobre o trabalho docente e abriu espaço para a percepção dos letramentos *queer* como práticas situadas. Especialmente no segundo trecho destacado, a questão que parece estar em foco é: mais importante do que reconhecer o potencial *queer* dos mais diversos tipos e gêneros textuais, é procurar formas situadas de explorá-los em diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, as propostas de intervenção *queer* precisam ser *localmente* contextualizadas.

Outros eventos pertinentes à discussão sobre letramentos *queer* no ensino de línguas encontram-se registrados no seguinte trecho:

[...] o Ciclope disse que o que ele achou mais difícil em trabalhar questões de gênero e sexualidade em sua escola, durante o projeto contra a homofobia que ele desenvolveu, foi controlar xs alunxs depois que o assunto era trazido à tona, pois todxs queriam falar, argumentar, contra-argumentar, enfim, compartilhar as suas opiniões, que são de naturezas bastante diversas, pelo que ele disse. A Atena também mencionou a curiosidade dxs alunxs sobre questões de sexualidade, mas eu vejo que ela ainda tem mais receio do que xs colegas vão achar do fato de ela abordar essas questões em sala de aula, tanto que ela sempre procura enfatizar isso durante as suas observações; ela sempre dá a entender que ainda tem dificuldade para pensar em como levar o assunto para a sala de aula. Vejo que ela é mais ou menos como a Jéssica, que também, por meio do seu depoimento, demonstrou estar ainda insegura e/ou receosa em tocar na questão da sexualidade em suas aulas. A Atalanta também disse que se sentia insegura, mas que, depois que começamos o curso, ele tem se sentido gradativamente mais confiante e preparada para levar essas questões para a sala de aula. A Jéssica e a Atena reafirmaram a postura da colega. Para encerrar o debate, eu falei que nós não temos controle sobre o que vai acontecer durante e após as nossas aulas. Eu disse que nós teremos alunxs, por exemplo, que, depois das aulas, vão começar a contestar seus amigxs e familiares, o que levaria nossas intervenções para além do contexto escolar. Percebi que todos/as ficaram bastante pensativos/as nesse momento. O Ciclope reforçou a minha fala dizendo que nós, professorxs, não sabemos o quanto as

nossas opiniões podem influenciar xs alunxs, ou seja, o quanto nós, por meio das nossas aulas, temos a chance de construir novas percepções sobre a vida social. Eu vejo que uma das grandes ansiedades do grupo é: Como vou controlar as discussões? (DP, Encontro 8, Letramentos *Queer* no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Entre as questões evidenciadas neste excerto, destacam-se a curiosidade dxs alunxs sobre temáticas *queer* (Ciclope e Atena) e o receio/insegurança por parte dxs articuladorxs para implementar propostas de intervenção *queer* em seus respectivos contextos (Atalanta, Jéssica e Atena). Mesmo reconhecendo que xs alunxs tendem a responder positivamente a intervenções que envolvem práticas de letramentos *queer*, haja vista a sua curiosidade sobre determinados assuntos (que não podem ser livre e criticamente abordados em outros espaços) e o seu engajamento nas atividades de leitura, escrita e discussão propostas, o grupo parece ainda não se sentir seguro para abordar questões de *gênero* e *sexualidade* por um viés *queer*, ou seja, para “estranhar” o currículo do ensino de línguas e promover “uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento” (LOURO, 2004, p. 64).

Uma vez que Atalanta, Jéssica e Atena, bem como outrxs articuladorxs, afirmavam estar sendo gradativamente encorajadxs a rearticular a sua postura através das práticas de letramento do curso, torna-se possível inferir que o seu receio e a sua insegurança estão relacionados a dois outros pontos. Em primeiro lugar, xs articuladorxs certamente temem à complexidade e às interdições que envolvem a abordagem de temáticas *queer* no campo educacional, o que corrobora a percepção de que essas temáticas ainda se configuram como tabus na sociedade em que vivemos. Devido a esse fator, o grupo teme as heterogeneidades, as contradições e as instabilidades com as quais provavelmente terão que lidar em suas intervenções *queer*, tendo em vista a pluralidade ideológica que constitui a formação discursivo-cultural dxs alunxs e o próprio caráter *incerto*, *movente* e *conflituoso* das teorias, pedagogias e letramentos *queer*. Nesse sentido, a maior preocupação do grupo parece recair sobre como controlar não apenas as discussões agenciadas em sala de aula, mas também os efeitos dessas discussões e das demais práticas de letramento realizadas, o que aponta para uma questão que considero importante: É possível controlar práticas cuja força motriz é a instabilidade?

O anseio por controle e resultados concretos no trabalho com letramentos *queer* levou-me a problematizar algumas questões com o grupo, como demonstra o trecho a seguir:

Em seguida, falamos um pouco sobre buscar mudanças em aulas *queer*, focando na ideia de “pequenas desestabilizações” apresentada por Rocha (2012). Achei que seria interessante falar um pouco sobre essa questão porque, tendo como base a minha pesquisa de mestrado e conversas informais com colegas professorxs, as pessoas tendem a achar que trabalhar com uma perspectiva crítica implica, muitas vezes, buscar níveis explícitos de mudança social, como se fosse possível “tocar” essas mudanças. Falamos um pouco, também, sobre a importância de trabalhar com a língua inglesa e também com o português, a depender do contexto, em sala de aula. Nesse momento, eu disse que não há problema em usar o português; a questão é que xs alunxs precisam passar, em alguma instância, por práticas de letramento em inglês. Também achei interessante fazer essa colocação para desmistificar o trabalho com a perspectiva crítica de ensino, pois a tendência é que xs professorxs, dos mais diversos contextos, pensem que o sucesso dessa perspectiva está relacionado, acima de tudo, ao uso da língua-alvo em todas as ocasiões, o que sabemos ser impossível em determinados contextos. (DP, Encontro 8, Letramentos *Queer* no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais)

Para Rocha (2012, p. 2), a mudança deve ser compreendida como “pequenas desestabilizações” devido à ossificação dos significados (re)produzidos pelo letramento escolar ao longo do tempo, o que dificulta a articulação imediata de novos repertórios de sentido e de novas performances sobre a vida social. Dessa forma, considerando que “é inevitável uma constante fricção entre performance e performatividade” (p. 2), a pesquisadora argumenta ser “[o] espaço de contestação o *lócus* onde novos sentidos sobre gêneros e sexualidades podem ser co-construídos” (p. 3, grifo no original). Essa postura encontra respaldo nas premissas de Fabrício e Moita Lopes (2010), para xs quais “a movimentação dos sentidos ocorre [no âmbito dos letramentos *queer*] em meio a múltiplas persistências e *rupturas* sutis de discursos essencializados” (p. 308, grifo no original).

Ambas as ponderações nos conclamam a reconhecer as complexidades, os deslizamentos e as contradições que envolvem as questões de *corpo* e *identidades*, e que, por assim dizer, caracterizam as práticas de letramentos *queer*, tornando problemática a busca pela rearticulação de performances identitárias ou por mudanças discursivas concretas em sala de aula. Com base em Fabrício e Moita Lopes (2010) e Rocha (2012, 2013), pode-se inferir que os letramentos *queer* oferecem uma abertura

para se construírem outros sentidos através da negociação e da problematização de compreensões únicas atribuídos aos *gêneros*, às *sexualidades* e às *identidades* em geral, ou seja, trata-se de uma construção instável e colaborativa de conhecimentos.

No que diz respeito ao uso da língua-alvo no trabalho com letramentos *queer*, a minha intervenção no referido encontro teve por objetivo salientar que tal questão vai depender do contexto em que as propostas de letramento são implementadas, bem como de seus objetivos, os quais, embora reflitam anseios globais, serão sempre orientados por demandas e possibilidades locais. Em outras palavras, o uso da língua-alvo estará relacionado às particularidades de cada contexto pedagógico, o que inclui o grande número de alunxs por turma, os conteúdos previstos no currículo oficial da instituição, o nível de conhecimento linguístico dxs alunxs nas línguas envolvidas, às práticas de letramento às quais a comunidade discente está submetida dentro e fora da escola (família, trabalho e igreja, por exemplo), aos tipos e gêneros textuais e às habilidades linguísticas/comunicativas privilegiadas, entre outros fatores.

Em vários contextos e/ou situações, xs professorxs deverão estar preparadxs, inclusive, para elaborar e conduzir práticas de letramento linguisticamente fronteiriças, na medida em que todas as línguas que integram os repertórios comunicativos dxs alunxs serão entrecruzadas e, portanto, genuinamente utilizadas pelxs participantes no processo de co-construção de conhecimentos sobre temáticas *queer*. Tal prática pode ser conferida na própria intervenção *queer* de Rocha (2012), a qual foi implementada considerando-se as particularidades do seu contexto e o fato de que o uso do inglês e do português estava previsto no currículo oficial da instituição e na forma como as atividades de leitura e conversa sobre textos diversos eram realizadas. Nesse caso, trata-se de compreender o trabalho com letramentos *queer* como uma *prática transcultural e transidiomática*, o que, nas palavras de Pennycook (2007, p. 47), remete “às formas como aquelas que estão aparentemente na posição de receber a dominação cultural e linguística selecionam, se apropriam, rearticulam e produzem novas formas culturais e linguísticas [por meio da interação]”.

Os textos críticos também apresentaram reflexões pertinentes à discussão sobre letramentos *queer* no ensino de línguas. Inspiradas pelas leituras e problematizações do referido encontro, as articuladoras Jéssica e Atena compartilham uma visão importante:

A teoria e a pedagogia *queer* podem auxiliar o/a professor/a em sala de aula, pois sabemos que ambas as teorias focalizam não a aceitação dos sujeitos homossexuais e bissexuais, mas sim compreender como a

linguagem colabora para a construção de todas as identidades sexuais. Por meio das teorias *queer*, podemos levantar, apontar, identificar questionamentos para que os/as próprios/as alunos/as reflitam acerca de suas necessidades, de sua condição e das inquietações que os/as cercam. (JÉSSICA, TC7)

[...] o que ocorre nas escolas é uma prática controlada dos trabalhos e projetos desenvolvidos, ou seja, a forma de abordar os temas polêmicos não questiona os padrões vigentes em nossa cultura. [...] pela falta de segurança para conversar sobre sexualidade em sala, acabamos apenas aceitando os/as alunos/as gays e lésbicas. Tal atitude não é suficiente, já que tolerar educandos/as homossexuais e não garantir sua liberdade de expressão e conforto, ou promover um questionamento das práticas culturais, é simplesmente uma forma de reafirmação e reprodução da heteronormatividade. (ATENA, TC7)

A visão compartilhada pelas articuladoras remete a uma compreensão dos letramentos *queer* como práticas que visam não meramente constatar a realidade e/ou promover a inclusão das diferenças sexuais e de *gênero* em sala de aula/na escola, mas desvelar e problematizar a (re)produção discursivo-cultural das *identidades e diferenças* e os seus desdobramentos sociais. Trata-se de uma visão que retoma as percepções compartilhadas e problematizadas na última Cena do Ato 2, visto que salientam a necessidade de compreendermos os letramentos *queer* como propostas de intervenção orientadas por uma concepção crítica de *multiculturalismo*, isto é, que tenha por meta desconstruir os procedimentos discursivo-culturais binários pelos quais as identidades e as diferenças são constantemente (re)produzidas e impostas, gerando classificações e hierarquizações que alimentam as desigualdades sociais (SILVA, 2007).

Por sua vez, a articuladora Mell e o articulador Camilo enfatizam a relação dos letramentos *queer* com as identidades docentes:

Nelson também levanta uma questão que acredito ser a maior barreira para nós professores trabalharmos práticas *queer* em sala de aula: o questionamento de nossas próprias identidades. Lembro-me que quando eu lecionava, eu evitava tocar em temas de gênero e sexualidade por temer que meus alunos me interpretassem de outra maneira, ainda mais porque carrego minha identidade de cristã-evangélica em meu vestuário. (MELL, TC7)

Ao contrário do que pensava, nem sempre abordar uma questão dessa complexidade é sinônimo de exposição do professor enquanto pessoa, partidário do que quer que seja. E que isso pode ser feito de uma forma madura, séria, quando bem articulada e, sobretudo, com planejamento e material adequados, o que requer ainda mais do/a profissional de línguas hoje. Eu me sinto cada vez mais estimulado a ler e buscar entendimento nesse campo, que se descortina à medida

que me aprofundo. Não me percebo mais desvinculado do contato com a ciência ou abandonando a postura de pesquisador, como ocorreu nos últimos anos, desde o término da graduação. (CAMILO, TC7)

A posição compartilhada nesses excertos foi encorajada pelo texto de Nelson (1999), no qual a autora deixa explícita a sua relação com as suas vivências identitárias como *lésbica* para além do contexto de ensino e aprendizagem. A estreita relação dos letramentos *queer* com as identidades docentes é corroborada e exemplificada pela articuladora Jéssica:

“Você é casado/a?” Essa e outras perguntas, muitas vezes, desestabilizam o/a professor/a, que não sabe como responder aos questionamentos. É importante que compreendamos que as sexualidades fazem parte do processo de aquisição da língua, pois os sujeitos não estão fora de seus corpos e cada sujeito trás consigo sua ideologia, sua história, ou seja, suas experiências de vida. Não é possível desvincular o sujeito de sua sexualidade, do seu corpo, mesmo que muitos/as professores/as ignorem tal fato. (JÉSSICA, TC7)

Nelson (1999) pondera que é impossível escapar de nossas vivências sexuais no contexto pedagógico, uma vez que muitas das perguntas comumente articuladas nesse espaço remetem a tais vivências. É o caso, por exemplo, da pergunta “Professorx, você é casadx?”, que pode ser naturalmente feita em uma atividade que envolva temas como *família, amor, relacionamentos, convivência social* etc., ou que pode surgir da mera curiosidade dxs alunxs. A própria autora salienta que esse talvez seja o questionamento mais rotineiro em sua trajetória como professora de inglês, juntamente com a pergunta “O que essa palavra significa?”.

Tal fato é retomado por Jéssica em seu TC7, como exemplo da percepção de que as nossas vivências identitárias, em geral, e as nossas vivências sexuais, em particular, não estão ausentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas, o que requer de nós, professorxs, uma *reflexão crítica* não apenas sobre como elaborar e implementar propostas de letramentos *queer*, mas também sobre como nos posicionar nesse campo de problematizações que constitui os nossos próprios anseios e subjetividades. Não se trata de evitar essa relação, como o fez Mell, nem de se envolver integralmente com as nossas identidades, como adverte Camilo, mas de encontrar um ponto de equilíbrio que permita nos localizar em nossa práxis escolar de modo responsável, que não gere constrangimentos e que encoraje a participação dxs alunxs, contribuindo positivamente

para o processo de desconstrução de sentidos. O que se faz importante é ter consciência de que, ao adentrar a escola ou a sala de aula, seja para implementar letramentos *queer* ou quaisquer outras práticas de letramento, “[n]ós não deixamos as nossas identidades culturais para trás” (NELSON, 1999, p. 144), o que corrobora uma importante reflexão da articuladora Abareza: “somos aquilo que falamos e falamos aquilo que somos” (TC7).

Por se tratar de um processo de letramento, que se constitui pelo uso de uma ou mais línguas e pela negociação entre diferentes formas de linguagem, e considerando que os repertórios de sentido e as performances sedimentadas de *gênero* e *sexualidade* estão intimamente relacionadas às nossas práticas linguísticas (BUTLER, 2008 [1990]; ROCHA, 2013), talvez o ensino de línguas tenha um papel de destaque no processo de desconstrução discursiva proposto pela teorias, pedagogias e letramentos *queer*. Afinal, como pondera Moita Lopes (2012, p. 12), a linguagem “[é] lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana”.

CENA 2:

Intervenções *queer*: entre resistências, fronteiras e rupturas

Nesta Cena, apresento problematizações concernentes às particularidades das propostas de intervenção *queer* elaboradas e compartilhadas por sete articuladorxs, as quais apresentam questões e elementos que considero importantes para tecer reflexões sobre as minhas perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, sobre a proposta de tese. Grosso modo, as propostas selecionadas acenam para a multiplicidade e a complexidade que perpassam o trabalho com letramentos *queer*, refletindo, por assim dizer, possibilidades e desafios múltiplos de implementação, a depender do contexto em que estão inseridas. Dentre as propostas em foco, apenas a de Atena e parte da proposta de Ana foram implementadas na época do curso; as demais se configuram como propostas *de fato*, e seriam colocadas em prática, integral ou parcialmente, em momentos futuros, considerando as particularidades e possibilidades contextuais.

- **A proposta de Ciclope**

Descrição

A proposta de Ciclope foi elaborada conforme as demandas de uma turma de primeira série do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Cocalinho-MT. Como premissas acadêmicas, o articulador utilizou as reflexões de Contreras (2002), sobre o papel dxs professorxs na sociedade atual; de Pennycook (2001), sobre o ensino crítico de línguas e sobre a política de engajamento com temas sociais; de Louro (1997, 2000), sobre questões de *corpo, gênero, sexualidade, pedagogias feministas e pedagogias queer*; de Rocha (2012), sobre letramentos *queer*; de Moita Lopes (2003), sobre discurso e construção de identidades; e de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), sobre o ensino crítico de línguas.

Nas palavras de Ciclope, a sua intervenção teve por objetivo encorajar xs alunxs

[a] ampliar seu repertório linguístico em Língua Inglesa, observar a diversidade de gênero e sexualidade que existe em nossa sociedade, problematizar os arquétipos heteronormativos que imperam nela e reflitam sobre a importância do diálogo, respeito e carinho mútuo com todos os seres humanos, independente das características que constroem suas identidades. (CICLOPE, PIQ)

Tendo como foco o trabalho com vocabulário, algumas figuras de linguagem e o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sobretudo da *leitura crítica*, a PIQ de Ciclope foi dividida em quatro aulas.

Na primeira aula, o professor trabalharia com a música *Beautiful*¹⁷, da cantora Christina Aguilera, que abre espaço para uma problematização do conceito de *beleza* e, conseqüentemente, para uma reflexão crítica sobre *bullying*. O trabalho seria realizado por meio de uma atividade de completar lacunas: o professor executaria a música de três a quatro vezes e, em seguida, faria a correção no quadro juntamente com a tradução oral colaborativa das frases mais complexas. Após essa etapa, seria realizada uma *roda de conversa* com o intuito de problematizar o tema *bullying* por meio das experiências de preconceito vivenciadas pelxs alunxs. Por fim, o professor recomendaria ao grupo assistir ao vídeo na internet, quando tivessem oportunidade.

¹⁷ A letra e o clipe da música encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://www.vagalume.com.br/christina-aguilera/beautiful.html>

Na segunda aula, o tema *bullying* seria retomado através de relatos e comentários sobre a aula anterior. Em seguida, o professor trabalharia com a música *Firework*¹⁸, da cantora Katy Perry: a música seria executada duas vezes e xs alunxs seriam encorajadxs a cantar junto com o professor e a intérprete. Como próximo estágio, o professor revisaria os conceitos de duas figuras de linguagem, *metáfora* e *comparação*, as quais haviam sido trabalhadas pela professora de língua portuguesa. Na sequência, o grupo seria levado a responder um exercício composto por questões de interpretação sobre a música executada e a propor oralmente uma relação entre as letras de *Firework* (Katy Perry) e *Beautiful* (Christina Aguilera). Como atividade de encerramento, o professor exibiria uma versão editada do clipe de *Firework* (sem a cena de beijo entre dois homens) e realizaria uma *roda de conversa* para que xs alunxs compartilhassem as suas impressões e reflexões acerca da música e do clipe.

IMAGEM 3.1: Beijo entre dois homens no clipe da música *Firework*



A terceira aula teria como foco a problematização do tema *homossexualidade*. Inicialmente, o professor introduziria a discussão por meio de um *brainstorming* com a palavra *homosexuality*, tendo como suporte os dicionários da escola. A partir das palavras compartilhadas pelxs alunxs, o professor encorajaria uma discussão inicial sobre questões de *sexualidade*, *identidade sexual* e *diversidade*. Em seguida, o grupo deveria ler alguns textos e fazer algumas atividades sugeridas pelo livro *Educação para a Diversidade* (MATO GROSSO, 2012), as quais estão centradas na temática introduzida, e posteriormente compartilhar as suas reflexões com a turma. As atividades não trabalhadas em sala de aula deveriam, então, ser respondidas como tarefa de casa.

¹⁸ A letra e o clipe da música encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://www.vagalume.com.br/katy-perry/firework.html>

Por fim, a quarta aula da proposta de Ciclope daria continuidade às problematizações articuladas na aula anterior. Em princípio, o professor trabalharia com a música *All American Boy*¹⁹, do cantor Steve Grand: a música seria executada duas vezes e, na sequência, seria realizada uma tradução oral e colaborativa da letra, com atenção especial às frases mais complexas. Após a conclusão dessa atividade, o professor encorajaria o grupo a tecer comentários acerca do intérprete da música e a levantar questionamentos sobre o arquétipo heteronormativo comumente performado por cantores de música sertaneja/country – a intenção do professor seria problematizar o referido arquétipo por meio da performance de Steve Grand, que é assumidamente gay. Como atividade final, xs alunxs seriam solicitadxs a produzir um texto sobre as suas reflexões acerca do videoclipe da música trabalhada, compartilhando os seus pontos de vista a partir de possíveis relações com as aulas anteriores.

Problematizações

O primeiro elemento que chama a atenção na PIQ de Ciclope é o uso da música, que se configura como um recurso bastante utilizado por professorxs de línguas em diversos contextos. Para a articuladora Atena, o uso de letras e vídeos de músicas facilita o engajamento dxs alunxs nas *rodas de conversa* promovidas em sala de aula:

Ao trabalhar os vídeos e as letras das músicas *Beautiful*, de Christina Aguilera, e *Firework*, de Katy Perry, Ciclope promove uma importante discussão sobre *bullying* e oferece oportunidade para que os/as alunos/as possam compartilhar experiências e expor suas opiniões a respeito desse assunto. Geralmente, as rodas de conversa incentivam os/as educando/as a contar suas próprias histórias e, a partir disso, questionar e refletir sobre os fatos cotidianos. (ATENA, TC9)

Como vemos, Atena acredita que as *rodas de conversa* fomentadas pelo trabalho com músicas fazem com que xs alunxs se sintam à vontade para compartilhar as suas opiniões e vivências. Tal percepção é corroborada por Abareza, que também salienta o potencial do trabalho com músicas na implementação de propostas que tenham por objetivo propiciar a troca de visões díspares e conflitantes sobre a vida:

¹⁹ O clipe da música encontra-se disponível no seguinte endereço:
<https://www.youtube.com/watch?v=pjiyjYCwNyY>

O fato de usar música faz com que toda a turma participe. Confesso que tenho que me atualizar um pouquinho no cenário pop para poder “falar a língua” dos meus alunos. Por mais que os vídeos sejam polêmicos, promovem o debate, e isso é importante. [...] Certamente haverá embate discursivo, divergência de opinião, ambiente propício para a desestabilização das práticas discursivas discriminatórias. Acredito que este seja um dos principais objetivos em curto prazo. (ABAREZA, TC9, grifo no original)

As reflexões de Abareza e Atena se relacionam na medida em que ambas concebem a música como um recurso produtivo na implementação de propostas de letramentos *queer*. Isso porque, como pondera Abareza, a música faz parte do universo dxs alunxs, instigando-xs a participar ativamente das atividades sugeridas. Assim, pode-se inferir que a possibilidade de maior engajamento discente nas *rodas de conversa* previstas na PIQ de Ciclope deve-se ao fato de xs alunxs se reconhecerem nela, tanto pelo recurso utilizado (elxs gostam de música) quanto pelas temáticas abordadas (elxs querem falar a respeito).

Um ponto que se faz interessante ressaltar, no entanto, é que as atividades elaboradas por Ciclope não abordam a música como um recurso meramente lúdico, pois todas são compostas por objetivos linguísticos e culturalmente transgressivos: a música como espaço de aprendizagem e de subversão. Assim como o fez Da Silva (2016), ao implementar uma série de atividades com música pelo viés do letramento crítico em uma escola da rede pública, o articulador realizou um movimento para além do *fill in the blanks* (completar lacunas), visto que a música foi abordada como um texto culturalmente situado e passível de atribuições diversas de sentido, ultrapassando “a visão de língua como conjunto de regras” e mostrando “aos/às alunos/as que a língua é também social” (DA SILVA, 2016, p. 94). Esse é o fator a que Abareza se refere quando ela afirma que os recursos apresentados “promovem o debate” e o “embate discursivo”, que são dois elementos característicos de intervenções pedagógicas ancoradas em princípios de pedagogias e letramentos *queer*. Outra questão que se mostra pertinente é que, ao refletir sobre a proposta do colega, a articuladora faz uma autocrítica ao reconhecer a sua inabilidade para “falar a língua” dos alunos, ou seja, a troca de experiências entre xs articuladorxs levou o grupo a refletir acerca de suas próprias ações, as quais puderam ser revistas, ampliadas, subvertidas e rearticuladas conforme as visões (des)construídas no curso.

No que se refere ao encontro propriamente dito, a questão mais debatida pelo grupo após a apresentação da proposta de Ciclope foi a escolha do articulador em editar os videoclipes trabalhados, retirando deles as imagens de beijos entre pessoas do mesmo sexo:

A Anaís apontou a questão da retirada dos beijos gays da aula do Ciclope, o que motivou uma discussão no grupo sobre essa questão. A Atena disse que, na opinião dela, ele deveria mostrar os beijos, até porque a intenção é desestabilizar as coisas. A Anaís disse que tudo é um processo, que ver duas pessoas de mesmo sexo e não se espantar é um processo, e que, da próxima vez, esse estranhamento pode não acontecer. A Ana também colocou as limitações do contexto, a pressão do Estado sobre a prática docente, e o Ciclope foi vendo o quanto ele é privilegiado no seu contexto. Ele foi, então, se sentindo motivado e empoderado a mostrar os beijos gays em suas aulas. Eu falei um pouco sobre a importância de analisar o contexto, que temos realmente que tomar cuidado com certas propostas, que temos que considerar possíveis consequências do que pretendemos fazer. (DP, Encontro 10, Sobre as propostas de intervenção de Ana e Ciclope)

A problematização da escolha de Ciclope também se fez presente em alguns textos críticos produzidos após o encontro 10, como se pode observar a seguir:

Durante a apresentação de sua proposta de intervenção *queer*, Ciclope manifestou o receio de mostrar cenas com beijo gay presentes nos vídeos das músicas que serão trabalhados. Porém, disse que comenta com os/as alunos/as a existência dessas cenas nos clipes. No entanto, se é uma proposta de intervenção *queer*, não é necessário eliminar essas cenas ou mesmo enfatizar a existência delas, já que o ideal seria mostrá-las para provocar o “estranhamento” da heteronormatividade até que cheguemos ao ponto de tratar tais assuntos com naturalidade, sem receio. (ATENA, TC9, grifo no original)

Sugiro para esta intervenção que os clipes não sejam editados, como proposto inicialmente por Ciclope, para a retirada de cenas consideradas chocantes, como um beijo gay. Acredito que, por mais represálias que tal atitude possa trazer ao professor interventor, ainda assim vale a pena mostrar aos alunos que isso é algo natural e que devemos enxergar o beijo gay da mesma forma como enxergamos um beijo hétero. Ao discutir o tópico *bullying*, as cenas do clipe devem ser tomadas como “iguais”, de uma mesma importância, seja o *bullying* contra pessoas gordas, ou magras demais, seja contra homossexuais, etc. (SOFIA, TC9, grifo no original)

A primeira questão que esses excertos suscitam, em conjunto com a PIQ de Ciclope, é a razão pela qual o articulador resolveu retirar dos vídeos selecionados as cenas de beijos entre pessoas do mesmo sexo. A meu ver, tal escolha está relacionada às

polêmicas e interdições que ainda perpassam as questões de *gênero* e *sexualidade* no mundo social contemporâneo e, de modo especial, no contexto escolar. Os números apresentados no relatório anual do *Grupo Gay da Bahia* (BAHIA, 2017) e projetos como o controverso *Escola Sem Partido* corroboram essa percepção, visto que denotam as ações e reações que têm sido articuladas como respostas à construção e encenação de performances identitárias alternativas nos âmbitos social e pedagógico.

Perante tal cenário, é compreensível que Ciclope, bem como outrxs professorxs, se sintam receosxs em implementar uma proposta de letramento que visa não apenas incluir as diferenças sexuais e de *gênero*, promovendo uma espécie de aceitação/celebração das diferenças em sua práxis escolar, mas desconstruir o letramento escolar oficial e as concepções binárias de *corpo* e *identidade* que o constituem e que estruturam as práticas sociais mais amplas. Em outras palavras, apesar de reconhecer a necessidade de transgredir as práticas de letramento herdadas/oficiais e de conceber os letramentos *queer* como uma importante estratégia de intervenção, o articulador certamente considera as resistências, os conflitos e as represálias que essa proposta pode desencadear em seu contexto de trabalho e até mesmo em sua carreira (ele pode ser penalizado de alguma forma, pode ser apontado pelxs colegas e/ou alunxs com nomeações pejorativas, pode ser abordado de modo violento por pais e mães dxs alunxs etc.).

Por outro lado, tendo em vista que um dos principais objetivos das propostas de letramentos *queer* é provocar o “estranhamento” do currículo oficial e de performances identitárias sedimentadas (NELSON, 2009; LOURO, 2004; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2012, 2013), torna-se problemática a escolha de retirar do material em uso um elemento que pode ser crucial no processo desconstrução que se pretende articular, a saber, o beijo entre pessoas do mesmo sexo. Esse é o ponto central das problematizações compartilhadas pelo grupo sobre a proposta de Ciclope, o que pode ser observado nos três excertos anteriores. As questões trazidas por Anaís, Atena e Sofia ancoram-se no pressuposto de que, se “a intenção é desestabilizar as coisas”, devemos assumir os riscos impostos à subversão de concepções, práticas e performances naturalizadas. Além disso, como ponderam as articuladoras, o trabalho com letramentos *queer* pressupõe a construção gradual de novos sentidos e percepções sobre a vida, isto é, ver dois homens e/ou duas mulheres se beijando pode contribuir para que essa prática seja vista com menos estranhamento em uma próxima

oportunidade, até ser compreendida como uma performance identitária comum e legítima.

O que se mostra problemática é a retirada ou omissão de elementos textuais que “provoca[m] o “estranhamento” da heteronormatividade” ao desafiar padrões, conceitos e performances que sustentam práticas sociais injustas e discriminatórias dentro e fora da escola/sala de aula (LOURO, 2004, grifo no original). Ainda que devamos considerar as nossas possibilidades contextuais antes de implementarmos propostas alternativas de letramento, é preciso coragem para correr determinados riscos e transitar pelos conflitos e coalizões inerentes ao trabalho com pedagogias e letramentos *queer* (NELSON, 2009; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2012, 2013).

O trecho a seguir nos permite observar a reação de Ciclope às problematizações articuladas pelo grupo sobre a sua proposta:

Sobre os comentários e sugestões que ocorreram durante a minha apresentação, considero todos de extrema importância e relevância. Refleti sobre cada um e cheguei à conclusão que devo exibir o beijo gay que ocorre durante o videoclipe de *All American Boy*. Primeiramente, por considerar a cena “leve” perante outras que são exibidas em filmes e documentários trabalhados por outros docentes. Além disso, observei que não mostrar essa demonstração de carinho seria incoerente com toda a teoria que sustenta a Pedagogia *Queer*, pois a própria exibição do beijo seria uma forma interessante de perturbar aqueles que possuem resistência a essa prática cada vez mais comum em nossa sociedade. Certamente, não será uma tarefa “tranquila” fazer tal intervenção, porém, como professor crítico-reflexivo coerente e envolvido com as novas tendências de ensino, não posso ficar acuado perante possíveis transtornos gerados por minha forma de atuar. (CICLOPE, TC9, grifos no original)

Como vemos, as problematizações do grupo levaram Ciclope à autocrítica e, conseqüentemente, à rearticulação da sua práxis. Ao repensar a sua escolha, Ciclope reavalia o elemento *beijo gay* em termos de significação social (“[uma] prática cada vez mais comum em nossa sociedade”) e de relevância pedagógica (“uma forma interessante de perturbar aqueles que possuem resistência a essa prática”), resolvendo, então, manter as cenas inicialmente retiradas de sua PIQ.

Esse movimento crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002) por parte de Ciclope evidencia não apenas as instabilidades e os trânsitos que caracterizam os nossos modos de ser, estar e compreender o mundo, como também as lacunas experienciais que habitam as nossas subjetividades, lacunas que são cotidianamente preenchidas em/por nossas múltiplas vivências com os outros, em diferentes de espaços de interação e por

meio de práticas de letramento diversas. Desse modo, pode-se inferir que foi a relação do articulador com o saber (TARFIF, 2012) – com as leituras do curso e com as problematizações construídas pelxs colegas – que propiciou a rearticulação da sua postura, visto que foram esses elementos que o motivaram a reexaminar as suas escolhas e as suas possibilidades (perante as declarações de Ana, por exemplo, ele se deu conta de que o seu contexto era, de certa forma, privilegiado) e, conseqüentemente, a assumir os riscos inerentes ao trabalho com pedagogias e letramentos *queer*. Temos, aqui, o *diálogo* e a *colaboração* entre docentes como um caminho para a reinvenção da práxis escolar, a saber, para a elaboração “tanto [d]a crítica das condições de trabalho quanto [de] uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa” (CONTRERAS, 2002, p. 161).

- **A proposta de Ana**

Descrição

A proposta de Ana foi elaborada para uma turma de oitavo ano e uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola espírita conveniada com a secretaria estadual de educação de Goiânia-GO. A articuladora utilizou como premissas acadêmicas as reflexões de Louro (1997), sobre a construção escolar das diferenças e sobre as representações das identidades de *gênero* e *sexualidade* no currículo oficial; e de Louro (2004), sobre a articulação de uma política pós-identitária para a educação e sobre a construção de um currículo *queer*.

A proposta teve por objetivo encorajar problematizações sobre a imigração de médicos cubanos ao Brasil (nono ano) e sobre preconceito de *gênero*, *sexualidade* e *raça* (oitavo ano), a partir de perguntas como:

¿Qué te parece la venida de médicos extranjeros a Brasil? ¿Estás de acuerdo con el programa “más médicos” del gobierno brasileño? Sabes qué significa identidad? Cultural? De género? Y de sexualidad?
(ANA, PIQ)

Para a turma de nono ano, foram elaboradas duas aulas. Na primeira aula, a professora iniciaria retomando o tema *inmigración*, cuja discussão teria sido introduzida na aula anterior. Em seguida, seria realizada uma chuva de ideias com a palavra *cubanos*, com o intuito de mapear a representação ou representações que xs alunxs têm

sobre tal nacionalidade. Na sequência, a professora exibiria o vídeo *O Programa de Solidariedade Médica de Cuba e o Silêncio da Mídia*²⁰, o qual problematiza as tentativas estadunidenses de sabotar o programa de solidariedade médica de Cuba para outros países. Como atividade posterior, seriam feitas as seguintes perguntas:

- ¿Dónde se pasa el documental?
- ¿Ya habían visto algo parecido en Brasil? ¿Dónde? ¿Cómo las personas recibieron el trabajo de estas personas?
- ¿Conocían el trabajo de los cubanos?
- ¿Por qué los medios de comunicación brasileños no divulgan estos tipos de programas?
- ¿Conocen la historia y el pueblo cubano?
- ¿Qué tipos noticias has escuchado o visto sobre los cubanos últimamente en la mídia brasileña? ¿Estás de acuerdo? (ANA, PIQ)

Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam pesquisar imagens extraídas de notícias recentes acerca do assunto.

Na segunda aula, a professora retomaria as perguntas feitas na aula anterior e pediria ao grupo que apresentasse as imagens à turma, explicando por que essas imagens lhes chamaram a atenção. Em seguida, xs alunxs receberiam uma reportagem da última segunda-feira (26/08/2013) sobre a chegada dxs médicxs estrangeirxs ao Brasil, extraída do jornal peruano *El Comercio*²¹. Como atividade de compreensão textual, a professora solicitaria, inicialmente, que xs alunxs lessem o texto e marcassem as palavras desconhecidas, as quais seriam trabalhadas a seguir. Após esse estágio, xs alunxs fariam a leitura do texto em voz alta e destacariam as partes mais importantes da reportagem, tendo, por fim, que (re)ler e comentar as partes destacadas. Por fim, a professora entregaria algumas perguntas sobre a reportagem para o grupo responder, as quais deveriam ser entregues como atividade avaliativa ao final da aula.

Por sua vez, a proposta de intervenção para o oitavo ano foi elaborada para uma aula. Inicialmente, a professora retomaria o tema *racismo en el fútbol*, apresentado na aula anterior. Em seguida, seria realizada uma chuva de ideias a partir da palavra *homofobia*, com o objetivo de mapear a representação ou representações que xs alunxs têm sobre tal postura. Após esse estágio, a professora exibiria o vídeo do programa

²⁰ O vídeo encontra-se disponível no endereço a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=0xvRtFiulOw>

²¹ O texto não se encontra mais disponível no site do jornal.

colombiano *Amor Propio*²², que focaliza o problema da homofobia, e, na sequência, faria as seguintes perguntas ao grupo:

- ¿Dónde se pasa el programa?
- ¿Cómo reaccionan los compañeros de David al saber sobre su orientación sexual? ¿Por qué tienen este tipo de actitud?
- ¿Te parece bien estos tipos de comportamientos? ¿Por qué?
- ¿Ya has visto reportajes o noticiarios sobre eso en la tele o en la internet?
- ¿Qué significa HETERONORMATIVIDAD? ¿Qué podemos inferir sobre este término? (ANA, PIQ, grifo no original)

Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam responder a essas perguntas por escrito, no caderno, e trazer definições e exemplos sobre a palavra que acabaram de conhecer – *heteronormatividad*.

Em sua apresentação, Ana frisou que, embora a sua escola seja de orientação espírita, há muita resistência quanto à abordagem de determinados assuntos e que, por isso, ela acabou esbarrando em muitas interdições enquanto elaborava a sua proposta de intervenção *queer*. Além disso, a articuladora compartilhou com o grupo algumas angústias quanto à implementação de sua proposta: Como implementar a proposta sem correr riscos de ser reprimida – já que há fiscais na escola que vigiam o trabalho dxs professorxs e pedem a alunxs para fazerem relatórios de suas aulas? Como evitar tragédias, como alunxs cometerem suicídio após as discussões – pois, segundo ela, o índice de preconceito na escola é grande? Com não se posicionar nas aulas – pois, segundo ela, isso pode acabar oprimindo xs alunxs?

Por fim, a articuladora compartilhou as suas primeiras impressões a respeito da implementação de sua proposta nas turmas de nonos anos. Dentre essas impressões, foram enfatizadas as seguintes:

Em uma turma, uma estudante se emocionou ao contar que sua avó (branca) foi mal atendida em uma concessionária porque não estava com trajes adequados (chinela e bermuda). Ela defendia a ideia de que muitos julgam o outro pela aparência. No entanto, colegas disseram que os negros não obtêm sucesso porque não querem. Outros afirmaram que faltava oportunidade. (ANA, PIQ)

Perguntei a eles quantos médicos negros já os havia atendido no Brasil, perguntei quantos professores negros eles já tiveram. Alguns

²² O vídeo encontra-se disponível no seguinte endereço:
<https://www.youtube.com/watch?v=yTNiHsag6fA>

responderam que tinha tido apenas a mim como professora negra até hoje e que nunca tinham sido atendidos por um médico negro. Em seguida questioneei: nunca estranharam isso? Já se perguntaram como eu cheguei a ser professora, passando pela UFG e fazendo mestrado? Quando contei a eles que fui adotada, eles perguntaram: por uma família negra? E eu disse: Não, branca. E finalizei dizendo: “E precisamos adotar também novas posturas, novos pensamentos”. Feliz será o dia em que não estranharemos ao ver um grupo de médicos negros no Brasil. Coisa que não acontece em Cuba, afinal, a educação neste país está bem adiantada. (ANA, PIQ)

Problematizações

O primeiro elemento pontuado pelos articuladorxs em seus textos críticos sobre a PIQ de Ana foi o potencial da sua proposta para romper barreiras culturais e desafiar o racismo no Brasil. A título de exemplo, veja-se a seguinte reflexão de Abareza:

Nossa colega Ana usará o racismo como pano de fundo para as questões de gênero, contemplando um dos temas transversais propostos pelos PCNs, o que nos permite ter liberdade em abordar esse tipo de assunto em sala de aula. O fato de usar um tema atual, a entrada dos médicos cubanos no Brasil, propicia aos alunos várias maneiras de viver a experiência humana, denunciando o preconceito e os legados do colonialismo. A língua estrangeira nos permite transitar pelas barreiras culturais. (ABAREZA, TC9)

A articuladora Sofia também acredita que a PIQ de Ana abre espaço para se desafiar padrões coloniais no que diz respeito à cultura, apresentando, inclusive, algumas sugestões para ampliar as problematizações fomentadas pela referida proposta:

A proposta de Ana Avelino [...] sobre preconceito de gênero, sexualidade e raça, expõe o aluno a uma situação muito importante que está em destaque na mídia atualmente, o programa “Mais Médicos” do governo federal. As perguntas trabalhadas sobre o tema, ao mesmo tempo em que trazem à tona uma reflexão sobre a forma como tratamos pessoas de outras nacionalidades, também enriquecem o vocabulário dos alunos na língua alvo, o espanhol. Sugiro para esta aula que mais perguntas sejam feitas aos alunos para levantar outros pontos que geram preconceito, tais como: 1) Você acredita que o preconceito seria o mesmo, caso os médicos recém-chegados fossem de países “ricos” como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, etc.? 2) A mídia colabora ou evita que este tipo de preconceito ocorra? (SOFIA, TC9, grifo no original)

Atendo-se, de modo mais específico, à proposta elaborada para o oitavo ano, a articuladora compartilha algumas sugestões para que xs alunxs percebam, no decorrer

da aula, as razões pelas quais não apenas vivemos, mas por que *somos* uma sociedade heteronormativa:

A outra proposta da professora, para alunos do 8º ano, parte do tema racismo no futebol para que outros preconceitos presentes nesta área, bem como na sociedade, sejam observados pelos próprios alunos. Assim, por meio de vídeo, os alunos logo chegarão ao tema homofobia e homossexualidade. Sugiro que, além da palavra heteronormatividade, a professora interventora também explique e exemplifique, para esta turma, a diferença entre gênero, sexo, sexualidade e ainda insira o conceito de identidade nesta aula, de modo que os alunos possam trilhar um conhecimento linear até compreender o porquê de sermos uma sociedade heteronormativa. (SOFIA, TC9)

Ao afirmar que a PIQ de Ana reflete “várias maneiras de viver a experiência humana”, acredito que Abareza esteja se referindo às diversas práticas sociais, além daquelas relacionadas aos *gêneros* e às *sexualidades*, que nos interpelam como sujeitos em nosso cotidiano, dentre as quais as práticas racistas e a cultura mais ampla. Trata-se, então, de reconhecer que as questões *queer* se interseccionam com outras questões e categorias identitárias, e/ou que essas outras questões e categorias podem ser abordadas por um viés *queer*/desconstrutivista (ROCHA, 2013). Isso porque, como a própria articuladora pondera, as perspectivas utilizadas para se analisarem questões de *gênero*, *sexualidade*, *raça* etc., que estão diretamente ligadas à (re)produção do preconceito e de práticas injustas e totalizantes, ancoram-se em “legados do colonialismo”, ou seja, as ideias que temos e vivemos sobre os nossos corpos e sobre as nossas identidades, bem como sobre a cultura de forma geral, advém do imaginário e das imposições coloniais, que estabelecem padrões de valor e de comportamento social, classificando e hierarquizando os nossos desejos, performances e subjetividades (QUIJANO, 2000, 2007; GROSGOUEL, 2007, 2010). Desse modo, considerando que a língua nos possibilita “transitar pelas barreiras culturais”, a PIQ de Ana é vista como uma forma de problematização, na medida em que potencializa a crítica cultural sobre o imaginário e as práticas herdadas do colonialismo, abrindo espaço para a construção de novos sentidos sobre a cultura e a vida.

Tal percepção é corroborada por Sofia em ambos os excertos. No primeiro, a articuladora sugere uma reflexão sobre como xs brasileirxs se relacionam com pessoas de nacionalidades consideradas desenvolvidas, como é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, por exemplo. Ao propor tal reflexão, Sofia parece fundamentar-se na ideia de

que as nações colonizadas possuem uma tendência de hipervalorizar nações colonizadoras, o que denota uma relação de subalternidade daquelas em relação a essas, configurando, por assim dizer, um elemento característico da *colonialidade* (LANDER, 2000; QUIJANO, 2000). Já no que tange ao segundo excerto, a sugestão da articuladora parte do pressuposto de que os materiais utilizados por Ana conduzirão xs alunxs ao tema *homofobia e homossexualidade*, o que demandaria, além de uma abordagem do conceito de heteronormatividade, uma reflexão (mais didática, talvez) sobre os conceitos de *sexo, gênero e sexualidade*, os quais integram o campo de significação das práticas heteronormativas. Dessa forma, xs alunxs teriam a oportunidade de compreender não apenas o que é a heteronormatividade, mas também de desvelar as suas raízes, isto é, de conhecer os discursos e os mecanismos que a (re)produzem, cotidiana e repetidamente, nas mais diversas instâncias da vida social (LOURO, 2004; ROCHA, 2012, 2013). Assim, pode-se inferir que Abareza e Sofia reconhecem o potencial *queer* e decolonial da PIQ de Ana, uma vez que tal proposta fomenta a articulação de problematizações que vão de encontro a sólidos discursos coloniais, os quais perpassam diferentes categorias identitárias e, por assim dizer, diferentes práticas sociais.

Por sua vez, Rita de Cássia pondera que a PIQ de Ana abre espaço para a construção de reflexões importantes que muitxs alunxs não teriam a oportunidade de compartilhar em outro contexto:

As três aulas que serão ministradas por Ana, por sua vez, tratam de questões de preconceito em relação à sexualidade e às diferenças culturais e raciais. Isso mostra que existe sim a possibilidade de levar para a sala de aula o que acontece (também) fora dela, e que é parte importante da vida social dos alunos, para que isso seja discutido e refletido de forma que esses alunos tenham a possibilidade de colocar em pauta suas percepções acerca dos assuntos tratados e que, provavelmente, não o fariam em outro lugar, talvez, justamente por falta de incentivo à reflexão e discussão. (RITA DE CÁSSIA, TC9)

Além de coadunar com as percepções de Abareza e Sofia, ao afirmar que a proposta de Ana possibilita explorar questões pertinentes à vida social *para além* da sala de aula, a reflexão compartilhada por Rita de Cássia focaliza o papel e a responsabilidade do contexto escolar (LOURO, 1997; SILVA, 2007) e das aulas de línguas, em especial (MOITA LOPES, 2002; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012; HOELZLE, 2016), no processo de construção de conhecimentos críticos por parte dxs

alunxs. A ideia de que a discussão de temas como *sexo*, *gênero*, *sexualidade* e *raça* não é encorajada ou mesmo permitida em outros contextos pelos quais xs alunxs transitam, devido às interdições e aos silenciamentos impostos por instituições como a igreja e a família, torna as propostas de letramentos *queer* intervenções necessárias e produtivas, haja vista o seu caráter plural e desestabilizador, bem como o seu potencial crítico na articulação de compreensões e performances identitárias alternativas (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013). Em outras palavras, faz-se importante reconhecer que, em muitos casos, o único espaço em que xs alunxs poderão ter contato com outras formas de ser e estar no mundo, e de refletir sobre os desdobramentos letais de uma cultura racista e heteronormativa, é a sala de aula, o que nos coloca diante de uma questão delicada e bastante controversa: Como assumir tal responsabilidade, se a estrutura escolar opera na direção contrária, prevendo, inclusive, a punição de corpos e práticas que ousem transgredir as normas impostas?

Um ponto bastante frisado por Ana em sua apresentação foram as limitações de seu contexto, o que interferiu diretamente na forma como a sua PIQ foi elaborada e como seria implementada. Tal ponto é retomado pela articuladora em seu TC9:

Ao iniciar a elaboração, notei que já tinha abordado, sutilmente, questões de identidade de gênero e sexualidade em minhas aulas de espanhol, mas sempre começávamos uma discussão e eu não sabia como levá-la sem impor minha opinião, por isso abafava o debate voltando ao tema [linguístico] da aula. Outra constatação à qual cheguei foi a dificuldade em relacionar o conteúdo temático com o currículo imposto pelo estado, pois verificando o currículo escolar do estado, não se prevê a abordagem de questões de identidade de gênero e sexualidade. Embora sejam temas latentes em nossa sociedade, e os parâmetros curriculares nacionais - PCNs (MEC, 2006) prevejam uma formação crítica e cidadã, os livros didáticos e o currículo do estado não prevêem tais abordagens como “instrumento” nesta formação do estudante. Além disso, me deparei com a problemática da cultura de ensinar em minha escola, bastante tradicional e conservadora, com a presença de fiscais e inspetores (da secretária estadual de educação e da escola) verificando se nós, professores, estamos aplicando as aulas conforme as planejamos. (ANA, TC9, grifo no original)

Esse trecho do TC9 de Ana apresenta duas questões que considero relevantes para o momento. A primeira é que, ao refletir sobre a sua PIQ, a articuladora se dá conta de que temas relacionados às categorias *gênero* e *sexualidade* já haviam sido abordados em suas aulas, porém com menos engajamento e com mais receio de impor opiniões, já que seus conhecimentos a respeito dos temas e das perspectivas de letramentos *queer*

eram mais restritos. Em outras palavras, assim como no caso de Ciclope, as leituras e as demais atividades do curso motivaram a articuladora a construir uma autocrítica a partir do reexame e da rearticulação de sua práxis escolar.

Já a segunda questão remete ao caráter vigilante, adestrador e punitivo do estado (FOUCAULT, 2009 [1975]) em relação às normas pedagógicas impostas, dentre as quais o cumprimento dos conteúdos e temas previstos no currículo oficial, os quais não envolvem a abordagem de temáticas *queer* e tampouco o trabalho com formas críticas/alternativas de letramento, ainda que documentos basilares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “prevejam uma formação crítica e cidadã”. Trata-se de uma postura que revela a autoridade do Estado sobre a prática docente, já que é dessa estrutura, influenciada por outras estruturas como *Igreja e Família*, que partem as normas que xs professorxs são compelidxs a seguir, o que abrange o conceito de educação e a forma de letramento em que suas práticas devem se pautar. Nesse sentido, a presença de fiscais e inspetorxs nas escolas funciona como uma estratégia de vigilância e controle da prática docente, garantindo a obediência, intimidando possibilidades de transgressão e alinhando “o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista, em sua fase neoliberal” (NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2015, p. 666).

Os desabafos de Ana repercutiram nas reflexões compartilhadas pelo grupo em seus textos críticos. Atena, por exemplo, sugeriu uma estratégia para minimizar os possíveis efeitos da PIQ da colega, desafiando/rompendo a estrutura rígida da escola e do letramento escolar oficial:

No caso de Ana, a possibilidade de ser punida por trabalhar temas que questionam os padrões heteronormativos em sala de aula é de fato arriscado. Mas, para evitar algum problema e não deixar de abordar esses assuntos nas aulas, a professora poderia conversar com o corpo diretivo da escola primeiramente e expor suas intenções de trabalho. (ATENA, TC9)

A voz de Atena soma-se às vozes de Abareza e Camilo, as quais refletem a solidariedade do grupo para com as angústias de Ana:

Não tenha medo de tocar neste “tema delicado”, a postura homofóbica relatada nos slides só existe porque o tema não é abordado. Seja mais confiante, respire fundo e prossiga sua aula tendo a certeza de que o sofrimento humano será amenizado. Pense em tantos casos de violência e opressão que conhecemos, lembre-se das palavras da

Guacira: não abordar estes temas contribui, de forma velada, com a perpetuação das práticas discursivas discriminatórias. (ABAREZA, TC9, grifo no original)

Ana, eu também me senti desconfortável ao abordar o tema da sexualidade em sala de aula numa aula de Português. Em determinado momento, quando me senti ameaçado, abandonei a pretensão de tratar desse assunto com eles/as, temendo me expor. Na semana seguinte, uma aluna, logo no início da aula, me confidenciou: “Professor, sabe aquele assunto do outro dia, em que falávamos sobre cultura, sexualidade... Pois então, estava em casa e começamos a falar disso. Daí me lembrei da aula e argumentei com a minha família...”. Foi significativo para mim esse retorno. E, acredito, que para ela também, pensando na aula. Precisamos tentar, e mais de uma vez. (CAMILO, TC9)

Embora as restrições existam, sejam várias e repetidamente colocadas, há que se considerar, também, a existência de um espaço em que as resistências e persistências podem ser articuladas (BAUMAN, 2016). Um modo de fazer uso desse espaço é apontado por Atena, que recomenda um diálogo com a equipe gestora da escola sobre o objetivo e a necessidade de implementação de uma proposta alternativa de letramento. Tal como a articuladora, acredito que esse diálogo pode cumprir dois papéis importantes: em primeiro lugar, apresenta à equipe gestora realidades que, devido às próprias normas e limitações curriculares, talvez ela desconheça; em segundo lugar, demonstra o conhecimento e o preparo docente no que diz respeito ao seu objetivo de intervenção. Ambos os papéis, aliados a outros recursos e ações, como valer-se de documentos oficiais que regem as práticas educacionais no Brasil, podem contribuir para afirmar o compromisso docente não apenas com a escola ou com a problematização de determinados temas, mas com a qualidade do ensino e com a melhoria das condições de vida dxs alunxs e das pessoas em geral *para além* do contexto pedagógico (GIROUX, 1988; CONTRERAS, 2002; HOELZLE, 2016).

Já os trechos extraídos dos textos críticos de Abareza e Camilo refletem, como já dito, o sentimento de solidariedade que se construiu no grupo a partir das práticas de letramento agenciadas ao longo do curso, entre as quais as leituras e problematizações dos textos e das propostas de intervenção *queer* apresentadas. Como se pode notar, os encontros destinados à discussão dos textos lidos e compartilhados (as PIQ também são compreendidas aqui como textos) não seguiram um modelo rígido de formação, visando muitas vezes à objetividade das leituras e discussões promovidas. Ao contrário, tais encontros funcionaram como *rodas de conversa*, em que xs articuladorxs eram

encorajadxs a compartilhar as suas percepções a partir de suas vivências objetivas e subjetivas no e com o mundo social (JOSSO, 2004), e considerando as suas múltiplas experiências de formação/letramento (KLEIMAN, 1995, 2005, 2006).

Esse foi também o caráter dos textos críticos produzidos, o que contribuiu para tornar essa prática de letramento um espaço autêntico de expressão da subjetividade, de performances identitárias e de demonstração mútua de afeto, companheirismo e empatia. Acredito que a subjetividade inerente às práticas de letramento do curso configura-se como um princípio decolonial, na medida em que desafia e transgride as formas herdadas de letramento e formação, as quais ancoram-se em uma lógica autônoma e objetiva do uso da linguagem (STREET, 1984), o que envolve a interação e, principalmente, a produção escrita/textual (KLEIMAN, 1995). Trata-se, então, de compreender o letramento docente, sobretudo, como um processo de autonecamento e de expressão do ser em todas as instâncias que o constituem (JOSSO, 2004; ZAVALA, 2010).

- **A proposta de Atena**

Descrição

A proposta de Atena foi pensada levando em consideração as turmas de oitavos e nonos anos de uma escola municipal de Goiânia-GO. A articuladora ressaltou, como premissas acadêmicas, as reflexões de Silva (2007), sobre a necessidade de compreendermos e questionarmos a produção das *identidades* e *diferenças*, e não apenas respeitar ou tolerar as diferenças; de Louro (1997), sobre a dinâmica das relações de poder e a nossa capacidade de resistência frente às desigualdades sociais; de Louro (2004), sobre a necessidade de se questionar a concepção binária, hierarquizante e classificatória das identidades; e de Pennycook (1999), Moita Lopes (2003) e Urzêda-Freitas (2012b), sobre a performatividade da linguagem e sobre a necessidade de uma abordagem crítica para o ensino de línguas.

Atena relatou que a sua PIQ foi motivada pelos comentários preconceituosos de determinadxs alunxs sobre questões de *gênero* e *sexualidade*. Assim, as expectativas de aprendizagem da articuladora foram:

- Proporcionar um ambiente em que todos são ouvintes e falantes e os saberes são respeitados e compartilhados.

- Envolver os/as alunos/as em discussões de assuntos relevantes para nossa realidade social, evitando, assim, somente a abordagem das questões gramaticais da língua inglesa e o isolamento daqueles/as que são considerados diferentes dos padrões heteronormativos.
- Fazer com que os/as alunos/as compreendam os conceitos de gênero, sexualidade, identidade, *bullying* e heteronormatividade e também o fato de que a identidade passa por um constante processo de mudanças.
- Conduzir os/as alunos/as a um processo de dúvida e questionamento da realidade que eles/as vivem dentro e fora da escola. (ATENA, PIQ)

Tendo como base tais expectativas, a PIQ de Atena foi dividida em três aulas. Na primeira, xs alunxs seriam solicitadxs a ler, em pares, o texto *No País de Blowmink*²³, que narra uma história que se passa em um contexto onde a “norma” é ser homossexual e a heterossexualidade se configura como “desvio”. Após a leitura do texto, a professora promoveria uma discussão inicial sobre a história: “O que vocês acharam do texto? E se vivêssemos desse mesmo jeito aqui no Brasil? Você já passou por alguma situação em que sofreu preconceito?” (ATENA, PIQ). Ao final da discussão inicial, xs alunxs seriam solicitadxs a responder às seguintes perguntas, como atividade escrita:

- O que Marina e Ivan poderiam fazer para viver melhor no país onde moram?
- O que Marina e Ivan poderiam fazer para viver melhor com seus pais e amigos?
- O que você poderia fazer para que Ivan e Marina vivessem melhor?
- Em sua opinião, o que é preconceito?
- Você se considera preconceituoso/a? Em relação a quê? (ATENA, PIQ)

Na segunda aula, a professora exibiria o filme brasileiro *As Melhores Coisas do Mundo*²⁴, que explora os dramas, os desafios e as incertezas de um grupo de adolescentes no que diz respeito a uma série de questões, entre as quais a construção das identidades. Como atividade de reflexão sobre o filme, xs alunxs seriam solicitadxs a responder as seguintes perguntas, por escrito, e entregar a atividade à professora:

²³ O texto pode ser conferido no endereço a seguir:

<https://respeitareserhumano.wordpress.com/2011/08/22/no-pais-de-blowmink-3/>

²⁴ No endereço a seguir, encontram-se disponíveis a sinopse, o trailer e algumas críticas sobre o filme:

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-193379/>

- Os pais de Mano e Pedro se separaram, pois o pai deles se apaixonou por outro homem. Como você se sentiria e o que faria se passasse por essa mesma situação?
- Com qual dos/as personagens você se acha parecido/a? Por quê?
- O que você achou do filme? Por quê? (ATENA, PIQ)

Quando a professora devolvesse as atividades, seria realizado um momento colaborativo de reflexão e problematização das percepções dxs alunxs, de modo que todxs tivessem espaço para compartilhar as suas opiniões a respeito de algumas temáticas do filme, tais como *homossexualidade* e *bullying*. Na sequência, a professora faria um *brainstorming* com a palavra *identity* e, partir dele, encorajaria uma discussão sobre os conceitos de *identidade*, *gênero* e *sexualidade*, utilizando xs personagens do filme trabalhado.

Por fim, na terceira aula da proposta, seria exibido o clipe da música *Give Me Love*²⁵, do cantor Ed Sheeran, cujas imagens abordam as múltiplas formas de amor que constituem a vida social, e a professora encorajaria uma conversa sobre as impressões dxs alunxs sobre as imagens e a temática do clipe. Após a conversa, a letra seria distribuída para o grupo e a música seria exibida mais duas vezes: uma para xs alunxs completarem as lacunas da letra e outra para elxs confirmarem as suas percepções. Em seguida, a professora realizaria a tradução de alguns trechos da música e pediria que xs alunxs fizessem uma relação entre os temas abordados nas aulas anteriores, como *identidade* e *sexualidade*, e o clipe assistido. Como atividade final, a professora faria um *brainstorming* com a palavra *heteronormativity* e encorajaria uma discussão sobre o que significa “ser normal” e, a partir daí, questionaria algumas falas dxs alunxs tendo como base os conceitos trabalhados até então. Como tarefa de casa, o grupo deveria produzir um texto explicitando a sua compreensão e opinião acerca das aulas que constituíram a PIQ.

Uma vez que as duas primeiras aulas da proposta haviam sido implementadas, Atena compartilhou também as suas impressões acerca da sua experiência. Sobre a primeira aula, ela ponderou que, durante a leitura do texto *No País de Blowmink*, foram proferidos comentários como “Que estranho!”, “Que nojo!” e “Eu não queria morar nesse lugar!”. Tal postura contradiz as percepções compartilhadas pelxs alunxs na atividade escrita solicitada pela professora, na qual elxs “demonstraram uma postura de

²⁵ A letra e o vídeo da música podem ser conferidos no seguinte endereço: <https://www.vagalume.com.br/ed-sheeran/give-me-love.html>

aceitação” (ATENA, PIQ). Diante dessa *contradição*, a articuladora questiona: “Mas, será que é o suficiente? Será que realmente é o que pensam ou apenas manifestaram essa opinião porque tinham que entregar a atividade?” (ATENA, PIQ). Sobre a segunda aula, Atena frisou que xs alunxs gostaram bastante do filme, visto que ele explora temáticas que de fato constituem as suas experiências de vida.

Problematizações

O primeiro ponto salientado pelo grupo sobre a PIQ de Atena foi a importância de a articuladora ter partido da sua realidade, mais precisamente de um evento situado (um comentário preconceituoso de uma aluna), para elaborar a referida proposta:

[Atena] demonstrou ter uma sensibilidade ímpar e um poder de observação que ainda preciso adquirir em minhas aulas, pois nossa colega aproveitou o comentário de sua aluna para compor o material que poderia ser utilizado na intervenção *queer*. Além disso, ela se preocupou em categorizar os primeiros resultados de seu trabalho, transformando-os em dados quantitativos e qualitativos. (ANA, TC10)

Mell também ressalta a importância da análise prévia construída por Atena, porém focalizando a pesquisa que tal análise propiciou:

Outro ponto muito interessante foi que a Atena teve o trabalho de quantificar os resultados das atividades e, no final, podemos perceber que os alunos atuam de maneira diferente quando são obrigados a escrever para o professor, em contraste com o que dizem para os colegas. Acho essa discussão muito importante e creio que podemos trabalhar em cima disso, trazendo mais discussões para que os alunos possam fazer contraposições entre si. Além disso, acho que esses resultados mostram que ainda há muito que trabalhar com os estudantes para que tenham liberdade para se expressar frente ao professor. (MELL, TC10)

Ambos os excertos, como se pode observar, evidenciam a importância da análise que Atena construiu sobre o seu contexto antes mesmo de dar início ao processo de elaboração de sua PIQ. Essa análise foi importante, em princípio, porque possibilitou à articuladora mapear o teor ideológico da comunidade-alvo, de modo que fosse possível propor uma intervenção em que todxs pudessem participar ativamente, independente de seus posicionamentos, e em que todxs tivessem a oportunidade de refletir criticamente sobre as questões em pauta, podendo (des)(re)construir compreensões e performances diversas. A análise contextual prévia foi também um estágio crucial nas intervenções

realizadas por Rocha (2013) e Hoelzle (2016) em suas turmas de inglês na rede pública de ensino do Rio de Janeiro e de Goiás, respectivamente, uma vez que as percepções construídas revelaram as particularidades e as demandas de seus contextos, bem como alguns desafios e possibilidades que as suas propostas poderiam desencadear. No caso de Hoelzle (2016), mais especificamente, foi a realização de uma análise prévia crítica do seu contexto que despertou nela “o desejo de ampliar os [seus] conhecimentos, para que [suas] ações como professora de língua inglesa atendessem melhor às necessidades da realidade educacional em que estava inserida” (p. 14).

Em segundo lugar, a referida análise foi produtiva porque levou a articuladora a identificar as possibilidades e as limitações do seu contexto, bem como possíveis controvérsias/conflitos que a sua proposta poderia suscitar em sala de aula e na própria escola. Faz-se interessante observar que a “sensibilidade” e o “poder de observação” de Atena, colocados por Ana, serviu para que essa articuladora não apenas identificasse uma forma produtiva de atuar no contexto pedagógico, mas também para que ela construísse uma autocrítica: “uma sensibilidade ímpar e um poder de observação que ainda preciso adquirir em minhas aulas”. Ao observar o outro, temos a chance de nos cossignificar, como profissionais e como seres humanos.

Tanto Atena quanto Mell reconhecem, também, o caráter produtivo da pesquisa realizada por Atena durante as suas aulas, pesquisa que, como as próprias articuladoras enfatizam, gerou informações qualitativas e quantitativas. Desenvolvida por meio de ações sistematizadas, essa prática possibilitou mapear as percepções dxs alunxs sobre os temas abordados, identificando as contradições que permeiam tais percepções em duas instâncias: quando as ideias são compartilhadas entre professorxs e alunxs, estxs tendem a performar visões mais libertárias, de aceitação e que congregam princípios dos pensamentos *queer* (NELSON, 2009; LOURO, 2004; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2012, 2013); quando as ideias são compartilhadas entre alunxs, elxs tendem a performar visões mais hegemônicas, seletivas e discriminatórias, coadunando-se com o imaginário colonial (LANDER, 2000; QUIJANO, 2000, 2007; GROSFOQUEL, 2010).

Em outras palavras, a pesquisa realizada por Atena abriu espaço para o mapeamento da honestidade dxs alunxs quanto às suas percepções, assim como de suas resistências à articulação de outras formas de ver o mundo. Os resultados obtidos certamente se relacionam com a visão dxs professorxs como autoridades que não devem

ser contrariadas, o que se configura como desdobramento de uma concepção tecnicista e autoritária de educação e de letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Ainda que tais resultados tenham levado a articuladora a desenvolver uma postura um tanto pessimista em relação ao trabalho com letramentos *queer*, não podemos negligenciar o fato de que a sua pesquisa contribuiu para colocar a práxis escolar no âmbito da produção epistemológica: professorxs como sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2012).

Outro ponto evidenciado pelo grupo na proposta de Atena foi o uso genuíno da primeira língua dxs alunxs em paralelo com a língua adicional (inglês), como se pode notar nos excertos a seguir:

Outro elemento interessante no planejamento da professora Atena foi a preocupação em desenvolver atividades de reflexão e inserção da abordagem *queer* em língua materna junto a crianças/pré-adolescentes que não apresentam fluência ou proficiência em língua inglesa. Desse modo, acredito que os alunos, já familiarizados com as discussões propostas, conseguiriam desenvolver satisfatoriamente as atividades que requerem o uso da língua como os *brainstorming* com as palavras *identity* [e] *heteronormativity* e a música *Give Me Love*. (ATALANTA, TC10, grifos no original)

A professora Atena pretende realizar as atividades em 3 aulas, com alunos do 8º e 9º anos, em diferentes disciplinas, língua portuguesa e língua inglesa. Ressaltando a importância da interdisciplinaridade, a autora nos mostra que é possível abordar o tema *sexualidade* tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Certamente, esta intervenção será significativa para os alunos, pois eles podem usar o que foi debatido em língua materna também nas aulas de língua inglesa. (ABAREZA, TC10, grifo no original)

Embora as duas articuladoras evidenciem a produtividade do uso da primeira língua dxs alunxs no trabalho com letramentos *queer* em aulas de línguas adicionais, as suas percepções remetem, de modo mais específico, a duas questões diversas: Atalanta acredita que o uso do português pode contribuir para que xs alunxs construam sentidos e, partir deles, consigam participar das atividades que demandam o uso do inglês, isto é, o português é concebido como um elemento facilitador do processo de aprendizagem e uso do inglês; Abareza, por sua vez, acredita que o uso do português nas aulas de inglês possibilita e materializa o exercício de práticas transdisciplinares e transidiomáticas por parte dxs alunxs (PENNYCOOK, 2007), visto que denota o intercâmbio e o entrecruzamento de sentidos produzidos em diferentes aulas/momentos/disciplinas e, por assim dizer, a construção de sentidos cultural e linguisticamente fronteiriços.

Ambas as percepções, no entanto, concebem o uso da primeira língua dos alunos como um fator positivo nas propostas de intervenção *queer*, uma vez que diferentes línguas compreendem diferentes experiências sociais, diferentes espaços de significação e afetividade, e diferentes oportunidades de fala, podendo o seu uso genuíno mostrar-se produtivo no processo de (re)construção de sentidos pelos alunos. Tal pressuposto corrobora uma ideia compartilhada na primeira Cena deste Ato: o uso genuíno da língua materna e da língua-alvo no trabalho com letramentos *queer* estará sempre relacionado às características do contexto em que é realizado, podendo, muitas vezes, apresentar-se como um importante recurso comunicativo não somente no processo de (des)(re)construção de sentidos sobre o mundo e a vida social, mas também no processo de aprendizagem da língua-alvo em si. Talvez, o que se tenha que construir nesse campo é a possibilidade radical de criar espaços de intersecção entre as línguas envolvidas no processo, de modo a produzir tanto “um conjunto de novos significados” quanto um movimento “dentro e fora de diferentes fluxos” (PENNYCOOK, 2007, p. 129).

O seguinte trecho do TC10 de Ciclope também nos permite observar outras possibilidades geradas pela PIQ de Atena:

Ao optar por iniciar sua intervenção com a leitura e discussão acerca de um texto, a participante/professora Atena possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos. A competência leitora envolve a construção de sentidos, o processo de negociação entre significado e significante, e também a bagagem de experiências dos alunos, que permite um diálogo maior com o texto. Dessa forma, ao desenvolvê-la nos discentes, a professora Atena está atuando de forma significativa em sua prática docente. Outro ponto que considero relevante de seu planejamento é a realização do *feedback* dos trabalhos feitos pelos alunos acerca do filme “As melhores coisas do mundo”. Infelizmente, um dos fatores que contribui para a baixa qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras é a ausência de *feedbacks* das atividades realizadas em salas de aula. Devido à falta de tempo por causa da pouca quantidade de aulas, muitos professores deixam de retrabalhar a produção de seus alunos, impossibilitando uma revisão de pontos que podem ter gerado dúvidas ou reforçando os aspectos mais importantes do conteúdo trabalhado. Além desses dois fatores, considero de extrema pertinência a preocupação da professora em selecionar uma canção atual e que é popular com o público-alvo de suas aulas para problematizar questões relacionadas às categorias gênero e sexualidade. É necessário motivar os alunos para que se sintam a vontade e inspirados a aprenderem uma LE, e utilizar de canções atuais e do gosto da maioria dos discentes é uma metodologia que proporciona essa motivação. (CICLOPE, TC10)

Como vemos, Ciclope acredita que a PIQ de Atena fomenta três atividades importantes: o desenvolvimento da competência leitora dxs alunxs; a realização de sessões de *feedback*; e o uso de um recurso familiar ao público-alvo. No que diz respeito à primeira atividade, o articulador percebe na proposta de Atena um potencial para desenvolver nxs alunxs a habilidade de relacionar os seus repertórios linguísticos e suas vivências pessoais/identitárias ao processo de leitura. Nesse sentido, a “competência leitora” evidenciada por Ciclope integraria o modelo ideológico de letramento, o qual pressupõe não apenas a decodificação da palavra e o uso técnico e individual da língua, mas também, e principalmente, o diálogo entre as diferentes instâncias que constituem o sujeito em suas experiências de leitura (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

Já no tocante à segunda atividade, Ciclope acredita que a PIQ de Atena abre espaço para a realização de sessões de *feedback*, uma ação de extrema relevância no processo de aprendizagem que, segundo pondera, muitxs professorxs deixam de colocar em prática devido às limitações estruturais de seus contextos e/ou do currículo oficial. A reflexão do articulador apresenta uma concepção crítica de *feedback*, visto que essa atividade não teria por objetivo pontuar os erros cometidxs pelxs alunxs, visando meramente à correção, mas tecer diálogos com a suas produções de modo que elxs tenham a oportunidade de refletir sobre o seu percurso de letramento e de rearticular as suas habilidades e conhecimentos em geral. Trata-se de uma visão que dialoga com as ponderações de Duboc (2016) sobre o uso da avaliação na perspectiva dos letramentos críticos. Para essa autora, os processos avaliativos precisam levar em consideração as complexidades que perpassam as relações humanas na contemporaneidade, o que nos conclama a perceber a avaliação não mais como um instrumento de controle ou punição, mas como um estágio *colaborativo, formativo e inclusivo* do percurso de aprendizagem. Nesse sentido, o *feedback* é apontado como uma alternativa à mera atribuição formal de uma nota, uma vez que ele potencializa “a intervenção constante do professor e seu olhar atento para verificar oportunidades de expansão de perspectivas” (DUBOC, 2016, p. 69).

Por fim, a terceira atividade remete ao fato de a proposta de Atena incluir um gênero textual (a música) que perpassa as experiências de letramento do público-alvo, o que, como vimos, também faz parte da proposta e da práxis escolar de Ciclope. Tal percepção reafirma a importância de levarmos em consideração as práticas de letramento em que nossxs alunxs se engajam *para além* da escola/sala de aula na

elaboração de nossas propostas de intervenção, já que, quanto mais próximos os nossos materiais/recursos estiverem da realidade discente, mais engajamento eles tendem a fomentar (ROCHA, 2013). Assim como Ciclope, vemos que a proposta de Atena concebe o trabalho com músicas para além do *fill in the blanks* (completar lacunas), ou seja, a música é compreendida com um texto carregado de significados culturais que podem ser problematizados e rearticulados pelos alunos através da leitura crítica (DA SILVA, 2016).

Por sua vez, Rita de Cássia ressalta o potencial do material utilizado por Atena para promover deslocamentos e pequenas desestabilizações em sala de aula:

O trabalho com o texto *No país de Blowmink*, antes de qualquer outra discussão, é uma ótima oportunidade de colocar os temas *gênero, sexualidade, heteronormatividade e identidade* em pauta, pois o texto desconstrói o considerado *natural* ou *comum* pela sociedade. A atividade coloca, então, essa desconstrução nas mãos dos alunos e instiga-os a refleti-la e discuti-la, aprendendo a ver-se na situação inversa, colocando-se, talvez, no lugar do outro. [...] As questões propostas para a atividade de compreensão/interpretação/discussão do texto colocam ainda mais essas problematizações em pauta. Não apenas nessa aula, mas também nas outras propostas, a relevância das atividades é constatada pela forma como as atividades são trabalhadas e pelo modo como instigam os alunos a pensarem a respeito da temática. (RITA DE CÁSSIA, TC10, grifos no original)

Embora siga a mesma linha de raciocínio de Ciclope, a percepção de Rita de Cássia recai não exatamente sobre as temáticas ou recursos da PIQ de Atena, mas sobre o modo como a articuladora propôs as atividades, colocando o processo de desconstrução “nas mãos dos alunos”. Além de descentralizar a prática docente e a proposta de letramento em si, tal postura contribui para engajar os alunos nas atividades realizadas, já que serão eles os maiores responsáveis pelos rumos das práticas e dos eventos de letramento em questão. Outro possível desdobramento é que, ao conferir à comunidade discente um papel de destaque no trabalho com letramentos *queer*, mitigam-se a autoridade e a responsabilidade docente sobre as consequências desse trabalho, visto que todos os sujeitos envolvidos passam a ocupar o lugar de protagonistas no processo de (des)(re)construção de sentidos sobre *corpos, gêneros, sexualidades e performances identitárias*.

- **A proposta de Abareza**

Descrição

A proposta de Abareza foi elaborada para uma turma de segunda série da primeira fase, composta por alunxs de sete a nove anos, de uma escola privada em Pirenópolis-GO. Como premissas acadêmicas, a articuladora utilizou os textos lidos e problematizados no curso e também a perspectiva sociointeracionista de base vygotskyana, segundo a qual o sujeito se forma a partir de suas experiências sociais com o mundo e as pessoas. Embora Abareza tenha focalizado vários temas em sua PIQ, o seu principal objetivo foi desestabilizar o conceito herdado de *família* que xs alunxs trazem consigo, ou seja, a concepção de *família nuclear*: pai, mãe e filhxs.

A referida proposta foi dividida em quatro aulas. Na primeira, a professora exibiria imagens de famílias com diferentes configurações e estimularia xs alunxs a compartilhar, em língua portuguesa, os seus conhecimentos prévios sobre o tema, de modo a introduzir algumas palavras na língua-alvo. Nesse momento, seriam feitas as seguintes perguntas ao grupo:

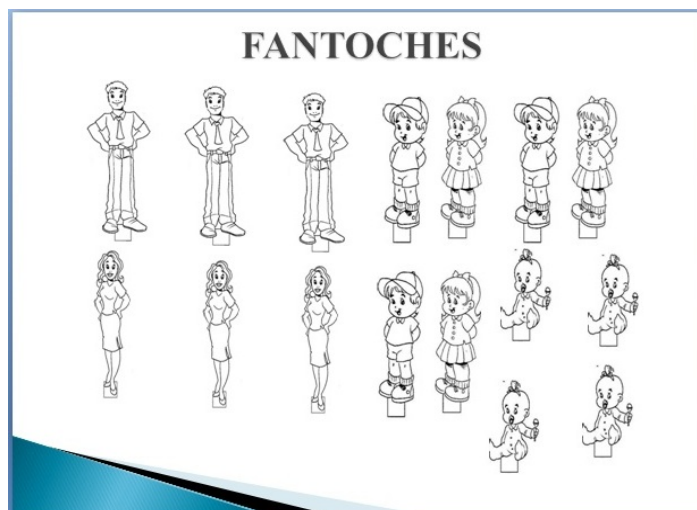
- O que é *family*?
- Quem são os membros de nossa *family*?
- *Family* são só aquelas pessoas que compartilham do mesmo sangue? Que são filhos da mesma *mother and father*?
- Vocês acham que a *family* são nossos melhores amigos?
(ABAREZA, PIQ)

Na sequência, a professora perguntaria como as *families* são formadas e, para ilustrar a discussão, seriam exibidos slides do livro *Mamãe Botou um Ovo!*²⁶, de Babette Cole, o qual narra, de forma lúdica, o processo de formação biológica dos bebês. O livro seria trabalhado por meio da estratégia *contação de histórias*, e a aula teria por objetivo estimular xs alunxs a conversar sobre as suas famílias e a aprender o vocabulário relacionado aos membros da família.

Por sua vez, na segunda aula, xs alunxs receberiam uma folha com os seguintes fantoches:

²⁶A história pode ser lida no vídeo a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=-8Qc9CYDHqE>

IMAGEM 3.2: Fantoques apresentados pelx articuladora



A partir desta folha, o grupo deveria confeccionar os fantoches de acordo com a sua constituição familiar. A professora antecipou que poderia haver questionamentos sobre a quantidade de *fathers* e/ou *mothers* na folha. Caso não houvesse, a professora faria algumas perguntas:

- Vocês conhecem alguém com *two mothers* ou *fathers*?
- Como se sente uma criança sem *family*?
- Como vocês se sentiriam sem *family*? (ABAREZA, PIQ)

Após essa conversa, xs alunxs deveriam utilizar os seus fantoches para cantar a música *Good Morning!*²⁷. Como se percebe, a aula teria por objetivo praticar o vocabulário relacionado aos membros da família, apresentado na aula anterior, e encorajar xs alunxs a “[i]ntegrar-se com os colegas de sala” (ABAREZA, PIQ).

Na terceira aula, a professora utilizaria alguns *flashcards* para introduzir os pronomes *He* e *She*. Em seguida, xs alunxs seriam solicitadxs a classificar os seus fantoches, confeccionados na aula anterior, como *He* ou *She*, e posteriormente elxs deveriam realizar a mesma atividade para classificar xs personagens do filme *Os Incríveis*²⁸. Como atividade final, a professora questionaria o grupo sobre o gênero dx bebê no filme, já que não há pistas que nos levem a compreendê-lx como *He* ou *She*. Como vemos, o objetivo da referida atividade seria mostrar como as identidades *He* e

²⁷A música encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=TFVjU-dsIM8>

²⁸A sinopse, o trailer e algumas críticas sobre o filme podem ser conferidos no endereço a seguir: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-53096/>

She se configuram como construções socioculturais, e não como dados biologicamente determinados.

IMAGEM 3.3: Família protagonista do filme *Os Incríveis*



Por fim, na quarta aula, a professora distribuiria plaquinhas com *Yes/No* e xs alunxs deveriam utilizá-las para responder às seguintes perguntas:

- Você costuma obedecer o *father* e a *mother*?
- Você acha possível considerar como *family* outras pessoas com quem você convive?
- Existem outras *families* diferentes da sua?
- É possível que nesses lares exista amor? (ABAREZA, PIQ)

Como atividade final, a professora trabalharia com o grupo o texto *Faca Sem Ponta, Galinha Sem Pé*²⁹, de Ruth Rocha, o qual narra a história de dois irmãos, Pedro e Joana, que gostavam de se engajar em práticas culturalmente atribuídas ao gênero oposto do seu, até que um dia ambos passam por baixo de um arco-íris e migram um para o corpo do outro, voltando aos seus corpos originais somente quando percebem a artificialidade que estrutura a diferenciação entre meninos e meninas. Novamente, seria utilizada a estratégia *contação de histórias* para envolver xs alunxs e, após a leitura, o grupo deveria substituir algumas palavras em português no texto pelo vocabulário em

²⁹A história pode ser conferida no vídeo a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=Kz2SMAHwy7s>

inglês estudado nas últimas quatro aulas. Como etapa final, a professora realizaria um *bate-papo* tendo como apoio as seguintes perguntas:

- Quem achou a história *good* levanta a mão?
- Quem acha que é possível virar *he* ou *she* depois de passar pelo arco-íris?
- Na história, depois que eles passaram por baixo do arco-íris, Joana confessa que sempre teve vontade de fazer coisas que todo mundo diz que é de menino. Por que as pessoas falam isso?
- Lavar louça, ajudar a mamãe faz com que você seja *she*?
- Será que são nossas atitudes que fazem com que sejamos *he* ou *she*? (ABAREZA, PIQ)

Problematizações

A primeira percepção tecida pelo grupo sobre a proposta de Abareza remete à originalidade e à sutileza da articuladora na forma de abordar temáticas *queer* com crianças, como demonstram os trechos a seguir:

De forma muito sutil, a Abareza levou/levará para suas crianças a desconstrução do tema *família*. Achei fantásticas as histórias que ela adaptou. Trabalhar com criança é sempre um desafio, mas a Abareza soube, de forma muito tranquila, fazer sua intervenção *queer* sem perder o foco da língua inglesa. (JÉSSICA, TC10)

O que mais me chamou atenção na proposta foi a tranquilidade que o tema foi discutido. Sempre imaginei que trabalhar com crianças requer mais cuidados, deve-se ter mais paciência e levar temas que possam ser trabalhados com bastante clareza, e, nesse caso, a abordagem foi bem contextualizada, permitindo que os alunos também levassem suas opiniões e tivessem acesso a algo novo. A sequência didática ficou interessante e o trabalho com crianças me deixou curioso para ver o resultado. (LAMOUNIER, TC10)

A proposta de problematizar o conceito tradicional de família também aparece na intervenção de Abareza, que aborda de forma leve e descontraída a temática, até mesmo porque a ideia é promover essa intervenção em uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Apesar de ser um desafio e tanto, trata-se de uma proposta bastante viável, considerando que as crianças atualmente têm, sim, maturidade suficiente para discutir a respeito de temas “problemáticos”, porque o acesso fácil à informação não deixa nada passar em branco, nem mesmo por essas crianças. (RITA DE CÁSSIA, TC10)

Como fase de iniciação e inserção tanto na cultura-alvo como materna, considero a etapa infantil mais aberta e propensa para se trabalhar e reformular grande parte dos valores e comportamentos sociais. Eu penso que temos que agir, sim, pela sutileza e dosar bem os estímulos. Porém, por outro lado, quanto mais cedo e

frequentemente os/as expomos às situações controversas, melhor preparados para lidar com essas questões no futuro eles/as (supostamente) estarão; nós também. Sempre tenho em mente os relatos e experiências da professora e escritora negra bell hooks, que reforça a importância que a escola (segregacionista na época) e o papel que seus/as professores/as desempenharam em sua trajetória, inclusive no sentido da articulação de mecanismos de afirmação e resistência, dos quais ela se valeria anos mais tarde, com o fim do regime. (CAMILO, TC10)

Esses excertos acenam para a sutileza e a tranquilidade com que Abareza propõe a implementação de sua PIQ, ou seja, mesmo se tratando de um processo de desconstrução, tal proposta se alinha com uma perspectiva leve, sensível e dialógica de letramento. O caráter dialógico das atividades é colocado por Lamounier, quando pondera que elas, ao mesmo tempo em que potencializam a troca de opiniões e vivências por parte dxs alunxs, possibilitam o seu acesso “a algo novo”, isto é, a discursos e experiências que certamente não integram o seu cotidiano em outros espaços de socialização. Isso sem perder de vista a aprendizagem da língua-alvo, como salienta Jéssica, uma vez que todas as atividades elaboradas pressupõem algum estágio de trabalho com a língua inglesa, ainda que o uso do português também seja encorajado, assim como nas demais propostas. Outra questão que se faz importante ressaltar é o fato de que, ao contrário do que muitas pessoas argumentam, as crianças de hoje, como pondera Rita de Cássia, possuem acesso a uma série de discursos, seja pelos recursos midiáticos ou pelas experiências de vida, o que lhes garante certo nível de conhecimento e maturidade para falar sobre determinados assuntos, facilitando o processo de (des)(re)construção de sentidos sobre quem somos e podemos vir a ser.

Por sua vez, a percepção de Camilo remete à importância de se proporem intervenções *queer* na educação infantil, visto que as crianças são mais propensas à rearticulação de ideias conservadoras e discriminatórias. Tal posição encontra respaldo nas reflexões de Arce (2013), para a qual a educação infantil é o estágio em que xs professorxs têm a oportunidade de levar as crianças a construir sentidos sobre a vida e a confrontar saberes. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar em pedagogias e projetos de aprendizagem que potencializem a construção crítica e dialógica de conhecimentos, encorajando professorxs e alunxs a explorarem juntxs o mundo em que vivem. O principal objetivo dessas pedagogias e projetos seria, conforme a autora, intervir de forma intencional no processo de aprendizagem infantil, “[tornando] a criança capaz [...] de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo

que construímos como seres humanos, para ir além” (ARCE, 2013, p. 10). No âmbito dos letramentos *queer*, compreendo que esse “ir além” remete à articulação de práticas que fomentem a leitura crítica sobre questões identitárias por parte das crianças, tendo como base praxiológica a (des)(re)construção de conceitos estanques adquiridos em outros espaços de letramento.

Para fundamentar o seu ponto de vista, Camilo retoma os escritos de bell hooks, especialmente aqueles compartilhados em *Teaching to Transgress* (1994), nos quais a autora revive suas memórias escolares em diferentes fases da vida, reconhecendo o papel que as práticas pedagógicas subversivas tiveram no seu crescimento intelectual e no seu engajamento, como mulher negra, nas lutas por um mundo mais justo, democrático e plural. Ao retomar as vivências de hooks (1994), Camilo evidencia a possibilidade de propostas como a de Abareza, direcionadas ao público infantil, produzirem efeitos contra-hegemônicos, na medida em que abrem espaço para a construção de visões múltiplas sobre a vida e também para a autoafirmação, no caso de crianças cujos contextos familiares, por exemplo, não refletem as configurações impostas pelo modelo heteronormativo de família. Outro ponto que merece destaque na alusão do articulador é o fato de que, mesmo tendo sido compartilhados como leituras complementares, a fim de contribuir com a compreensão do grupo sobre letramentos críticos, os textos de bell hooks foram explorados e relacionados às leituras oficiais, o que denota o engajamento dxs articuladorxs com o seu próprio processo de formação/letramento.

Embora a proposta de Abareza tenha surpreendido positivamente o grupo, não se pode desconsiderar os receios e as resistências que são comumente pontuadas a respeito da implementação de trabalhos críticos em turmas infantis. Uma dessas resistências alude à falta de habilidade para conduzir trabalhos dessa natureza com crianças, ou seja, muitxs professorxs deixam de implementar propostas de letramentos *queer* em turmas infantis porque não se sentem preparadxs, em termos praxiológicos, para fazê-lo, ou, ainda, porque temem os conflitos que tal ação pode desencadear em sua práxis escolar, seja com a equipe gestora da escola ou com as famílias dxs alunxs. No seguinte trecho, Atalanta apresenta algumas sugestões para mitigar essas dificuldades:

Este planejamento, em especial, me chamou atenção, pois, a partir das minhas experiências, pude perceber que trabalhar com a desconstrução de conceitos e valores, principalmente no que se refere a valores *familistas* em uma sociedade interiorana e conservadora, não

é uma tarefa fácil, principalmente quando os envolvidos são crianças. Contudo, Abareza, ao construir e desconstruir ideias de família, de sexo e identidade de gênero a partir das contribuições de Babette Cole (Mamãe Botou um Ovo) e Ruth Rocha (Faca sem Ponta, Galinha sem Pé), confecção de fantoches, *flash cards* e referência à família *The Incredibles* para questionar questões referentes a sexo e identidade de gênero, demonstrou que, assegurados/as por um bom planejamento e conhecimento, é possível *queerizar* o ensino de línguas sem maiores problemas com instituições escolares e com a própria família. (ATALANTA, TC10, grifos no original)

Como vemos, a sugestão da articuladora é que xs professores que pretendem realizar trabalhos orientados por perspectivas *queer* de letramentos em turmas infantis busquem apoiar-se em dois pilares: *planejamento* e *conhecimento*. No que tange ao pilar *planejamento*, o que se coloca em pauta é a necessidade de uma reflexão séria, crítica e mais sistematizada sobre o que se pretende implementar. Além disso, é preciso ter conhecimento do contexto, do público-alvo e das particularidades que constituem a referida comunidade. E, por fim, é necessário criar um plano de trabalho com atividades que de fato propiciem a construção dialógica e gradativa de percepções múltiplas sobre a vida, de modo que xs alunxs se sintam encorajadx e à vontade para participar do processo. Já no que se refere ao pilar *conhecimento*, a sugestão é que xs professorxs se preparem epistemologicamente antes de dar início à elaboração de suas propostas de intervenção, o que envolve: a leitura de notícias, relatórios de pesquisa, artigos acadêmicos etc., sobre os temas que se pretende abordar; a reflexão constante sobre como os dados e as percepções apresentadas por essas leituras se relacionam com as suas próprias experiências e visões de mundo dentro e fora da escola; e a leitura dos documentos que subsidiam o currículo e o letramento oficiais.

Tendo por base as suas próprias vivências como professora, Atalanta acredita que, munidxs com esses dois pilares, xs professorxs têm maiores chances de ter suas propostas aceitas pela equipe gestora de seus contextos e também de evitar problemas ou conflitos improdutivos com a comunidade escolar e com as famílias dxs alunxs. Entretanto, é importante reconhecer que, mesmo estando preparadx epistemológica e pedagogicamente, jamais estaremos isentxs de contradições e resistências no trabalho com letramentos *queer*, seja com crianças ou com adultxs, haja vista a nítida relação desses letramentos com a desconstrução da ordem social identitária vigente (LOURO, 2004; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013). O que o *planejamento* e o

conhecimento nos oferecem são formas produtivas de lidar com essas contradições e resistências.

Outra percepção do grupo sobre a PIQ de Abareza remete ao seu caráter transgressivo, o qual, na visão do articulador Camilo, não reside propriamente nos materiais apresentados, mas no olhar que orienta a prática sugerida:

A sua abordagem, Abareza, foi excelente, em todos os aspectos! Você buscou subsídio teórico para produzir e/ou ressignificar materiais, além de situar questões que se adequassem aos seus objetivos. Ao evocar do imaginário infantil personagens não enquadráveis no conceito tradicional de família, você abriu espaço para o diferente, isto é, para aqueles/as que são excluídos e oprimidos historicamente. Considero um êxito no sentido de você re-introduzir um material (aparentemente isento), porém, com grande potencial para se trabalhar questões *queer*. A conclusão que se tira é que, muitas vezes, o que tem que mudar não é simplesmente o conteúdo, no sentido de uma troca ou reposicionamento, nível e frequência de exposição, mas o olhar que orienta nossos propósitos, posturas e escolhas didáticas. Melhor dizendo, o uso pedagógico que fazemos deles. (CAMILO, TC10)

Ao ressaltar que o caráter transgressivo da proposta de Abareza reside no seu olhar sobre o trabalho docente, o articulador evidencia a importância da ressignificação do uso pedagógico dos materiais utilizados pelos professorxs. Tal percepção se mostra relevante por se contrapor à visão de que muitos professorxs não se engajam em formas alternativas/críticas de letramento devido às lacunas e limitações dos materiais dos quais dispõem em seus respectivos contextos.

De fato, grande parte dos materiais utilizados nas escolares regulares e nos cursos de idiomas apresentam uma série de lacunas e limitações, tanto em relação aos temas abordados quanto na forma como os conteúdos e atividades são realizadas, o que se deve à perspectiva hegemônica de materiais didáticos baseada na produção editorial dos centros que ainda impera no mundo ocidental (KUMARAVADIVELU, 2012). Entretanto, como pontua Camilo, cabe a nós, professorxs, buscar formas de ressignificar os nossos materiais pedagógicos, preenchendo as suas lacunas e ampliando as suas possibilidades, o que pode ser realizado por meio da inserção de temas pouco ou nada explorados, da releitura ou complementação temáticas, da rearticulação das atividades propostas etc. A posição do articulador alude ao rompimento da dependência epistêmica de livros e materiais didáticos baseados nos centros, a qual é fortemente criticada por Kumaravadivelu (2012). Para esse autor, uma vez que os livros e materiais utilizados para se ensinar línguas devem refletir as vivências situadas de professorxs e alunxs em

um mundo complexo, globalizado e multicultural, faz-se necessário que a práxis escolar se torne protagonista dos processos de mudança no ensino. Um primeiro passo pode ser dado a partir do envolvimento docente na crítica e na produção de materiais didáticos, isto é, quando professorxs de diferentes contextos culturais começarem a “elaborar e usar em suas aulas cada vez mais materiais “suplementares” sistematicamente produzidos que, eventualmente, possam [...] romper com a dependência epistêmica de livros produzidos pelos centros” (KUMARAVADIVELU, 2010, p. 21, grifo no original).

A questão é que, para se engajar nesse processo de ressignificação, xs professorxs precisam ter experienciado outras possibilidades de letramento e performance em seus percursos formativos, visto que são essas outras possibilidades que lhes apresentarão outras formas de ser, estar e agir na escola/em sala de aula. No caso de Abareza, por exemplo, pode-se dizer que suas ações de ressignificação dos materiais de ensino e do trabalho docente advêm das suas múltiplas experiências de letramento, as quais certamente envolvem a sua formação humana, a sua formação acadêmica e, por último, a sua experiência com os discursos e práticas compartilhadas no curso.

Ciclope também ressalta o caráter transgressivo da PIQ de Abareza, porém acrescenta que se trata de uma proposta igualmente inovadora e criativa:

É comum nas escolas brasileiras a distinção de meninos e meninas tanto na decoração em sala de aula até no discurso dos docentes. Algo que me recordo com frequência é que minha professora da 2ª série pediu para que meus colegas e eu fizéssemos um desenho de um boneco para ilustrar a primeira folha dos nossos cadernos de desenho. Porém, ela frisou que era para os meninos desenharem um boneco e as meninas uma boneca. Poderia ser a figura de um super-herói, personagem de algum filme ou desenho animado, mas que tivesse o mesmo sexo que o aluno. Um colega a questionou se poderia desenhar uma boneca. Ela riu e desconversou, não deixando claro para nós os motivos de sua escolha. Na época, lembro bem que não gostei daquilo porque, assim como alguns colegas, gostava de desenhar mulheres com visuais bem diferentes. Vejo que essa minha professora possuía uma visão limitada de possibilidades que poderia proporcionar a nós alunos, pois, além de querer induzir a visão de sexualidade de seu alunado, ela também estava “podando” nossa criatividade artística. Justamente por isso, considero a intervenção de Abareza inovadora, criativa e, principalmente, transgressora. Não somente por desconstruir a visão de família nuclear tão imposta pela mídia, mas também por possuir um discurso pós-contemporâneo que dialoga com a realidade dos seus alunos, valorizando aquilo que muitas vezes é visto como “incomum” no discurso tradicional dos livros didáticos,

mas que é extremamente rotineiro na vida dos discentes. (CICLOPE, TC10, grifos no original)

A PIQ de Abareza motivou Cíclope a resgatar as suas memórias escolares como aluno, o que o levou a construir um olhar crítico sobre tal proposta, reconhecendo as rupturas e as possibilidades criadas pela colega no que diz respeito à educação infantil. Tendo em vista o relato e as ponderações do articulador, pode-se inferir que essas novas possibilidades aludem às aberturas potencializadas pela referida proposta em relação às pluralidades, às contradições e às incertezas (LOURO, 2004) que caracterizam o mundo familiar e social contemporâneo. Em outras palavras, ao abrir espaço para que as crianças conheçam outras configurações de família, Abareza fomenta a criação de um espaço de dúvida, encorajando as crianças a tecer os seus primeiros questionamentos não somente acerca da constituição familiar em si, mas também sobre questões relacionadas aos corpos e às performances identitárias, uma vez que essas questões estruturam a constituição e as relações familiares. Diferentemente da abordagem limitada e sexista utilizada pela professora de Cíclope (o que seguramente deve-se, em partes, à configuração do mundo social na época – tempos mais conservadores e menos abertos às diferenças) em seu percurso de escolarização, a abordagem sugerida pela articuladora apresenta-se criativa, inovadora, transgressiva e plural, oferecendo caminhos múltiplos para o processo de construção de conhecimentos das crianças envolvidas.

Nos trechos a seguir, Cíclope e Atena refletem sobre o estágio que consideram “o ápice” da proposta de Abareza:

O ápice de seu planejamento, na minha opinião, é a dúvida que ela faz gerar acerca do sexo do bebê da família do desenho *Os Incríveis*, da Disney. [Através dessa atividade, a professora] consegue gerar questionamentos em alunos com uma idade excelente para isso, pois estão na fase dos famosos “por quês” e com uma enorme gana de conhecer mais sobre o mundo a sua volta. (CICLOPE, T10)

Já em sua terceira aula, em que os/as educandos/as devem classificar os indivíduos da família “Os Incríveis” com os pronomes *he/she*, a professora proporciona um momento de reflexão e dúvida entre as crianças devido ao fato de não haver nenhum aspecto que identifique o bebê dessa família como pertencente ao gênero masculino ou feminino, conforme os padrões heteronormativos. (ATENA, TC10)

Como vimos na parte descritiva da PIQ em foco, a terceira aula que constitui a proposta seria realizada por meio de uma atividade em que xs alunxs seriam solicitadxs

a classificar xs personagens do filme *Os Incríveis* como *He* ou *She*, especialmente o bebê, que não apresenta quaisquer indícios corpóreos que nos levem a compreendê-lx como menino ou menina. A ênfase na classificação do gênero do bebê foi, então, o ponto mais relevante e potencialmente *queer* da proposta na visão de Ciclope e Atena, já que se trata de um momento propício à desestabilização de concepções binárias e estanques de *corpo*. Uma vez que não haverá certezas a respeito do *sexo* e do *gênero* do bebê, as crianças terão, necessariamente, que transitar por um espaço de sentidos múltiplos e conflitantes a fim de construir significados sobre o referido corpo. Em termos praxiológicos, tal ação teria como efeito uma significativa ruptura no sistema sexo/gênero, revelando a artificialidade e as contradições que permeiam a classificação dos corpos e as performances identitárias (BUTLER, 2008 [1990]). É nesse ponto que, na visão dxs articuladorxs em destaque, a referida atividade se destaca entre as demais, tanto por sua originalidade quanto por seu potencial de abrir espaço para despertar a dúvida e a incerteza (LOURO, 2004; ROCHA, 2012, 2013).

Embora o grupo tenha, de forma geral, tecido compreensões positivas acerca da PIQ de Abareza, algumas sugestões foram compartilhadas a fim de ampliar o potencial *queer* das atividades inicialmente elaboradas. Veja-se, por exemplo, as sugestões de Ciclope e Atena:

Uma sugestão que faço à docente é que, ao trabalhar com os modelos de família, [...] problematize também as [famílias] de seriados compostos por pessoas somente negras, como por exemplo, *As Visões de Haven*, *Todo Mundo Odeia o Chris* e *Eu, a Patroa e as Crianças*. Leve seus alunos a refletirem também os motivos dessas famílias serem assim e se isso é comum aqui no Brasil. (CICLOPE, T10)

Em sua segunda aula, por meio de algumas perguntas sobre quais são os membros que formam as famílias, a professora pode provocar certo questionamento da realidade com a qual as crianças estão acostumadas a conviver. Nessa atividade, Abareza utiliza fantoches idênticos uns aos outros e isso pode, no entanto, não refletir as características físicas dos membros das famílias dos/as alunos/as envolvidos/as na atividade. Diante disso, para que as crianças possam de fato visualizar cada integrante familiar nesse exercício, seria interessante trabalhar com fantoches que expressam diferentes biotipos, como diversos tipos de cabelo, altura, peso, entre outros. (ATENA, TC10)

As sugestões de Ciclope (explorar a configuração racial de famílias estrangeiras e relacionar tal configuração às famílias brasileiras) e Atena (diversificar os biotipos dos fantoches, para que xs alunxs identifiquem as suas famílias a partir da diversidade

colocada) têm por objetivo a inserção da questão racial nas discussões sobre família. Em relação à sugestão de Ciclope, o que se recomenda é ampliar a reflexão crítica sobre os conceitos e as configurações de família para além das questões de *gênero* e *sexualidade*, de modo que xs alunxs tenham a oportunidade de observar o papel que outras categorias e performances identitárias exercem na constituição e na dinâmica familiares. Ao sugerir que a proposta contemple a constituição e as relações presentes no cotidiano de famílias negras estrangeiras, o articulador parte do pressuposto de que “[a]o observar as práticas sociais de uma cultura diferente da sua, os alunos poderão analisar de forma mais crítica as que permeiam a sociedade em que ele vive” (CICLOPE, TC10).

Já em relação à sugestão de Atena, o que se propõe é o acréscimo de outros biotipos na atividade realizada com fantoches, já que as possibilidades inicialmente compartilhadas apresentam algumas limitações, sobretudo no que tange à cor da pele e à textura dos cabelos. Nesse sentido, a sugestão da articuladora ancora-se na ideia de que, ao pluralizar os biotipos da referida atividade, todas as crianças poderão encontrar um fantoche com o qual se identifiquem, sentindo-se, por conseguinte, representadas em suas vivências de letramento. Ambas as sugestões mostram-se produtivas, na medida em que salientam a necessidade de considerarmos, em nossa práxis escolar, o fato de que a estrutura social se constitui por um mosaico de múltiplos repertórios e performances identitárias que se interseccionam em diversos níveis. Em outras palavras, é quase certo que, ao realizarmos o trabalho com letramentos *queer*, estaremos sempre sujeitos a essas interseccionalidades (ROCHA, 2013), visto que xs nossxs alunxs não se apresentam socialmente apenas através do seu *gênero* e da sua *sexualidade*, mas também da sua *idade*, da sua *classe social*, da sua *nacionalidade*, da sua *identidade étnico-racial*, da sua *escolaridade* etc. (MOITA LOPES, 2003).

No seguinte excerto, Abareza reflete sobre a sua própria PIQ, considerando as problematizações articuladas pelo grupo durante o encontro:

Meu maior desafio foi produzir material para crianças, pois o embate não acontece no momento imediato da aula, quando um conteúdo é abordado. Tive que explorar ao máximo as experiências dos próprios alunos, conhecê-los usando a atividade dos fantoches e usar a minha percepção para mudar o curso da aula diversas vezes sem perder o foco do meu objetivo, que é lutar por uma educação não discriminatória. Fiquei surpresa com a quantidade de material *queer* infantil e me senti à vontade para “queerizar” os materiais mais antigos. Meus objetivos foram mostrar aos pequenos a forma com que as identidades são construídas socialmente e fazer com que eles reconheçam a pluralidade que existe dentro e fora do nosso cotidiano.

Percebo que muitas famílias privam seus filhos do contato imediato com outras formas de viver e outras estruturas familiares, mas, em hipótese alguma, devemos subestimar a percepção de mundo que eles já possuem. [...] Pretendo usar a sugestão dada pelos meus colegas em relação aos fantoches quando for trabalhar *adjectives*, onde poderei abordar os padrões impostos pela sociedade heteronormativa em relação ao corpo. (ABAREZA, TC10, grifos no original)

Como vemos, a reflexão de Abareza tem como base o seu objetivo de intervir na realidade dxs alunxs, apresentando-lhes discursos alternativos àqueles com os quais convivem fora do espaço escolar. Entretanto, como já mencionado, toda intervenção dessa natureza deve partir de uma análise crítica do contexto em que será implementada (ROCHA, 2013; HOELZLE, 2016), já que cada instituição educacional e cada comunidade escolar possui as suas particularidades, o que sugere diferentes limitações, conflitos e possibilidades. Essa reflexão constituiu-se no estágio inicial da PIQ de Abareza, que considerou, inclusive, as vivências e os repertórios de significação trazidos pelxs alunxs de outros espaços além da escola. Tal postura certamente contribuiu para que a articuladora se sentisse motivada e confortável com o processo de elaboração da sua proposta, já que as suas ideias estavam social, praxiológica e pedagogicamente situadas. Outro ponto que se faz interessante observar é que a articuladora resolveu acolher a sugestão apresentada por Atena, devido ao surgimento de questões antes não consideradas, o que demonstra a sua abertura para a *reflexão*, para o *diálogo* e para a *mudança* (CONTRERAS, 2002), que foi uma postura bastante frisada durante o curso em relação à implementação de letramentos *queer*.

- **A proposta de Sofia**

Descrição

A proposta de Sofia foi elaborada para seis turmas de primeira série do Ensino Médio, em uma escola estadual conveniada de Goiânia-GO. A articuladora utilizou como premissas acadêmicas as reflexões de Louro (1997), sobre a necessidade de uma pedagogia menos hierárquica e mais empoderadora para todxs; de Louro (2004), sobre o viés contestador e desconstrutivo das teorias e pedagogias *queer*, sobretudo no que diz respeito aos binarismos relacionados ao corpo; de Moita Lopes (2012), sobre a concepção de linguagem como prática social; de Pennycook (1999), sobre a elaboração de uma perspectiva crítica para o ensino de línguas; de Silva (2007), sobre a

problematização do conceito herdado de multiculturalismo e da produção social e linguística das identidades e diferenças; e de Urzêda-Freitas (2012b), sobre a importância da compreensão do discurso como forma de ação no trabalho com pedagogias *queer*.

Segundo Sofia, as expectativas de aprendizagem da sua proposta eram:

- Propiciar aos alunos um momento de reflexão a respeito de temas presentes na realidade de todos, dando-lhes a oportunidade de opinar independente de seus pontos de vista.
- Compor junto dos alunos conceitos para termos técnicos como **heteronormatividade**.
- Compreender a importância de se conhecer e aprender uma língua por meio de situações reais e não só pela estrutura rígida da língua (gramática).
- Estimular os alunos a questionarem aquilo que vivenciam e até mesmo suas próprias crenças e juízos de valor. (SOFIA, PIQ, grifo no original)

Um dado interessante é que a referida proposta foi articulada a partir das demandas e do conteúdo programático do currículo oficial:

IMAGEM 3.4: Conteúdos que compõem o currículo oficial da escola

| OBJETIVOS GERAIS | CONTEÚDOS CONCEITUAIS | PROJETOS | HABILIDADES | METODOLOGIA | AValiação | BIBLIOGRAFIA |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| - Assistir cenas de filmes observando as imagens e o uso da linguagem informal nos diferentes diálogos. - Assistir cenas de filmes para retirar informações gerais e específicas. | - Filmes. | | 3, 5, 8, 10, 18 | - Aulas expositivas dialogadas. - Exposição de trecho de filmes e/ou seriados, acompanhados de exercícios de busca de informações específicas. | - Anotações no caderno. - Envolvimento, participação e colaboração. - Resolução de atividades. | |
| - Trabalhações em progresso no passado. | - Past Continuous. | - Mistura de Hábito/PCFS. - Eco Sala. - Culminância da Mostra Cultural e Científica. | 3, 5, 8, 18, 21 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. | - Anotações no caderno. - Envolvimento, participação e colaboração. - Resolução de atividades. | |
| - Descrever pessoas. - Discutir sobre família e relacionamentos. - Mencionar a estrutura gramatical que expressa "posse". | - Genitive's and of. - Family members. | - Culminância do Paz, Voluntariado e Cidadania. | 3, 5, 8, 18, 21 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. - Desenho de uma <i>family tree</i> . | - Anotações no caderno. - Envolvimento, participação e colaboração. - Resolução de atividades. | |
| - Desenvolver o uso dos novos vocabulários sobre viagem. - Compreender o uso das principais preposições de tempo e de lugar. | - Prepositions of place and time. - Travel vocabulary. | | 3, 5, 8, 19 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. - Desenhos que expressam o uso das diferentes preposições. | - Anotações no caderno. - Envolvimento, participação e colaboração. - Resolução de atividades. - Simulação. - Avaliação escrita. - Conselho de classe. | |

Uma vez que o currículo oficial previa o trabalho com os conteúdos *genitive case* e *family members*, a articuladora resolveu elaborar uma PIQ focada na subversão do conceito de *família*, composta por três aulas.

A primeira aula teria como base uma pesquisa solicitada pela professora na aula anterior: o grupo deveria pesquisar a palavra *family* no *Google Images* e trazer algumas das figuras encontradas para a sala de aula. Em pesquisa prévia, a articuladora havia realizado a mesma pesquisa e obteve o seguinte resultado:

IMAGEM 3.5: Famílias apresentadas pelo *Google Images*



Como vemos, as imagens obtidas na pesquisa realizada pela articuladora revelam famílias racial e culturalmente diversas, embora predominem as famílias brancas, ocidentais e de classe média. No entanto, todas as imagens obtidas denotam o modelo de *família nuclear*, composto por uma mãe, um pai e filhxs, desvelando, assim, a heteronormatividade que estrutura o conceito de família. Certa de que as pesquisas realizadas pelxs alunxs trariam resultados semelhantes, a professora pediria a elxs que colassem as suas imagens no mural da sala de aula para que todxs pudessem visualizá-las. Posteriormente, o grupo seria levado a construir uma reflexão colaborativa a partir das seguintes perguntas:

- Have you noticed any similarities in the pictures? Which one (s)?
- Do all families have the same structure (father, mother, children)?
- What other types of family can you find?
- Why do you think these “other families” are not represented in the pictures? (SOFIA, PIQ)

Após a reflexão colaborativa, a professora solicitaria a tarefa de casa: xs alunxs deveriam pesquisar o vocabulário de *family members* no livro e desenhar, no caderno, a sua *family tree* com, no mínimo, três gerações.

A segunda aula teria início por meio de um *brainstorming* com as palavras *heteronormativity* e *homosexuality*, e, na sequência, a professora encorajaria uma discussão sobre o tipo de família considerado “normal” na sociedade em que vivemos. Após a discussão, xs alunxs assistiriam a alguns trechos previamente selecionados do filme *The Kids Are All Right*³⁰ (Minhas Mães e Meu Pai), o qual subverte o conceito herdado de família ocidental ao focalizar os dramas de uma família composta por duas mães (casadas), dois filhxs gerados por meio de inseminação artificial e um pai (solteiro). Tendo os trechos assistidos como referencial, xs alunxs seriam solicitadxs a responder ao seguinte questionário:

- 1) Is the movie family considered a "normal" family by society? Why?
- 2) What do you think about the heteronormativity imposed by society?
- 3) What is your opinion about homosexual families?
- 4) Do you think they should have the right to marriage and adoption? Why?
- 5) After your previous answers, are you a prejudiced person? (SOFIA, PIQ)

Por fim, na terceira aula da PIQ, a professora faria a devolução dos questionários respondidos na aula anterior e compartilharia algumas ideias levantadas pelxs alunxs em suas respostas no quadro, sem nominá-lxs. Em seguida, seria encorajada uma problematização colaborativa sobre a temática abordada nas últimas três aulas (*family, homosexuality and heteronormativity*), tomando o filme *The Kids Are All Right* como base. Na sequência, a professora introduziria a estrutura gramatical *Genitive Case* utilizando xs personagens na exposição do conteúdo. Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam resolver os exercícios gramaticais do livro e das atividades extras entregues pela professora, focadas no tópico *Genitive Case*.

Problematizações

Assim como na proposta de Abareza, a temática central da PIQ de Sofia foi o conceito de *família*. A relevância do tema foi um dos fatores salientados pelo grupo em seus textos críticos, como demonstram as seguintes reflexões compartilhadas por Rita de Cássia e Atena:

³⁰No site a seguir, encontram-se disponíveis a sinopse, o trailer e algumas críticas sobre o filme: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-148352/trailer-19361479/>

Sabemos que a imagem tradicional do que vem a ser família é muito mais utópica do que real. As famílias não são somente constituídas por um pai, uma mãe e filhos (famílias essas que, por vezes, além de heteronormativas, são mostradas como tendo seus membros todos pertencentes a uma mesma etnia, raça, cultura, etc.). As famílias precisam ser mostradas como realmente são, porque os próprios alunos, como componentes da sociedade, vivem em famílias que “fogem” desse conceito considerado tradicional. Muitos têm pais e não têm mães, ou o contrário. Muitos não têm pai e/ou mãe e são criados por avós, tios, padrinhos. Muitos têm dois pais, ou duas mães. Essas famílias reais precisam ser representadas muito mais do que os modelos normativos que escancaram o preconceito dirigido aos que “rompem” com as normas de cultura estabelecidas, sabe-se quando, pela sociedade. Essas problematizações e reflexões são essenciais no contexto escolar, por ser aí que se pretende formar cidadãos reflexivos e críticos para atuarem na sociedade, e por que não começar refletindo, também, sobre a constituição *família*? (RITA DE CÁSSIA, TC10, grifos no original)

A professora procurou desenvolver gradativamente o conceito de heteronormatividade no decorrer das aulas e, a cada passo, provocar a dúvida e o questionamento da realidade que os/as alunos/as vivenciam. No primeiro passo, em que os/as alunos/as fazem a pesquisa dos tipos de famílias na internet, eles/as podem verificar a padronização dessas famílias conforme a cor da pele, dos olhos, do cabelo, entre outros aspectos físicos, e também a inexistência de famílias formadas por pais ou mães homossexuais. Após isso, por meio do filme “Minhas Mães e Meu Pai”, a professora trabalha os conceitos de heteronormatividade e homossexualidade e, com isso, os/as alunos/as adquirem um embasamento teórico para refletir sobre o contexto que vivem dentro e fora da escola. Além disso, eles/as podem entender que essa realidade pode ser questionada e que existem outros tipos de famílias, como aquelas com pais e mães homossexuais ou ainda com membros cuja cor da pele, dos olhos, dos cabelos são diferentes entre si. (ATENA, TC10)

No que diz respeito à reflexão de Rita de Cássia, o mais interessante é que, para a articuladora, o que torna a temática selecionada por Sofia relevante é o fato de as atividades elaboradas apresentarem elementos condizentes com a realidade das famílias contemporâneas. Isso porque o conceito herdado/nuclear de *família* se configura como ficção, haja vista as suas limitações no âmbito das múltiplas possibilidades que permeiam a constituição familiar nos dias atuais. Ao reconhecer que “a imagem tradicional do que vem a ser família é muito mais utópica do que real”, Rita de Cássia alude à importância que a proposta da colega pode ter não apenas na desconstrução desse conceito ilusório, mas na forma como xs alunxs percebem e se veem imbricadx no própria realidade familiar que xs cerca: um movimento da ficção para o real. Outro

ponto relevante é que, para a articuladora, a problematização do conceito de família, ao contrário do que se tem argumentado em alguns espaços e em algumas ocasiões, é também uma função da escola, já que esse contexto visa preparar xs alunxs para a vida em sociedade. Tal visão dialoga com percepções que reconhecem o papel político dos letramentos escolares (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ROCHA, 2013; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013), na medida em que essas práticas cumprem uma função central na constituição do sujeito e na (des)(re)construção dos discursos que estruturam a vida social *para além* da escola/sala de aula.

Na mesma linha de raciocínio, Atena argumenta que, além de possibilitar uma visão mais ampla de *família* no que tange a aspectos físicos (as famílias são constituídas por biotipos diversos), a PIQ de Sofia abre espaço para a problematização da heteronormatividade. Afinal, o conceito herdado/nuclear de *família* opera por meio da ideia de *sexo como reprodução*, o que automaticamente coloca a heterossexualidade como a gênese da constituição familiar, uma vez que apenas o desejo heterossexual consegue gerar filhxs biológicxs. Dessa forma, compreende-se que uma reflexão crítica sobre a família envolve, necessariamente, uma discussão sobre questões de *gênero e sexualidade*. Para a articuladora, a proposta da colega apresenta uma série de outras possibilidades, tornando problemáticas as normas regulatórias dos corpos, desejos e performances identitárias que estruturam a percepção hegemônica de *família*. Esse talvez seja o princípio mais notadamente *queer* da referida proposta de letramento, haja vista o seu objetivo de articular contra-discursos a discursos hegemônicos/binários vigentes, provocando, como ressalta Atena (TC10), “a dúvida e o questionamento da realidade que os/as alunos/as vivenciam”.

Uma atividade bastante enfatizada pelxs articuladorxs em suas reflexões foi a pesquisa sobre famílias que xs próprixs alunxs seriam solicitadxs a realizar por meio do *Google Images*. A título de exemplo, vejam-se os seguintes excertos:

Outro ponto interessante foi o uso de imagens do Google sobre a família, pois daí ela pode questionar porque apenas o tipo de família tradicional aparece nas imagens do referido site. Aprendi muito com a proposta dela e agora tenho novas ideias para trabalhar. (MELL, TC10)

O fantástico dessa proposta é que o “*queer*” começa em casa, pode ser que eles não percebam a “normalidade” das imagens em explicitar somente uma estrutura familiar, e é exatamente isso que a professora pretende problematizar em sua primeira aula. (ABAREZA, TC10, grifos no original)

Sofia, sem desviar-se da língua alvo, conseguiu planejar uma intervenção envolvente. Encantei-me com a estratégia de solicitar aos alunos uma pesquisa pré-discussão no Google Imagens à procura de exemplos de famílias, bem como as discussões em inglês a partir das imagens capturadas. (ATALANTA, TC10)

Sofia levou o tema família para a sala de aula, e a sua primeira atividade foi uma das que mais me chamaram atenção, só pelo fato dela ter mostrado que não era ela que estava falando, achando isso ou aquilo, mas pelo fato dos/as alunos/as procurarem na internet modelos de famílias e encontrarem somente as heteronormativas. Achei fantástico. Com isso, ressalto a importância de propor essa autonomia aos/as alunos/as também, pois, com certeza, compreende-se que não era a Sofia que estava levando para a sala de aula o que ela acreditava ou defendia, mas sim o que a sociedade impõe para nós. (JÉSSICA, TC10)

Nunca tinha pensado que uma simples pesquisa do Google pudesse promover uma bela e ampla discussão sobre os modelos hegemônicos de família e sobre a heteronormatividade. Com certeza, os alunos se sentirão autônomos na construção do conhecimento, porque parte-se do entendimento prévio do aluno sobre o que significa família na atualidade, e eles podem, desse modo, estabelecer uma maior criticidade sobre os modelos de família padronizados pela sociedade. Fiquei curiosa para ver os resultados dessa intervenção e a atividade iniciada com a pesquisa Google nos faz pensar o quanto os meios exercem poder na construção das representações sobre o que é família. (ANA, TC10)

Como vemos, xs articuladorxs consideram que a referida atividade se mostrou relevante por dois fatores. Em primeiro lugar, por apresentar exemplos concretos de como a heteronorma estrutura o conceito de *família*, considerando os resultados obtidos na pesquisa (apenas famílias heterossexuais). Desse modo, xs alunxs poderiam ser levadxs a questionar: Por que a internet oferece apenas uma configuração de família, se o mundo atual apresenta múltiplas possibilidades de constituição familiar? A intenção seria encorajar o grupo a refletir, como pondera Camilo (TC10), sobre como “os meios exercem poder na construção das representações sobre o que é família”, e também sobre como tal construção se impõe de forma naturalizada, inibindo/vetando percepções que a desafiem e/ou questionem.

Já o segundo fator remete ao potencial da referida atividade para promover e dar visibilidade à autonomia discente, uma vez que xs próprixs alunxs realizariam a pesquisa que xs levaria à percepção de uma contradição social e, por assim dizer, ao questionamento. Ainda que o “estranhamento” dos resultados da pesquisa seja estimulado em sala de aula, pelx docente e/ou pelxs colegas, o fato de a atividade ter

sido realizada integralmente pelx alunx, em um contexto extraclasse e por meio de um recurso bastante presente em suas experiências de letramento (a internet), abre espaço para que elx próprix compreenda os arranjos que constituem a realidade social e se engaje no processo de (des)(re)construção de sentidos.

Ambos os fatores apontam para a relevância dos letramentos digitais no processo de aprendizagem de línguas, de forma geral, e no trabalho com letramentos *queer*, de modo mais específico, haja vista o seu potencial para gerar momentos de produção colaborativa de significados. Nesse sentido, a tela do computador, como pondera Moita Lopes (2010, p. 399), deixa de ser um lócus de busca de informações e “passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados”, configurando-se, então, como “um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos [...]”. Com base nessa premissa, pode-se inferir que os letramentos digitais implicam a articulação de pedagogias e/ou projetos situados que tenham por objetivo o desenvolvimento de habilidades não apenas cognitivas, linguísticas e comunicativas, mas também sociais, culturais e políticas. Assim sendo, os letramentos digitais podem se mostrar profícuos para instigar x alunx a “transitar entre diferentes áreas do saber, [a] se posicionar diante dos discursos produzidos em diferentes esferas de atividades e [a] prouzir ‘novos’ discursos na arena social” (ANJOS-SANGOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 86-87, grifo no original).

Nos seguintes trechos, Camilo ressalta o potencial *queer* da atividade a ser realizada por meio do *Google Images*, apresentando, posteriormente, uma sugestão à colega:

Sofia, muito interessante o modo como você conduziu seus/as alunos/as na hora da pesquisa. A partir daí, foi possível trabalhar as representações correntes e conhecimentos prévios deles/as. No contexto, a gente observa, ainda, que mesmo a internet, tida como democrática, contribui para o reforço e difusão das desigualdades, não é verdade? (CAMILO, TC10)

E proponho você aproximar o foco: vocês conhecem algum tipo de família diferente dessas que são mostradas na internet? No que depende das pessoas (envolvidas), que garantias há das famílias darem certo? Mesmo famílias, com base no modelo apresentado, costumam enfrentar dificuldades e contradições? O que é necessário, então, para ser(mos) feliz(es) em família? (CAMILO, TC10)

Também Ciclope apresenta uma sugestão à PIQ de Sofia:

A minha sugestão é que a professora faça um *feedback* do mural de exemplos de famílias que ela realizará com seus alunos. Como dito anteriormente, é de fundamental importância retornar ao que foi trabalhado inicialmente, pois esse retorno proporcionará à docente uma avaliação sobre como ficou a visão dos alunos acerca do assunto da aula depois de todas as atividades aplicadas. (CICLOPE, TC10)

A percepção de Camilo evidencia a relevância da atividade em foco para que xs alunxs percebam a hegemonia cotidianamente veiculada na internet, possibilitando, assim, um processo de “estranhamento” da realidade (LOURO, 2004). Nesse sentido, a sua sugestão tem por objetivo situar os resultados e as percepções discentes sobre o tema *família*, de modo que xs alunxs “reflitam sobre sua própria condição e daqueles/as à sua volta, ampliando, conseqüentemente, o leque de possibilidades e a diversidade inerente à realização desse conceito (arranjo familiar) e que é controversa” (CAMILO, TC10).

Por sua vez, a sugestão de Ciclope possui um viés mais pedagógico, uma vez que enfatiza a relevância do *feedback* após a atividade realizada a partir da pesquisa sobre famílias na internet. Embora considere a realização de *feedback* um estágio necessário e produtivo na implementação de quaisquer perspectivas de letramento, a razão apontada pelo articulador se mostra, a meu ver, um tanto problemática. Como já frisado, uma vez que os letramentos *queer* não visam à construção de reflexões e questionamentos únicos sobre a vida, mas à desconstrução da ordem social e identitária vigentes através da articulação de compreensões múltiplas e alternativas sobre os corpos e as identidades, o que se propõe buscar na implementação de intervenções *queer* não é exatamente uma mudança concreta na visão de mundo dxs alunxs, mas a formação de espaços de sentido que possibilitem pequenas desestabilizações discursivas (ROCHA, 2013).

Desse modo, a realização do *feedback* seria útil para dialogar com xs alunxs e com o seu percurso de letramento e aprendizagem, e não para checar as suas visões durante ou após uma intervenção. Até porque as pequenas desestabilizações encorajadas pelo trabalho com letramentos *queer* se constroem de formas múltiplas, imprevisíveis e contraditórias, podendo, inclusive, repetir uma série de performances e repertórios de sentido já cristalizados, como mostra a experiência de Atena. Retomando a discussão de Duboc (2016) sobre avaliação, pode-se inferir que o papel do *feedback* na perspectiva dos letramentos *queer* não é controlar ou punir, mas potencializar a expansão dos

repertórios de sentido dxs alunxs e também dxs professorxs, já que se trata de uma forma colaborativa de aprendizagem que “dá boas vindas à multiplicidade de pontos de vista” (p. 68).

A última questão salientada pelo grupo foi o diálogo transgressivo que Sofia construiu com os conhecimentos previstos no currículo oficial de sua escola:

Às vezes, pensamos que não há possibilidade de fazer algo diferente na sala de aula porque temos que seguir um programa pré-determinado. A Sofia mostrou que é, sim, possível fazer uma intervenção *queer* utilizando o conteúdo programático para as turmas. (MELL, TC10)

Um ponto que eu gostaria de salientar foi a brilhante relação da proposta com o planejamento que ela deve seguir na escola em que ela trabalha. Sofia conseguiu atender ao que o planejamento exige e fazer a sua intervenção *queer*, que, a meu ver, foi *amazing*. (JÉSSICA, TC10)

Um dos fatores que mais dificultam tornar o ensino de LE transgressor é a obrigatoriedade de seguir o currículo escolar. Muitas vezes, devido à constante fiscalização feita por coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, o professor não possui a opção de escolher os conteúdos que considera mais relevantes/significativos para serem trabalhados com seus alunos. Justamente por isso, considereei fantástica a intervenção da professora Sofia. Ela conseguiu organizar uma proposta sem precisar alterar seu estático planejamento anual. Por meio de atividades bem elaboradas e com preocupação social, a docente utilizou de um conteúdo bem comum nas aulas de inglês – a *Family Tree* – para realizar uma intervenção que certamente proporcionará a seus alunos uma visão diferente da que eles possuem do conceito de família. (CICLOPE, TC10)

Como vimos nas problematizações sobre as propostas anteriores, o trabalho docente está sujeito a uma série de normas e interdições, sobretudo no que diz respeito à abordagem de temas considerados tabus e à implementação de letramentos alternativos à proposta de letramento oficial. Em outras palavras, xs professorxs estão cercadxs por uma estrutura socioeducacional rígida que limita as suas possibilidades de ação na escola/em sala de aula. O receio de Ciclope em mostrar cenas de beijos entre pessoas do mesmo sexo em clipes musicais trabalhados e a insegurança de Ana em realizar atividades que transgridem normas impostas aos corpos ilustram bem os efeitos dessas interdições no cotidiano dxs professorxs em diferentes contextos. No entanto, a PIQ de Sofia mostra como é possível transgredir as normas partindo da própria norma, ou seja, como o trabalho docente pode negociar com a estrutura à qual está submetido. Afinal, a

articuladora elaborou a sua proposta a partir dos conteúdos programáticos impostos pelo currículo oficial, valendo-se, então, da *criatividade* e da *reflexão crítica*, assim como também fez Abareza, para promover uma ruptura na forma como tais conteúdos são comumente trabalhados: um “estranhamento” do currículo e do letramento oficiais (LOURO, 2004; SILVA, 2007; ROCHA, 2013), e um ato de independência epistêmica (KUMARAVADIVELU, 2010).

Esse é o ponto salientado por Mell, Jéssica e Ciclope, cujas reflexões aludem ao potencial da PIQ de Sofia para resistir ao poder instituído, promovendo uma série de microrrupturas e coalizões na práxis escolar e na estrutura educacional.

• A proposta de Anaís

Descrição

A proposta de Anaís foi pensada para uma turma de adolescentes (onze alunas e um aluno) de um curso livre de idiomas. A articuladora escolheu essa turma por ela já ter nível pré-intermediário de inglês, ou seja, xs alunxs “conseguem discutir e escrever suas opiniões na língua-alvo” (ANAÍS, PIQ). Além disso, a referida turma foi escolhida por três outros motivos:

- Os alunos estão se questionando quanto aos seus novos papéis sociais na transição da infância para a vida adulta, bem como seus corpos estão em franca mudança;
- Por ter estudado inglês há mais ou menos 4 anos somente em curso livre além da escola, a fluência desse público permite que ele se engaje em conversas e produção textual já na língua adicional para aprimorar a conexão de idéias;
- Possibilidade de trabalhar o currículo extra de forma adicional ao obrigatório no início ou fim da aula de 1 hora e 40 minutos. (ANAÍS, PIQ)

A PIQ de Anaís teve como temas centrais a construção e as desigualdades de *gênero*, e foi constituída por cinco aulas. Na primeira, xs alunxs seriam solicitadxs a ler alguns dos fatos elencados no site da *Amnesty International* no que diz respeito à campanha *My Body, My Rights*³¹, voltada à defesa dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. O grupo deveria ler os fatos e, posteriormente, apresentá-los e discuti-los

³¹Tais fatos podem ser conferidos no seguinte endereço: <https://www.amnesty.org/en/get-involved/my-body-my-rights/>

de forma dialogada com a turma, de modo que todxs pudessem compreender os fatos apresentados. Em seguida, a professora promoveria uma atividade partindo da seguinte pergunta: “*Whose struggle is it? Individuals? Women? Government? Religious leaders? Health sector professionals? School?*” (ANAÍS, PIQ). Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam pensar em como cada uma das partes mencionadas na pergunta anterior (*women, government, religious leaders etc.*) está envolvida na luta por direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Na segunda aula, xs alunxs seriam levadxs a compartilhar as suas percepções sobre a clássica frase de Simone de Beauvoir: “*One isn't born a woman, one becomes a woman*”. Em seguida, o grupo seria dividido em pares e cada par deveria ler os textos que compõem a série *Açougue*, disponível no site das *Blogueiras Feministas*³². Em linhas gerais, tal série propõe uma análise de cada parte do corpo feminino (pés, mãos, barriga, bunda, peitos) para que se compreenda a construção social e opressiva da dita “feminilidade”. Após a leitura, os grupos deveriam compartilhar com os demais o que considerassem relevante sobre o que leram, em uma espécie de apresentação dialogada.

Na terceira aula, o vídeo *Representations of Gender in Advertising*³³ seria exibido e o grupo seria encorajado a responder: “*Are these women like the ones you live with?*” (ANAÍS, PIQ). Em seguida, a professora questionaria xs alunxs a que se relaciona o papel social feminino reiterado pelas propagandas exibidas no vídeo:

- *Women's self-image and self-esteem?*
- *Women's prospects in life?*
- *Violence against women?* (ANAÍS, PIQ)

Após o compartilhamento das percepções sobre a referida questão, a professora apresentaria algumas estatísticas sobre o impacto da *Lei Maria da Penha* na prática do feminicídio no Brasil e realizaria uma atividade envolvendo tais informações. Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam ler o texto *Isoladas: Oito Mulheres Criminalizadas por Aborto*³⁴, de Bia Cardoso, publicado no site das *Blogueiras Feministas*.

³²Esta série encontra-se disponível no endereço a seguir: <http://blogueirasfeministas.com/tag/serie-acougue/>

³³O vídeo encontra disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=HaB2b1w52yE&t=27s>

³⁴Este texto pode ser conferido no endereço a seguir: <http://blogueirasfeministas.com/2013/09/isoladas-oito-mulheres-criminalizadas-por-aborto/>

Na quarta aula, a professora iniciaria a intervenção apresentando os seguintes dados da *Pesquisa Nacional do Abortamento (PNA)*, com o objetivo de introduzir uma discussão sobre a criminalização do aborto no Brasil:

- Mais de 1 em cada 5 mulheres entrevistadas já realizaram aborto ao completar 40 anos.
- 1 milhão de abortos por ano é a estimativa no Brasil.
- 1 mulher morre a cada 2 dias devido a abortos inseguros no Brasil.
- Mais de 197 mil curetagens foram realizadas pelo SUS em 2012 (abortos provocados e espontâneos).
- 60% das mulheres fizeram aborto entre 18 e 29 anos; 24% fizeram apenas entre 20 e 24 anos.
- 23% das mulheres com até 4º ano do Ensino Fundamental já fizeram aborto; 12% das mulheres com Ensino Médio concluído já fizeram aborto.
- A incidência de aborto entre as mulheres de diferentes religiões é praticamente igual.
- 86% dos abortos foram realizados em países em desenvolvimento em 2008; na Europa, 90% dos abortos são seguros; na América Latina, 95% dos abortos são inseguros. (ANAÍS, PIQ)

Em seguida, a professora trabalharia os cinco mitos sobre o aborto apresentados por Thayz Athayde em um texto publicado no site das *Blogueiras Feministas*³⁵:

1. Pessoas que são a favor da legalização do aborto odeiam crianças e não querem ter filhos.
2. Se o aborto for legalizado quem fará mais aborto são as pessoas pobres.
3. Pessoas que são a favor da legalização do aborto são assassinas.
4. Se o aborto for legalizado todo mundo vai fazer aborto.
5. As pessoas que são a favor da legalização do aborto não seguem religião ou não acreditam em Deus. (ANAÍS, PIQ)

Ao encorajar a problematização desses mitos, a professora estaria fomentando uma discussão sobre “*pro women's lives and the decriminalization of abortion*” (Anaís, PIQ). Para encerrar a aula, o texto *Isoladas: Oito Mulheres Criminalizadas por Aborto*, de Bia Cardoso, trabalhado na terceira aula, seria retomado e a professora lançaria a seguinte provocação à turma: “*Why did it happen while the country discusses women's broader rights?*” (ANAÍS, PIQ).

³⁵O texto encontra-se disponível no seguinte endereço: <http://blogueirasfeministas.com/2013/09/5-mitos-sobre-aborto/>

Na quinta e última aula, seriam elaboradas atividades que focalizassem as implicações da construção social da “identidade feminina” na compreensão e nas vivências de mulheres e homens trans. A questão-base da aula seria:

*What are the implications of this socially constructed feminine identity to transgender women and men (who can get pregnant)? – What is **to be a woman (and consequently a man)**? And also to third gender acknowledgment in Germany? (ANAÍS, PIQ, grifos no original)*

Como ilustração, a professora apresentaria algumas imagens das *Albanian sworn virgins*:

IMAGEM 3.6: Uma das virgens albanesas prometidas



Uma das características mais marcantes dessa comunidade de mulheres é o fato de elas destoarem dos padrões físicos, estéticos e culturais impostos às mulheres ocidentais. Assim, percebe-se que o objetivo de Anaís com esta última aula seria problematizar a rigidez das performances atribuídas aos *gêneros*, revelando, por conseguinte, a sua arbitrariedade e artificialidade. A pergunta que parece nortear a atividade sobre as virgens albanesas é: Essas mulheres parecem mulheres?

Ao final de sua PIQ, a articuladora enfatiza o seu objetivo com as cinco aulas apresentadas:

I would like to present the criminalization of abortion as another type of violence against the directly people involved, that is, the ones who can get pregnant: women and transgender men. As a way to lead to such discussion, we would reflect on other types of violence first and how they are intertwined with each other and which effects they have produced so far. (ANAÍS, PIQ)

Problematizações

Em geral, a PIQ de Anaís foi percebida como *ousada e produtiva*: *ousada* porque explora um tema bastante delicado e controverso; *produtiva* porque o tema explorado se relaciona com diversas questões de *poder, acesso, desigualdade e justiça social*. Na visão de Atena e Rita de Cássia, por exemplo, trata-se de uma proposta que informa e, ao mesmo tempo, corrobora uma série de problematizações sobre o direito reprodutivo das mulheres:

Ela [a professora] procura envolver os/as alunos/as por meio de perguntas, chamando-os/as para a discussão e fazendo-os/as refletir sobre nosso corpo e nossos direitos e como isso é visto em diferentes nações. Além disso, “aborto” também é um assunto muito importante escolhido pela professora, principalmente pela idade de sua turma, já que a adolescência se constitui como uma fase de grandes mudanças quanto à aparência física e à construção da identidade. Portanto, por meio dessas aulas, o grupo pode adquirir informações importantíssimas, conversar e produzir textos sobre elas, mas, principalmente, refletir sobre suas próprias condutas enquanto pessoas que têm direitos sobre seus corpos. (ATENA, TC11)

A proposta de Anaís evidencia os direitos que cada um tem sobre o próprio corpo e o olhar da sociedade sobre o corpo de todos nós. A ideia de colocar em pauta o *aborto* ao falar sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, e sobre as representações que podem ser feitas a partir do corpo são extremamente relevantes. Os dados apresentados sobre a realidade do *aborto* no Brasil são interessantes e ajudam na construção e na fundamentação de uma percepção sobre o assunto muito mais madura. O que não quer dizer que as opiniões a serem construídas a partir daí serão fixas, pois não se trata de efetivar percepções, mas de problematizar um assunto importante que envolve ética pessoal e coletiva. (RITA DE CÁSSIA, TC11)

Na mesma linha de raciocínio, Camilo concebe a referida PIQ como uma proposta que não apenas informa, mas estimula o questionamento das informações apresentadas, fomentando, assim, a criação de momentos para o embate discursivo:

Bom, Anaís, como eu já tinha me manifestado pela internet, gostei muito seu trabalho, e observo que este foi muito bem planejado e concebido! [...] Caracteriza-se como uma verdadeira aula de cidadania e que transcende os limites da sala de aula, ao compartilhá-lo conosco. [...] você utilizou fontes genuínas e seguras de (in)formação, e, ainda assim, estimulou seus/suas alunos/as a questioná-las e associá-las, o que considero um grande feito, visto que é um dos maiores desafios docentes na atualidade. Por outro lado, observamos que o que foi dito (e visto, e ouvido, e falado, e escrito...) a partir dessas fontes alternativas concorrerão/contrariarão outros discursos correntes

(hegemônicos?), oriundos de casa, da igreja, da escola, e demais contextos sociais, o que valoriza e enriquece o processo (de busca, descoberta, re-orientação). (CAMILO, TC11)

Esses três primeiros excertos ressaltam o caráter informativo e questionador da proposta de Anaís, especialmente no que diz respeito às liberdades e aos direitos que temos sobre os nossos corpos. Em relação às percepções de Atena e Rita de Cássia, a questão focalizada gira em torno da habilidade de Anaís para elaborar uma proposta que apresenta informações empíricas e confiáveis sobre a temática trabalhada, informações que promovem a construção de conhecimentos através da *reflexão crítica*. Tal reflexão se dá por meio do “questionamento daquilo que [tínhamos] como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade” (CONTRERAS, 2002, p. 165). No caso da PIQ de Anaís, mais especificamente, trata-se de propiciar uma construção de saberes que permita observar os diferentes espaços de significação e regulação em que corpos ditos “masculinos” e “femininos” se inscrevem, e como as liberdades e os direitos conferidos a esses corpos são lidos e colocados em prática socialmente em diferentes comunidades culturais.

Todavia, o fato de a proposta fomentar a construção do saber por meio de informações empíricas não implica a articulação de conceitos fixos e homogêneos sobre a temática abordada, como adverte Rita de Cássia, uma vez que as experiências que xs alunxs trazem consigo são múltiplas e entrecruzadas por frentes ideológicas diversas, o que certamente provocará momentos de tensão/conflito (MENEZES DE SOUZA, 2011) e, sobretudo, de dúvida/incerteza (LOURO, 2004; NELSON, 2009; ROCHA, 2013). Esse é, na visão de Camilo, o potencial mais representativo da PIQ de Anaís, na medida em que, mesmo apresentando informações legítimas sobre as questões focalizadas, abre-se espaço para dissensos e contradições, o que se configura como um dos elementos mais notáveis das propostas de intervenção *queer* (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013). A partir daí, o trabalho docente é que se encarregará de orientar o processo, para que xs envolvidxs se apropriem das informações compartilhadas e possam construir os seus próprios questionamentos à “introjeção de valores sociais dominantes” (CONTRERAS, 2002, p. 168), tendo, assim, a oportunidade genuína de (des)(re)construir conceitos e visões de mundo.

Na visão de Mell, uma das características mais marcantes da PIQ de Anaís é que ela deixa explícito o posicionamento ideológico da articuladora no que diz respeito ao tema em foco:

A intervenção apresentada pela professora Anaís é muito enriquecedora e de especial maneira interessante. Sem medo de enfrentar discussões, percebemos que ela se posiciona bem em relação ao tema que escolheu trabalhar. (MELL, TC11)

Além de enfatizar a íntima relação que se estabelece entre a práxis docente e as vivências/performances identitárias dxs professorxs, a percepção de Mell nos remete a uma significativa problematização articulada no Encontro 12, após a apresentação de Anaís:

Ao compartilhar a sua observação, o Ciclope ateu-se mais ao caso da Anaís, que, desde o início do curso, vinha demonstrando grande interesse em questões de gênero e feminismo, com atenção especial ao tema *aborto*. Foi então que a Anaís disse ao grupo que a questão do aborto faz parte da sua vida, pois ela tem amigas – ela frisou que ela própria não passou por tal situação – que se viram diante da decisão de abortar ou não, bem como das inúmeras pressões sociais que recaem sobre o corpo das mulheres. Nesse momento, achei que seria interessante fazer uma provocação, referindo-me ao viés *queer* da sua proposta de intervenção. As minhas perguntas foram: Por que a sua proposta de intervenção é *queer*? Em que ela se diferencia de uma proposta de intervenção feminista? Em resposta, ela disse que ela gostaria muito de abordar a questão do aborto sob o viés *queer*, e não feminista, mas ficou bastante pensativa e não soube explicar por que considera a sua proposta *queer*. (DP, Encontro 12, Sobre as propostas de intervenção de Anaís e Mell)

Como vemos, a problematização articulada envolve o corpo de conhecimentos e a perspectiva pedagógica utilizados por Anaís em sua PIQ, já que os temas e materiais utilizados apontam para questões e demandas notadamente *feministas*. Assim, a pergunta que se coloca em debate é: Trata-se de uma proposta de intervenção *queer* (LOURO, 2004; ROCHA, 2012, 2013) ou *feminista* (LOURO, 1997)?

Para Jéssica e Ciclope, a PIQ de Anaís parece estar mais próxima dos anseios e das bases epistemológicas *feministas*:

[A intervenção *queer* da professora Anaís] foi toda voltada a questões feministas. Achei muito interessante como ela trabalhou as questões das mulheres em outros países, como cada parte do corpo da mulher é vista em outros países. A professora Anaís utilizou blogs de feministas para trabalhar outras questões em relação à mulher e também em sala de aula. Achei muito interessante também. (JÉSSICA, TC11)

[...] o discurso da professora Anaís em sua apresentação deixou claro sua preocupação em problematizar o assunto, e não impor opiniões unilaterais sobre ele. É importante evidenciarmos que o ensino não

pode ser considerado neutro, sem interferências das experiências de vida e concepções ideológicas do docente. A própria escolha dessa problemática pela docente Anaís é um exemplo disso. Contudo, o professor também deve estar disposto a sofrer rupturas acerca de posições que possui sobre o que propõe discutir, pois ela/e só será capaz de levar seus alunos a desconstruírem suas visões sobre o que vivenciam em sua sociedade se ela/e próprio também tiver essa disposição. Observa-se que Anaís possui essa abertura de ouvir e refletir sobre opiniões diferentes das suas acerca da temática do aborto, pois, durante sua apresentação, houve uma relevante discussão sobre o assunto pelos participantes do grupo e ela demonstrou interesse e atenção em cada opinião exposta. (CICLOPE, TC11)

Por sua vez, Atena acredita que a PIQ de Anaís se configura como uma proposta de intervenção *queer* de fato, e não *feminista*, visto que a articuladora “utilizará alguns minutos de suas aulas para extrapolar o currículo obrigatório e, a partir disso, promover momentos de estranhamento, reflexões e questionamentos sobre diversos tópicos” (ATENA, TC11).

A problematização sobre as bases ideológicas, epistemológicas e pedagógicas da PIQ de Anaís apontam para duas questões que considero centrais. A primeira se refere ao engajamento da articuladora com as suas vivências/performances identitárias, como *mulher*, para além da sala de aula. Como ela própria alegou no encontro, o tema de sua PIQ (direito reprodutivo das mulheres) fez parte da sua vida em diferentes momentos, o que certamente contribuiu para aproximá-la das reivindicações e das bases ideológicas feministas. Tal aproximação foi sendo gradativamente percebida pelo grupo durante os encontros, na medida em que as contribuições da articuladora geralmente remetiam a pressupostos e demandas feministas. Desse modo, não é “estranho” que Anaís tenha optado por elaborar uma proposta de intervenção ancorada em princípios que constituem as suas experiências de vida, revelando, assim, o seu comprometimento com o tema abordado e os seus objetivos de mudança. Tal como a articuladora da pesquisa de Pessoa (2014), que se engajou no trabalho com questões de *raça* e *racismo* no ensino de línguas e na produção científica levando em conta as suas próprias vivências como *mulher negra*, Anaís parece ter se engajado no trabalho com questões de gênero em sua PIQ, tendo por base as suas vivências como *mulher*, configurando também um exemplo de engajamento pedagógico e identitário (PESSOA, 2014).

Já a segunda questão se refere às coalizões que envolvem o trabalho com letramentos *queer* e, sobretudo, à complexidade que se impõe à abordagem de temas inscritos em bases identitárias por um viés *queer*. Como pudemos observar nos excertos

acima, a problematização articulada no encontro em que Anaís compartilhou a sua PIQ advém de uma “surpresa” do grupo em relação ao tema explorado: mesmo não sendo “estranho” que a articuladora tenha escolhido abordar uma questão que lhe é cara, xs demais articuladorxs e eu esperávamos que outros temas, notadamente inscritos em espaços *queer*, fossem explorados, haja vista os objetivos do curso, o foco das práticas de letramento agenciadas ao longo dos encontros e as propostas compartilhadas até o momento. Entretanto, a maior surpresa foi saber que o objetivo de Anaís era abordar um tema *feminista* por um viés *queer*, o que se mostrou complexo devido ao próprio tema focalizado, o qual está intrinsecamente relacionado a um espaço que, a despeito de suas importantes conquistas e contribuições praxiológicas, opera através da (re)produção de discursos identitários.

No entanto, gostaria de frisar que essa problematização não visa questionar, em nenhum ponto, a relevância da proposta de Anaís, haja vista as coerções, as interdições e os silenciamentos cotidianamente produzidos sobre os corpos e direitos reprodutivos das mulheres. Aliás, acredito que a contradição pontuada pode se mostrar produtiva às discussões sobre a implementação de letramentos *queer*, que operam, necessariamente, por meio de contradições. O que se coloca em pauta é a necessidade, as possibilidades e as limitações que se apresentam à abordagem de um tema identitário por um viés *queer*, pois esse viés tende a desafiar (o que não significa deslegitimar) perspectivas identitárias de significação e de produção de conhecimentos.

Por fim, considero importante ressaltar as sugestões apresentadas pelo grupo para ampliar o potencial da PIQ de Anaís:

Como sugestão, talvez seja interessante desenvolver um momento de *feedback* das atividades feitas em casa, para que a turma tenha acesso à opinião uns dos/as outros/as e que, com isso, possam realizar uma reflexão sobre alguns pontos que considerarem mais importantes. (ATENA, TC11)

Minha sugestão para essa proposta é que a docente direcione a discussão também para o âmbito político, utilizando como exemplo a polêmica das últimas eleições presidenciais, em que a então candidata Dilma Rousseff (PT) foi acusada pelo candidato José Serra (PSDB) de ter uma posição favorável à legalização do aborto no Brasil. Além de trivializar as eleições das principais propostas políticas dos presidencialistas, o assunto se tornou uma verdadeira “bola de neve”, gerando polêmicas também sobre questões de ordem religiosa, como por exemplo, acreditar ou não na existência de Deus. A professora pode problematizar com os alunos se o fato de Dilma ser mulher influenciou para que muitos se revoltassem contra ela, afinal, na

sociedade heteronormativa e machista em que vivemos, é comum vermos homens, e não mulheres, discutindo sobre o assunto e determinando os rumos da discussão. Isso iria de encontro com o principal foco da intervenção de Anaís: o poder da mulher de tomar suas próprias decisões acerca de seu corpo. (CICLOPE, TC11)

A sugestão apresentada por Atena evidencia a possível relevância do *feedback* das atividades realizadas pelxs alunxs em casa, o que pode contribuir para o processo de (des)(re)construção de sentidos (DUBOC, 2016). O objetivo dessa sugestão é promover o encontro das percepções compartilhadas, de modo que o grupo tenha acesso ao que todxs pensam a respeito do assunto, podendo formar alianças e/ou criar espaços de conflito. Em todo caso, o que se coloca em questão é a construção do *diálogo crítico* e a possibilidade de produção colaborativa de conhecimentos, o que envolve a participação ativa de alunxs e professorxs. Já Ciclope sugere uma relação do tema abordado com a figura da mulher na política, o que poderia ser realizado focalizando-se a abertura da então presidenta Dilma Rousseff para a legalização do aborto no Brasil. A meu ver, a relação proposta pelo articulador se configura como uma tentativa de ampliar a experiência de letramento dxs alunxs, na medida em que estende o alcance do tema explorado para um campo que talvez dialogue mais diretamente com os seus repertórios de sentido, o que pode repercutir no engajamento do grupo.

Ambas as sugestões deixam explícito o comprometimento dxs articuladorxs não apenas com as práticas agenciadas no curso, mas com o seu próprio desenvolvimento humano, pedagógico e intelectual (GIROUX, 1988), o que envolve o *diálogo crítico* e troca genuína de conhecimentos e vivências: um entrecruzamento de saberes por meio da leitura, da escrita e da interação.

- **A proposta de Mell**

Descrição

A proposta de Mell foi pensada a partir de um público de classe baixa da periferia de Trindade-GO, ou, como ela própria afirmou, “da periferia da periferia de Trindade” (MELL, DP). Durante a apresentação, a articuladora fez questão de frisar bastante a diversidade cultural da referida comunidade, sobretudo no que se refere à *classe social*, ressaltando, inclusive, as disputas que são comumente travadas entre as

micro-comunidades que integram a comunidade mais ampla. Nas palavras de Mell, ao final de sua PIQ, esperava-se:

- que os/as alunos/as pensem a comunidade que estão inseridos e como se sentem em relação a ela;
- levá-los/as [xs alunxs] a (re)pensar os conceitos identidade e cultura;
- levantar uma discussão sobre gênero sexualidade com o objetivo de reconstruir conceitos. (MELL, PIQ)

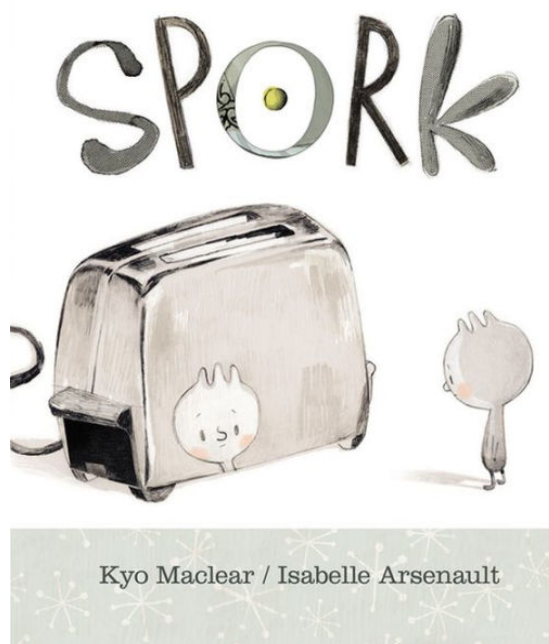
Elaborada para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, a PIQ de Mell foi dividida em quatro aulas. Na primeira, que teria como tema *A Minha Comunidade*, a professora iniciaria apresentando um vocabulário sobre lugares, tais como *school*, *church* e *hospital*, e utilizaria um mapa para que xs alunxs localizassem esses lugares. Em seguida, seria introduzido um vocabulário sobre direções (*north*, *south*, *right*, *left* etc.) e xs alunxs deveriam, em grupos, identificar as diferenças entre a comunidade do mapa e a comunidade delxs. Após essa atividade, o grupo deveria, com base no mapa apresentado, construir um mapa da sua comunidade utilizando cartolinas. Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam responder às seguintes questões:

- Como é a sua comunidade?
- O que você mais gosta no seu bairro?
- Escreva o caminho que você percorre para ir da sua casa para a escola utilizando as estruturas e palavras que aprendemos em inglês. (MELL, PIQ)

Na segunda aula, cujo tema seria *Somos Todos Diferentes*, a professora faria um ditado ilustrado e, posteriormente, pediria ao grupo para compartilhar os seus desenhos. Após o compartilhamento das produções, xs alunxs deveriam responder à seguinte pergunta oralmente: “Por que os desenhos são diferentes um do outro, se o ditado foi um só?” (MELL, PQI). Dando sequência às reflexões sobre *diversidade*, a professora contaria a história *Spork*³⁶, de Kyo Maclear e Isabelle Arsenault, que focaliza as angústias de um pequeno objeto que apresenta características de uma *spoon* e de um *fork*, e que por isso não consegue se localizar, em termos identitários, na comunidade pela qual transita.

³⁶A história pode ser conferida no endereço a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=fIYP-WiDTV8>

IMAGEM 3.7: Capa do livro *Spork*



Como tarefa de casa, xs alunxs deveriam responder a cinco perguntas sobre a história contada pela professora:

- Por que Spork era diferente?
- Como ele se sentia? Por quê?
- O que aconteceu no final?
- Você já se sentiu como Spork se sentia?
- Você se acha diferente? (MELL, PIQ)

Por sua vez, na terceira aula, que teria como tema *Identidade e Cultura*, seria realizado um *brainstorming* com as palavras *identity* e *culture* e, a partir das ideias dxs alunxs, a professora encorajaria uma reflexão inicial sobre os conceitos de *identidade* e *cultura*. Em seguida, seriam utilizados elementos da novela brasileira *Saramandaia*, tais como xs personagens da história, com o intuito de levar o grupo a pensar sobre o *diferente* e a refletir sobre a seguinte premissa, extraída da novela: “Cada um tem suas diferencices”.

IMAGEM 3.8: Personagens da novela *Saramandaia*



Na quarta aula, cujo tema seria *He or She?*, a professora iniciaria apresentando um vocabulário sobre descrições físicas, tais como *cabelo*, *cor de pele* etc., e, na sequência, faria uma apresentação sobre as estruturas linguísticas necessárias para descrever pessoas fisicamente. Como prática, seriam exibidas imagens de homens e mulheres cisgênerxs e transgênerxs, de pessoas andróginas e de corpos não binários, e xs alunxs deveriam descrever fisicamente as pessoas dessas imagens e dizer se elas são *he* ou *she* e justificar a sua percepção. Por fim, seria realizado um *brainstorming* com a palavra *heteronormativity* e, a partir das ideias do grupo, os conceitos de *gênero* e *sexualidade* seriam discutidos.

Problematizações

O ponto mais evidenciado pelo grupo sobre a PIQ de Mell foi, certamente, a postura situada da articuladora ao explorar o tema *comunidade e diferença*, partindo da realidade social dxs alunxs. Vejam-se, por exemplo, as percepções de Lamounier e Rita de Cássia:

A proposta apresentada pela Mell proporciona, dentro do contexto que será trabalhado, uma abordagem sutil, mas importante, porque, antes do trabalho com as “diferenças”, ela está proporcionando aos alunos se verem dentro da diferenças, já que a escola está em uma região descentralizada da cidade. O desafio de se trabalhar a língua no contexto que ela apresentou foi encarado corajosamente, já que, segundo ela, a resistência é muito grande e a maturidade dos alunos ainda é pequena. (LAMOUNIER, TC11, grifo no original)

A ideia de Mell de levar aos alunos a oportunidade de expor suas percepções acerca da realidade em que vivem abre portas para discussões extremamente importantes sobre as vivências desses

adolescentes. Dar voz ao aluno para que ele fale do que conhece é uma das maneiras mais relevantes de conhecê-lo e, dessa forma, não desrespeitar seus saberes vindos de suas experiências, pois, como afirma Freire, cabe ao professor e à escola, de modo mais amplo, respeitar os saberes que os educandos constroem socialmente nas práticas que realizam em suas comunidades e, além disso, o professor e a escola devem, também, mostrar ao aluno a relevância desses saberes mesclados aos conteúdos trabalhados na escola. (RITA DE CÁSSIA, TC11)

Para Lamounier, ao iniciar a sua proposta construindo a noção de *comunidade*, Mell encoraja xs alunxs a se reconhecerem no território das diferenças (SILVA, 2007), já que os seus bairros são tidos como “periferias” em relação aos “centros” da cidade. Nesse sentido, como pondera Rita de Cássia, partir da realidade dxs alunxs significa dar voz a elxs e explorar os seus saberes. A articuladora cita Paulo Freire para frisar a importância de não apenas valorizar os saberes discentes, mas também de evidenciar a relevância desses saberes no processo de construção de conhecimentos. Em outras palavras, ambos os excertos nos permitem inferir que, na visão dxs articuladorxs, a PIQ de Mell se mostra importante tanto por partir de uma discussão situada sobre diferenças – que é o cerne do campo de problematizações *queer* – quanto por fazer uso dessas diferenças no processo de aprendizagem: saberes e vivências situadas como conhecimentos legítimos.

Na mesma perspectiva, Ciclope acredita que um dos possíveis desdobramentos da proposta de Mell é o empoderamento dxs alunxs:

A proposta da professora Mell, além de ser *queer*, já que visa à desconstrução da visão que seus alunos possuem de serem indivíduos inferiores, por viverem em uma região de difícil acesso e repleta de problemas de ordem político-social, também possui um caráter humanista, pois é perceptível a preocupação da docente em motivar seus discentes a sonharem com um futuro melhor e a construírem objetivos e trilhar caminhos para que ele ocorra. Compartilho dessa mesma preocupação social que a colega Mell tem, porque também leciono em uma escola em que a grande maioria dos alunos é considerada carente e um número expressivo não possui sequer recursos financeiros para fazer as principais refeições do dia, como o café da manhã e o almoço. É comum em minha rotina escolar encontrar alunos do turno vespertino que ficam ansiosos para que o horário do lanche chegue logo, pois eles não tiveram almoço em suas casas. Sem dúvidas, a docente Mell pode ser considerada a intelectual transformadora denominada por Giroux, pois além de refletir de forma crítica sobre sua prática, ela intervém nela em busca de melhorias na sociedade em que vive. Ao relatar que os discentes veem a UFG como um lugar de acesso impossível e que ela busca desconstruir essa visão em suas aulas, motivando-os a acreditarem em si mesmos, dizendo

que eles possuem potencial para alcançar o mérito de estudar na faculdade mais bem conceituada de Goiás, Mell mostra estar totalmente coerente com as atuais tendências de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois busca fazer com seus alunos criem melhores perspectivas de vida. (CICLOPE, TC11)

Como vemos, o articulador acredita que, ao levar xs alunxs a refletir sobre as suas comunidades e sobre a artificialidade da construção das diferenças territoriais em que se inscrevem, Mell introduz nelxs a esperança de uma vida melhor, o que remete a objetivos que extrapolam a sala de aula e a problematização de questões identitárias. Para Atena, esse é o princípio que torna o referido trabalho uma proposta de intervenção *queer*:

[Trata-se de uma proposta *queer* porque...] utilizando um aspecto recorrente entre seus/suas alunos/as, que é a desvalorização dos setores em que moram, [a professora] procura promover o sentimento de valorização e evitar, dessa forma, a marginalização daqueles que moram na periferia. (ATENA, TC11)

Para a articuladora, o viés *queer* da PIQ de Mell reside justamente no objetivo de levar xs alunxs a problematizarem a desvalorização de seus bairros e das periferias, gerando nelxs o sentimento de orgulho da/pela diferença (SILVA, 2007; HOELZLE, 2016). As reflexões de Ciclope e Atena colocam a prática de Mell no âmbito da intelectualidade crítica, que, segundo Giroux (1988), se apresenta nas tentativas cotidianas de transformar as circunstâncias que geram desigualdade, injustiça e sofrimento: xs professorxs como intelectuais críticxs “precisam compreender como as subjetividades são construídas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como essas formas carregam e incorporam determinados interesses” (GIROUX, 1988, p. xxxv). No âmbito da docência, a intelectualidade crítica remete, como pondera Ciclope, ao engajamento dxs professorxs no processo de reflexão diária sobre a sua práxis, a qual é constantemente (re)pensada e (res)significada de modo a contribuir para a melhoria das condições educacionais e das condições de vida das pessoas em geral.

Trata-se, por assim dizer, de uma postura que reflete, sobretudo, o compromisso da práxis docente com a educação e com a sociedade mais ampla, postura que pode ser observada nos temas, nos materiais e nas atividades elaboradas por Mell. Ao privilegiar as territorialidades de sua comunidade escolar, a articuladora abre espaço para que xs alunxs questionem a diferença que lhes foi imposta e ajam sobre ela, podendo

vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor no futuro: do silêncio (margens) à fala (centros).

As articuladoras Atena e Jéssica ponderam que as atividades desenvolvidas a partir do conceito de *comunidade* focalizam a construção social das diferenças e o “estranhamento” de padrões identitários impostos (LOURO, 2004; SILVA, 2007):

[...] na segunda aula e por meio da história infantil *Spork*, de Kyo Maclear, Mell desenvolve uma reflexão sobre a diferença e suas vantagens, já que, conforme a história trabalhada, apesar de ser diferente de todos/as, *Spork* tem sua própria utilidade. Nas aulas seguintes, a professora trabalha os conceitos de identidade, cultura e heteronormatividade por meio da descrição física de pessoas. Com isso, mais uma vez, os/as alunos/as podem verificar que aquele/a que se desvia dos padrões heteronormativos também tem seu próprio valor. (ATENA, TC11)

Ela iniciou sua proposta pelo macro, perguntando aos/as alunos/as acerca de suas comunidades e o que tinha de diferente entre as comunidades dos/as colegas. Após essa atividade, a professora Mell levou a história “Spork”, de Kyo Maclear, que eu achei fantástica. Com essa história, acredito que os/as alunos/as refletirão acerca do que é ser diferente e por que devemos respeitar a todos/as. Após essa atividade, ela, então, levaria algumas questões acerca da história. Depois da discussão, ela levaria o tema identidade e cultura para a sala de aula, enfatizando mais uma vez as diferenças. Uma das atividades que mais me chamou a atenção foi a atividade da última aula, onde os/as alunos/as teriam que identificar se a pessoa apresentada é *she* ou *he*. Essa atividade é ótima, porque, a partir dela, os/as alunos/as desconstruiriam todos os conceitos que eles/as tem de homem e mulher. (JÉSSICA, TC11)

As articuladoras tecem suas reflexões a partir de duas atividades elaboradas por Mell: a história do livro *Spork*, de Kyo Maclear e Isabelle Arsenault; e a prática sobre os pronomes *he* e *she* com imagens de pessoas cisgêneras, transgêneras, andróginas e não binárias.

Em relação ao livro *Spork*, o que se destaca é o potencial da história para fomentar problematizações sobre a construção social da *diferença* e sobre as relações de poder que estruturam o binarismo *identidade/diferença*, as quais conferem maior valor aos corpos e performances inscritas no território das *identidades*, marginalizando, por conseguinte, aqueles que se localizam no território das *diferenças* – como é o caso, por exemplo, da comunidade em que Mell atua em oposição às comunidades ditas centrais. Ao perceberem como essa dinâmica se constrói e se mantém socialmente, xs alunxs seriam encorajadxs a perceber que, assim como as identidades, as diferenças também

têm o seu valor, até porque é a *diferença* que possibilita a construção da *identidade* – eu sou brasileiro porque não sou argentino, chileno, mexicano etc. (SILVA, 2007). Trata-se, portanto, de uma proposta que não apenas celebra as diferenças, visando à aceitação e respeito, mas que principalmente desvela os mecanismos de produção e reprodução das diferenças e das desigualdades subsequentes a partir de uma reflexão situada sobre o que é existir em um mundo arbitrariamente classificado e hierarquizado.

Já no que diz respeito à prática sobre os pronomes *he* e *she*, o que se pontua é a abertura da atividade para relacionar as problematizações sobre *identidade* e *diferença* ao campo das questões sobre *gênero* e *sexualidade*. Uma vez tendo refletido sobre como os padrões identitários são construídos e impostos culturalmente, xs alunxs terão a oportunidade, agora, de refletir sobre como os mecanismos de produção e reprodução das identidades e diferenças operam no processo de construção e regulação dos corpos, o que aponta diretamente para a artificialidade dos binarismos *homem/mulher* e *heterossexual/homossexual*, bem como para as relações de poder e as desigualdades que os estruturam. Ao mostrar imagens de pessoas/corpos que desviam dos padrões heteronormativos e solicitar ao grupo que os classifiquem dentro da lógica binária dos gêneros (*he* ou *she*), xs alunxs certamente serão levadxs a transitar por algumas ambiguidades conceituais e, por assim dizer, a construir e/ou rearticular conhecimentos a partir da dúvida, da incerteza e do questionamento da heteronormatividade (LOURO, 2004; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2012, 2013).

A meu ver, a questão que se mostra mais interessante nas reflexões sobre o viés situado da PIQ de Mell é que o seu conteúdo nos possibilita compreender o referido trabalho como uma proposta não apenas *queer*, mas também, e talvez principalmente, *decolonial*, haja vista o seu objetivo de desvelar, transgredir e subverter concepções fortemente ancoradas no imaginário colonial (LANDER, 2000; GROSGOUEL, 2010). Dentre essas concepções, destaca-se a ideia de que as “periferias” são inferiores aos “centros” urbanos, a qual advém dos discursos articulados pelo colonizador sobre os territórios e povos colonizados. Ao classificar e hierarquizar esses territórios e povos, o colonizador instaura nessas comunidades o sentimento de inferioridade e a certeza de que o seu único lugar de pertencimento é a subalternidade. Uma vez que as classificações binárias *centro/periferia*, *homem/mulher*, *hetero/homo* etc., se configuram como produtos e heranças do colonialismo (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2010) e que a sua reprodução se apresenta como o principal elemento da *colonialidade*, pode-se

argumentar que, ao promover o “estranhamento” da construção da *identidade* e da *diferença* e dos binarismos que decorrem dessa construção, Mell e outrxs articuladorxs tornam a suas propostas de intervenção práticas de letramentos *queer-decoloniais*. Isso porque essas propostas agem diretamente não apenas na rearticulação de concepções e performances identitárias vigentes, mas na desconstrução dos repertórios discursivos coloniais que possibilitam a sua constante repetição e reprodução no mundo atual.

A proposta de Mell, em específico, dialoga com a postura adotada por Hoelzle (2016) em sua prática pedagógica, a qual congrega princípios das pedagogias *queer* e dos pressupostos decoloniais. Como apontado em artigo recente (PESSOA; HOELZLE, 2017), a autora foi movida por questionamentos situados que emergiram da sua prática em uma escola da rede pública de ensino de Goiânia. Um desses questionamentos foi suscitado quando ela descobriu que um aluno de 12 anos de uma turma em que ela pretendia ministrar uma aula sobre *estações do ano* havia sido morto devido ao seu envolvimento com o tráfico de drogas na região. Mediante essa tragédia, a professora se perguntou: “[A]lém de conhecimentos linguísticos, como munir aquelas crianças com conhecimentos que as fortalecessem para agir no mundo social?” (HOELZLE, 2016, p. 13). Essa foi uma das perguntas que motivaram a realização da sua pesquisa, a qual teve por objetivo potencializar, através do ensino de inglês, a expansão dos repertórios de sentido dxs alunxs sobre questões sociais e culturais diversas. As atividades elaboradas pela professora-pesquisadora, marcadas por uma sensibilidade ímpar que se percebe tanto em seu viés notadamente situado quando em seu engajamento social, revelam uma perspectiva de letramento que promove, assim como a proposta de Mell, “uma antipolítica no que diz respeito à globalidade e à colonialidade da língua inglesa”, na medida em que, “ao privilegiar a subjetificação e a socialização, não estamos fortalecendo a língua, mas sim as pessoas que usam essa língua” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 797).

Nos excertos a seguir, a articuladora Atena e os articuladores Ciclope e Camilo apresentam algumas sugestões para ampliar o potencial da proposta de Mell:

[...] como o nível de inglês dessa turma é bastante restrito, Mell pode acrescentar algumas palavras isoladas na língua-alvo durante os momentos de reflexão, como *community*, *neighborhood*, *house*, *school*, entre outras, a fim de aprimorar o vocabulário. (ATENA, TC11)

Minha sugestão para a docente é que, ao fim de sua intervenção, trabalhe com a turma escolhida a letra da canção *No Boundaries*, de Adam Lambert. Nela, uma mensagem positiva e inspiradora é expressa por meio de versos como “*I fought to the limit to stand on the edge! What if today is as good as it gets, don’t know where the future’s headed... But nothing’s gonna bring me down! I’ve jumped every bridge, I’ve run every line, I risk being safe!*”. Dessa forma, além de trabalhar a língua por meio do vocabulário variado contido nela, a professora também estará fazendo o alunado a observar que não existem fronteiras quando possuímos força, foco e fé naquilo que pretendemos alcançar. (CICLOPE, TC11)

[...] você propôs ótimas questões! Eu acrescentaria: Em nossa sociedade, há pessoas como o Spork? Há espaço para eles e elas na sociedade em que vivemos? Que atitudes devemos ter em relação a elas e eles? O que precisa(mos) mudar? Perguntas nesse sentido trabalhariam outros dois aspectos importantes: a simpatia e a empatia pelo ser que é diferente. (CAMILO, TC11)

Considero a atividade com he/she e a utilização de imagens controversas para propiciar um estranhamento, em conjunto com a turma, uma ótima estratégia. Mas como pensar a condição dessas pessoas: será que enfrentam algum tipo de preconceito? Esse rapaz (vestido de mulher? Com roupas femininas?), vocês conhecem alguém assim? Uma garota (com traços masculinos? Comporta-se da mesma forma?), vocês conhecem alguém assim? Não sei, talvez, aprofundar um pouco essas questões e realmente discuti-las com a sala. É o que eu faria com os/as meus/minhas alunos/as. Que tal levar a descrição para além do que está aparente e tentar decifrar/imaginar como eles/as vivem? Com isso, você pode ter acesso aos pensamentos/representações deles e intervir, se necessário. (CAMILO, TC11)

Como vemos, as sugestões de Atena e Ciclope possuem um viés mais pedagógico, uma vez que objetivam potencializar o processo de aprendizagem linguística dxs alunxs, especialmente no que tange à expansão do seu repertório lexical. A sugestão de Ciclope também inclui uma contribuição para o processo de *reflexão crítica* do grupo, na medida em que a leitura da letra da música sugerida abre espaço para uma discussão sobre questões de *identidade e diferença*, que se constitui no tema central da proposta de Mell.

Por sua vez, as sugestões de Camilo possuem um viés mais questionador, visto que objetivam situar as problematizações articuladas de acordo com as vivências pessoais dxs alunxs no/com o mundo em relação aos assuntos abordados, como é o caso da construção social da *diferença* e das pessoas que escapam aos padrões heteronormativos impostos aos corpos. Assim como nas outras propostas, essas sugestões nos permitem observar o engajamento dxs articuladorxs no processo de

letramento do grupo, o que envolve as suas experiências em diálogo/conexão com as experiências dxs colega, ou seja, o curso propiciou uma *experiência colaborativa* de construção de conhecimentos docentes no âmbito dos letramentos *queer*.

Em seu TC11, Mell compartilhou algumas ponderações sobre o processo de elaboração de sua PIQ:

De início, confesso que tive dificuldade para elaborar meu projeto de intervenção *queer*. Eu tinha inúmeras ideias, mas não sabia como organizá-las de maneira a fazer sentido para os alunos. Com essa experiência, eu também aprendi que considerar um contexto é de suma importância. (MELL, TC11)

Coincidentemente, ambas [Anais e eu/Mell] não colocamos nos slides as premissas teóricas, outro ponto bastante interessante. No meu caso, creio que eu estava muito animada com a elaboração das aulas que esqueci completamente o slide sobre a teoria, ainda que em todo tempo estive pensando nas teorias estudadas. Considero esse “incidente” um fato importante para ver que necessitamos urgentemente da prática. (MELL, TC11, grifo no original)

No primeiro trecho, Mell ressalta as suas dificuldades no processo de elaboração da proposta compartilhada, dificuldades que foram mitigadas a partir do momento em que ela percebeu a importância da análise contextual no referido processo. Entretanto, faz-se necessário salientar que, além de realizar uma análise prévia do contexto em que pretendia implementar a sua PIQ, Mell selecionou um tema igualmente contextualizado para conduzir as atividades elaboradas, já que a questão da *diferença* perpassa as vivências cotidianas da sua comunidade escolar.

Já o segundo trecho remete a um conflito que considero bastante fértil para os meus objetivos nesta tese: a necessidade da práxis acadêmica na implementação de letramentos *queer* em diferentes contextos educacionais. Como explicado no Ato 1, xs articuladorxs foram solicitados a incluir, na parte inicial de suas respectivas propostas de intervenção, os referenciais e as premissas acadêmicas que embasam as suas ideias e atividades. A minha intenção, como professor-formador, era encorajar xs articuladorxs a revisar os textos lidos e problematizados na primeira fase do curso, de modo que tivessem mais uma oportunidade de dialogar com eles, seja para perceber elementos que pudessem auxiliá-lxs no processo de elaboração de suas propostas ou para problematizá-los uma segunda vez e, assim, construir outras reflexões praxiológicas a respeito dos temas abordados.

No entanto, Anaís e Mell não incluíram os referenciais e premissas acadêmicas em suas apresentações, ainda que as reflexões construídas na primeira fase do curso perpassassem as suas falas e as atividades elaboradas, como reconhece Mell. No caso de Anaís, tal omissão pode se configurar como uma resistência, haja vista as suas dificuldades e limitações com a escrita acadêmica. Já Mell deixa explícito que, no seu caso, a omissão teórica reflete o seu comprometimento com a práxis escolar – o que também pode ser a razão de Anaís, que sempre demonstrou maior engajamento com questões e atividades não acadêmicas. O mais interessante é que, ao colocar a palavra “incidente” entre aspas, Mell abre espaço para inferirmos que a postura de ambas as articuladoras pode não ter sido totalmente inconsciente, mas em certo ponto intencional, justamente para chamar a atenção do grupo, o que inclui o professor-formador, sobre a necessidade urgente da práxis escolar na implementação de letramentos *queer* e no âmbito da docência de forma geral. Isso porque, como sujeitos de conhecimento, xs professorxs “possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício”, sendo elxs “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2012, p. 228).

Essa discussão faz coro à seguinte problematização articulada por Camilo:

Sinceramente, tenho me questionado qual a relevância de retomarmos e citarmos esses/as autores/as à exaustão, ou simplesmente elencá-los/las como referências norteadoras dos nossos trabalhos. Especificamente, no que toca a mim, sobressai, ao ler os trabalhos dos/das colegas, um sentimento de inconformismo, no sentido da teoria não ter sido devidamente explicitada e/ou mediante ausência de vinculações. Como se daria isso? É realmente necessário? Uma particularidade minha? Por outro lado, [...] não deixo de reconhecer que essas intervenções são momentos oportunos (e provocativos, e inquietantes, e prazerosos!) para que coloquemos em prática o que exercitamos no nível do pensamento e da teoria. (CAMILO, TC11)

A problematização em foco parte da postura do próprio articulador, que alega sentir falta da explicitação dos referenciais acadêmicos trabalhados nas reflexões feitas pelxs colegas em seus textos críticos – os quais eram compartilhados com o grupo via e-mail. Ao perceber tal postura, Camilo propõe um exercício de autocrítica, o qual se estende para outrxs articuladorxs e para o professor-formador: Até que ponto faz-se necessário explicitar os referenciais e/ou premissas acadêmicas que orientam as nossas intervenções?

Essa provocação se mostra produtiva por dois motivos: em primeiro lugar, porque as referidas propostas refletirão, em maior ou menor grau, o diálogo que xs articuladorxs construíram com os textos lidos e problematizados; em segundo lugar, por se tratar de um momento realmente mais voltado para a práxis escolar. No entanto, isso não significa que a práxis acadêmica não seja relevante ao cotidiano dxs professorxs de línguas, já que muitas vezes tal recurso funciona como um ponto de partida para a realização de práticas alternativas, motivando xs professorxs a ressignificar o seu trabalho e o seu papel em sala de aula, na escola e no mundo social, como o próprio Camilo parece reconhecer na segunda parte da sua reflexão.

Talvez, o que se deva compreender é que a práxis acadêmica pode se mostrar relevante, mas não obrigatória, ao processo de implementação de letramentos *queer* e no compartilhamento de propostas de intervenção *queer* em cursos de formação, o que nos convida a avaliar criticamente a pertinência de sua abordagem, bem como os momentos em que ela pode ser retomada para fins escolares. A minha sugestão é que as barreiras que constroem e mantêm o binarismo *teoria/prática* sejam transgredidas, de modo que a supervalorização do primeiro elemento (teoria) em detrimento do segundo (prática) – assim como ocorre nas demais oposições binárias (branco/negro, homem/mulher, hetero/homo etc.) – seja questionada e desconstruída (DERRIDA, 1977). Acredito que tal postura pode nos levar a perceber a docência como um trabalho constituído por elementos praxiológicos: tudo que pensamos e fazemos é teórico e prático, prático e teórico, ao mesmo tempo e sem hierarquizações. Trata-se, como defende Moita Lopes (2006), de nos engajarmos em um percurso de produção de conhecimentos – nas escolas e nas universidades – “em que não haja distinção entre teoria e prática” (p. 101).

CENA 3:

Desdobramentos da experiência

As múltiplas práticas de letramento agenciadas pelo curso *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas* levaram xs articuladorxs à *reflexão crítica* sobre diversos temas relacionados à docência, à realidade social e ao existir e ensinar línguas neste mundo estruturado no/pelo imaginário colonial (LANDER, 2000; QUIJANO, 2000) e repleto de possibilidades de resistência e mudança (BAUMAN, 2016). Os principais desdobramentos desta forte, complexa e instável experiência de

formação/letramento apontam, de modo específico: para o engajamento em reflexões sobre temas desconhecidos; para a rearticulação de conceitos assentados; para a problematização da práxis docente no ensino de línguas; e para a compreensão e ressignificação de vivências pessoais.

No que diz respeito ao primeiro desdobramento, o material empírico nos permite inferir que o tema desconhecido que despertou maior interesse do grupo no processo de construção de novos repertórios de sentido foi o campo das teorias *queer*. Nos trechos a seguir, Jéssica pondera sobre o impacto que as teorias *queer* tiveram em sua forma de compreender as identidades e a imposição de certas performances identitárias na vida social:

A experiência de ler, escrever e conversar sobre teorias *queer* e pedagogias *queer* foi um dos melhores momentos do curso, a partir do momento que conheci a teoria *queer*, comecei a ver e a compreender como nós tentamos colocar estereótipos nas pessoas e até em nós mesmos/as, procurando uma definição, tentando nos encaixar em algum grupo, sendo assim, a experiência de conhecer a teoria *queer* foi, a meu ver, o ponto auge do curso, pois mudou a minha forma de ver as coisas e as pessoas [...] (JÉSSICA, RD1)

[...] A teoria em si já é desafiadora. Essa teoria rompe com qualquer paradigma que é imposto pela sociedade e por nós mesmos/as. Com os estudos da teoria *queer*, não é necessário que se coloque as pessoas em padrões, construídos por binarismos. (JÉSSICA, TF)

Na mesma linha de raciocínio, Atena ressalta as consequências que as práticas sobre teorias *queer* desencadearam em sua percepção sobre as identidades, o ensino de línguas e o trabalho docente:

Por meio dos textos lidos e das discussões feitas durante o curso, aprendi alguns conceitos, sobre os quais nunca havia lido nada a respeito, como pedagogias *queer*. [...] pude constatar o quanto é complexo falar de identidades, pois elas estão em constante processo de formação e são muito diversificadas. (ATENA, RD1)

[...] tivemos a oportunidade de conhecer, durante o curso, os pressupostos das teorias *queer* e suas implicações no ensino de línguas. Até então, não fazia ideia do que se tratava tal teoria e como aplicá-la nas aulas de inglês. Mas, a partir da leitura dos textos sobre as pedagogias *queer*, foi possível entender seu conceito e também desenvolver aulas embasadas em seus princípios. (ATENA, TF)

Esses excertos dialogam com a seguinte ponderação compartilhada por Abareza acerca de como as teorias *queer* repercutiram na sua forma de ver e viver no mundo e na escola/sala de aula:

Foi o meu primeiro contato com a Teoria *Queer*. Fiquei extasiada com a possibilidade concreta de sair do senso comum e começar a entender como as estruturas são formadas até serem consideradas “senso comum”, ainda mais no que concerne as questões de gênero e sexualidades, que geralmente são tratadas como tabus. Durante a minha vivência como professora, sempre tive a preocupação em abordar esses temas em sala de aula. A pedagogia *queer* me ensinou a problematizar, desestabilizar as situações preconceituosas, ao invés de sentenciar ou silenciar a situação preconceituosa. (ABAREZA, RD2, grifos no original)

As reflexões de Jéssica, Atena e Abareza nos possibilitam inferir que o contato com o campo *queer* levou o grupo a construir outros olhares sobre a vida social e sobre a práxis docente.

No que tange à vida social, o olhar mais enfatizado parece ter sido a desestabilização do conceito herdado de *identidade*, o qual remete à construção de sentidos e performances binárias e estanques sobre quem somos no mundo. Ao tomar conhecimento dos repertórios de sentido que permeiam as teorias *queer*, xs articuladorxs passaram a compreender, por exemplo, as complexidades que envolvem as performances identitárias de *gênero*, *sexualidade* e outras. Dentre essas complexidades, destaca-se o processo de fixação das identidades, o qual se concretiza por meio da constante e repetida *nomeação* dos corpos, como salienta Jéssica. As práticas de letramento sobre o campo *queer* levaram o grupo a perceber que a construção das identidades é um processo instável e que se delonga por toda a vida, podendo o sujeito transitar por múltiplos espaços identitários em diferentes momentos, como sugere Atena, sem a necessidade de *nomeações* que limitem as suas vivências e performances sociais. Essa percepção encontra respaldo na ideia de que as identidades se configuram “como construções discursivas e ficcionais” e que, desse modo, não há “nenhuma essência de gênero e sexualidade nem tampouco um destino [certo] de gênero e sexualidade para quem quer que seja” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010, p. 287).

Já no que diz respeito à prática docente, tal visão implica perceber a escola/sala de aula como um mosaico de performances identitárias de várias ordens que produz efeitos múltiplos e, por vezes, contraditórios, o que comumente se revela na percepção dxs alunxs sobre o mundo e a vida. Ao afirmar que os conhecimentos propiciados pelas

teorias *queer* possibilitaram o agenciamento de práticas baseadas em princípios *queer*, Atena alude à abertura que o curso promoveu em seu leque de possibilidades como professora, o que envolve a problematização dos conceitos herdados de *identidade* e *conhecimento*, entre outros. Como se trata de um processo desconstrutivo (DERRIDA, 1977), que vai de encontro a uma série de repertórios de sentido estanques e de performances identitárias sedimentadas (ROCHA, 2013), é provável que uma práxis docente ancorada em pressupostos *queer*, como já exposto, encoraje o compartilhamento de percepções discriminatórias, o que demandará dx professorx uma habilidade para acolher essas percepções e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios que fomentem a sua problematização. Esse é o ponto da reflexão de Abareza, segundo a qual é preciso dar visibilidade às hegemonias para que elas sejam desestabilizadas e/ou rearticuladas em outras bases. Para Louro (2004), o trabalho com pedagogias *queer* pressupõe que xs professorxs se engajem em movimentos de negociação de sentidos, tendo por objetivo descobrir em que ponto um determinado texto ou uma determinada questão passa a fazer sentido, ou deixa de fazer sentido, para um grupo de alunxs. Ao fazê-lo, temos a oportunidade de “[indagar] como um saber se constitui e como outro saber não se constitui (ou *não* consegue se constituir); como funcionam, nesse jogo de afirmações e negações, as relações de poder” (LOURO, 2004, p. 71, grifo no original).

As práticas de letramento sobre as teorias *queer* também são responsáveis pelo segundo desdobramento do curso, visto que o principal conceito rearticulado pelo grupo foi o próprio entendimento sobre o campo *queer*. No trecho a seguir, Ciclope reflete sobre como o curso contribuiu para ampliar a sua compreensão das teorias *queer*:

Em relação à teoria *queer*, vejo que estudá-la é um processo que gera várias interrogações em nossas mentes, pois ela proporciona indagações de assuntos que consideramos estáveis e inquestionáveis. Antes das leituras feitas acerca do assunto, possuía a seguinte concepção: “*Queer* é algo que fala sobre gays”. E ao aprofundar a discussão da temática vejo que essa ideia é imatura e restringe a teoria *queer* a algo muito superficial perante o que ela propõe. Ler, escrever e conversar sobre essa teoria está também me tornando um ser humano *queer*, pois percebo que começo a desconstruir ideias prontas que possuía sobre determinados assuntos, principalmente relacionados à sala de aula. (CICLOPE, RD1)

Uma vez que a palavra *queer* remete, em primeira instância, a uma injúria que tem por finalidade nomear sujeitos não heterossexuais, e considerando que boa parte das reflexões sobre as teorias *queer* surge a partir de questões que envolvem a categoria

sexualidade, faz-se bastante comum a percepção de que o campo teórico *queer* se destina, única ou primordialmente, a temas relacionados à “identidade sexual”. Essa era a visão de Ciclope antes do início do curso, a qual foi sendo questionada, expandida e rearticulada à medida em que as práticas de letramento agenciadas nos encontros viabilizavam a articulação de compreensões mais amplas e complexas sobre as teorias *queer*, compreensões que não abarcam, necessariamente, as demandas e as discussões articuladas pelos movimentos gays e lésbicos, haja vista o seu foco na problematização e na desconstrução das identidades. O mais interessante é que o referido processo levou Ciclope a rearticular não somente a sua visão sobre o campo *queer*, mas sobre diversas questões relacionadas à vida social e, sobretudo, como ele próprio salienta, à sala de aula, o que abarca a compreensão e o trabalho docentes no âmbito das práticas de letramento no ensino de línguas. Os letramentos *queer* contribuíram para que o articulador se percebesse como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2012), podendo, assim, engajar-se na elaboração de “uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa” (CONTRERAS, 2002, p. 161).

As seguintes ponderações de Jéssica também nos permitem observar como o conceito sobre as teorias *queer* foi rearticulado no decorrer do curso:

Falar sobre sexualidade nunca foi uma questão confortável, pois sempre me senti pressionada por várias pessoas, seja família, amigos/as e etc, no sentido de ter que me rotular, mas quando digo rotular aqui, na verdade é mais de uma afirmação, por parte da família, sempre a pergunta: Está namorando? Por parte dos/as amigos/as, a desconfiança sobre minha sexualidade, se você é ou não homossexual, pois quanto menos se fala, mais desperta a curiosidade nos outros. Com a teoria *queer*, percebi que eu não preciso ficar me afirmando ser ou não homossexual para quem quer [que] seja, mesmo que as perguntas não se cessem. Enfim, com o curso, me senti mais a vontade para falar quando o assunto é sexualidade. (JÉSSICA, RD1)

Participar desse curso foi ressignificar minha prática, foi rever conceitos, rompendo com os paradigmas impostos pela sociedade. Recordo-me quando respondi ao primeiro questionário aplicado pelo professor Marco Túlio, composto por algumas perguntas acerca do nosso conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade. Ao ler essas respostas hoje, compreendo o quanto o curso foi importante para minha formação profissional e pessoal. [...] Antes do curso, questões de gênero, para mim, eram somente ao que se referia a homem e mulher e que estavam estritamente ligados ao órgão sexual. Entretanto, hoje, compreendo que as questões de gênero vão muito além do órgão sexual que o sujeito trás consigo; o gênero é uma

construção, é algo que é construído e não pré-estabelecido. (JÉSSICA, TF)

Como vemos, as ponderações em foco estão centradas, respectivamente, na compreensão da articuladora sobre *sexualidade* e *gênero*, que, como dito anteriormente, são duas categorias bastante enfatizadas nas problematizações *queer*. As práticas de letramento do curso levaram a articuladora a perceber a *sexualidade* como uma categoria íntima e não fixa, percepção que se revela em sua relação com as próprias vivências. Desde o início dos encontros, Jéssica demonstrava não se sentir confortável com a ideia de “rotular-se”, de afirmar discursivamente uma identidade em seus espaços de interação. Esse desconforto se apresentava por meio das vivências compartilhadas pela articuladora, as quais geralmente expunham a curiosidade e a insistência de amigxs e familiares sobre a sua “identidade sexual”, como mostram o excerto acima e outras reflexões já abordadas. O fato é que, ao tomar conhecimento do caráter instável e contraditório das identidades por meio das teorias *queer* (JAGOSE, 1996; MISKOLCI, 2012), Jéssica passou a se sentir mais à vontade para falar sobre *sexualidade*, já que a sua fala não precisaria “revelar” um lugar identitário fixo, constante e livre de quaisquer entrecruzamentos com outros lugares identitários, o que parecia ser a sua maior angústia. Em outras palavras, os saberes *queer* propiciaram um espaço de conforto para Jéssica se colocar no mundo fora da classificação binária *hetero/homo*, afirmando-se como um ser *plural, movente e fronteiro* (LOURO, 2004).

Em relação ao segundo excerto, vemos que os conhecimentos propiciados pelo campo *queer* levaram a articuladora a ressignificar a sua compreensão de *sexo* e *gênero*, elementos que pareciam estar intrinsecamente associados em suas concepções prévias: ser homem significa ter um pênis e vice-versa, isto é, *gênero* equivale a *sexo*. Por meio das problematizações construídas no curso, Jéssica passou a compreender o *sexo* como um dado biológico e o *gênero* como uma construção discursiva, e não mais como um fator pré-determinado. Ainda que tal rearticulação conceitual pareça desconsiderar a construção também discursiva do *sexo* (BUTLER, 1993), acredito que se trata de um movimento crítico e com potencial *queer*, na medida em que abre espaço para uma compreensão do *gênero* e das *identidades* em geral como elementos discursivos e ficcionais “[aos] quais podemos aderir transitariamente” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010, p. 278).

Por sua vez, Camilo e Mell compartilham reflexões que nos possibilitam compreender o campo teórico *queer* para além das categorias *gênero* e *sexualidade*:

Pensar os desdobramentos disso tudo na educação me fez ver como estamos imersos em contradições e cerceamentos de várias ordens, isto é, como as questões de gênero e sexualidade estão relacionadas a outros fatores, tais como raça, cultura, política, religião, entre outros. [...] É preciso romper com os próprios limites do pensar e do discurso, que alimentam as hegemonias e polarizações. (CAMILO, RD1)

Quando entrei no grupo, entrei por uma necessidade de entender melhor minha prática docente. Durante o processo, senti dificuldades de aceitar muitas das discussões que tínhamos. Senti-me estranha em meio a um grupo tão diferente de mim, uma vez que possuo princípios religiosos que são estabilizados e normatizados. Com o passar dos meses, passei a me identificar e, então, enfim compreendi que todos somos *queer*. Entendi que não preciso concordar com tudo e nem me posicionar em relação a tudo. Posso ser quem sou, sem deixar de lado meus princípios religiosos, respeitar as outras opiniões e abrir a mente para novas maneiras de pensar o mundo. (MELL, TF)

Esses excertos nos permitem inferir que o conhecimento das teorias *queer* e a experiência com letramentos *queer* propiciaram a construção de leituras alternativas sobre diversas questões por parte do grupo. A reflexão de Camilo ilustra bem essa percepção, visto que relaciona os saberes *queer* à compreensão de outras performances identitárias, como *raça* e *religião*, bem como de categorias mais gerais que estruturam a vida social, como *política* e *cultura*.

Trata-se de uma reflexão que encontra respaldo na fala de Mell, cujas ponderações nos levam a observar o impacto que as teorias *queer* tiveram na forma como ela própria se percebe como sujeito frente às outras pessoas e ao mundo. Como vemos, os conhecimentos e as experiências do curso encorajaram a articuladora a construir uma análise *queer* da sua religiosidade, o que se mostra bastante autêntico e transgressivo considerando-se a rigidez das estruturas que orientam os seus “princípios religiosos”, como ela mesma sempre enfatizou em seus relatos e reflexões. Ao colocar-se como *sujeito queer*, Mell promove uma ruptura importante no sentido de se apropriar de um termo vinculado à injúria e à luta contra a heteronormatividade para compreender o seu lugar e as suas performances identitárias como *mulher religiosa*. Assim como no caso de Jéssica, os saberes *queer* parecem ter propiciado um espaço de *conforto* e *liberdade* à articuladora, que passou pelas práticas de letramento do curso tentando se encontrar a partir do equilíbrio entre a sua religiosidade e a sua vontade de subversão. O

mais interessante é que, tanto na experiência de Jéssica como na experiência de Mell, esse espaço de conforto se equivale ao lugar da *incerteza*, da *contradição* e da *fronteira*, o que se configura como um exemplo de enfrentamento dos limites do pensar e do discurso, como propõe Camilo.

No que diz respeito ao desdobramento sobre a práxis docente, uma das questões repensadas pelo grupo durante o curso foi o conceito de *língua*. Esse desdobramento pode ser observado nas seguintes reflexões compartilhadas por Camilo, em dois momentos distintos:

No tocante à língua estrangeira, penso que aí o curso foi mais incisivo, ao desestabilizar nossas concepções de língua e ensino, tão limitadas, diga-se de passagem, e apresentando uma perspectiva mais ampla, irreverente, propositiva, de se investir da linguagem na descoberta e constituição de si mesmo. (CAMILO, RD1)

[...] diante do que eu considero uma situação de conformação ou indefinição no ensino público, eu precisei buscar acolhida e apoio extramuros. E de fato foi isso que encontrei. Eu posso dizer que esta experiência me marcou profundamente, à medida que eu fui ressignificando boa parte do [que] aprendi na faculdade e que tem relação (direta) com o meu trabalho: o que é língua? Que lugar e influência [a língua] tem na vida do aprendiz? Qual o papel (político) do professor [de línguas]? Que relação a língua tem com a cultura e com as práticas discriminatórias? Como pode servir ao propósito de se reafirmar como um contradiscurso e desestabilizar/deslocar hegemonias? A quem serve um ensino [de línguas] destituído de caráter crítico e voltado unicamente à comunicação? Como nos tornamos o que somos? Como o professor [de línguas] pode expandir/questionar o seu saber, tornando-se crítico de si mesmo e pesquisador do seu contexto imediato? (CAMILO, RD2)

Um dos pilares do curso foi a concepção de *língua/gem como performatividade*, ou seja, a visão de que a língua/gem não se configura como um mero instrumento de comunicação, mas como *forma de ação* sobre as pessoas, sobre o mundo e sobre nós mesmos (AUSTIN, 1975 [1962]; ROCHA, 2013). Optei por adotar essa visão porque acreditava que ela contemplaria, de modo mais satisfatório, os princípios e as demandas do curso e do próprio campo *queer*, para o qual as identidades se (des)constroem e se refazem por meio de atos de linguagem culturalmente situados e cotidianamente repetidos em diferentes contextos de fala (BUTLER, 2008 [1990]). As reflexões compartilhadas por Camilo parecem remeter a tal concepção, visto que propõem uma desestabilização de visões herdadas e limitadas de *língua/gem* e *ensino*, desestabilização que se revela nas perguntas colocadas pelo articulador no segundo excerto, as quais se

apresentam como um convite à problematização. Ao relacionar a *língua* à *cultura*, à *política*, ao *conhecimento* e às *identidades*, Camilo ressalta o papel social e o caráter situado e performativo das práticas linguísticas (PENNYCOOK, 2007), as quais se localizam na base da constituição do sujeito e de suas performances identitárias, bem como do cotidiano dxs professorxs de línguas e das práticas sociais em sentido mais amplo. O que se coloca em evidência é a percepção de que, ao usarmos a linguagem, “não estamos simplesmente representando o mundo social, mas também estamos, acima de tudo, agindo nele, produzindo-o ou modificando-o, ao fazer coisas para ou com as pessoas por meio da linguagem” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010, p. 288).

Outra questão sobre a práxis docente focalizada pelo grupo em suas reflexões foi a percepção da responsabilidade dxs professorxs de línguas na manutenção ou problematização dos discursos que geram *desigualdade*, *sofrimento* e *exclusão social*. Veja-se, por exemplo, a seguinte ponderação de Ana:

Pude descrever, em diversos momentos nas reflexões que fiz por escrito, minhas experiências e minhas práticas em sala de aula. E percebo que tenho de repensar bastante minha didática como educadora, pois ainda reforço o status hegemônico de determinados grupos e também estão ausentes as buscas por uma igualdade entre grupos hegemônicos e minoritários em minhas aulas. Notei que consigo entender e refletir a teoria estudada e apresentada neste curso, no entanto, em terminologias bakhtinianas, esse “refletir” ainda não se refrata em minhas práticas sociais e pedagógicas. O refratar é um caminho mais lento, pois me sinto arraigada em velhos paradigmas e estereótipos. Talvez assumir isso seja o primeiro passo de um lento processo de transformação. (ANA, RD1, grifo no original)

Na mesma linha de raciocínio, Ciclope faz uma problematização importante da sua práxis, tomando por base a omissão das cenas de beijo entre pessoas do mesmo sexo na primeira versão de sua PIQ:

Quando realizei em 2012 um projeto em que utilizei de músicas para problematizar e combater a homofobia existente naquela época em meu ambiente de trabalho, não me atentei para fatores que o curso me fez refletir. Um exemplo disso é a exibição de cenas em que homens se beijam. Observei que, caso eu não exibisse tais imagens, estaria sendo incoerente com algo que busco constantemente ser: um professor crítico de línguas estrangeiras, tratando a sala de aula como um recorte da sociedade em que vivemos, ou seja, trabalhando nela temas sociais que são recorrentes na vida dos alunos. É cada vez mais comum os discentes verem homens se beijando em filmes, vídeos e, mais recentemente, em novelas nacionais. Por isso, a cena do beijo pode ser exibida levando em consideração essa premissa da educação

crítica, que considero a forma de lecionar mais adequada perante a sociedade pós-moderna em que vivemos. (CICLOPE, RD2)

Tal problematização é retomada e ampliada pelo articulador em seu TF:

Sem dúvidas, ter estudado tais conceitos não apenas aumentou minha bagagem de teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também me fez ter mais cuidado com meu discurso durante minha prática profissional, pois percebi a responsabilidade de minha profissão na construção da identidade de meus/minhas alunos/as, afinal, mesmo de forma inconsciente, posso estar reforçando discursos que contribuem para o preconceito e as desigualdades sociais. (CICLOPE, TF)

Posso afirmar também que o curso me fez ser ainda mais *queer*, pois, ao planejar minhas aulas, estou buscando “estranhar” o currículo, refletir sobre como minha prática docente poderá gerar uma necessária perturbação aos/às meus/minhas alunos/as, fazendo-os/as repensar atitudes que são frutos de uma sociedade discriminatória e heteronormativa. (CICLOPE, TF, grifo no original)

As problematizações em foco nos possibilitam observar que o curso motivou a autocrítica no grupo, no sentido de levar xs articuladorxs a reconhecer os pontos que consideram produtivos e a “estranhar” os pontos que precisam ser repensados em sua práxis. O fato de Ciclope ter retomado a omissão das cenas de beijo entre pessoas do mesmo sexo na primeira versão da sua PIQ deixa explícita uma microrruptura na percepção e na postura do articulador, microrruptura que adveio das provocações que xs colegas fizeram durante e após a sua apresentação. Ao deparar-se com tais provocações, Ciclope viu-se contestado pelo grupo, o que o motivou, então, a se aprofundar nas reflexões sobre o caráter subversivo de uma práxis docente orientada por pressupostos dos letramentos *queer*. Assim como Ana, o articulador parece ter percebido que a insistência na omissão das referidas cenas poderia configurar um “reforço [a]o status hegemônico de determinados grupos”, postura que colocaria em xeque o viés perturbador da proposta compartilhada e, sobretudo, a intelectualidade crítica da práxis docente em questão (GIROUX, 1988), já que um importante lócus de problematização de repertórios e performances hegemônicas seria vetado.

As reflexões compartilhadas até o momento nos permitem observar que as práticas de letramentos agenciadas pelo curso encorajaram o grupo a rearticular percepções e posturas em relação à sua práxis, de modo a torná-la mais *queer* e significativa do ponto de vista social (GIROUX, 1988; CONTRERAS, 2002; PESSOA;

URZÊDA-FREITAS, 2012; HOELZLE, 2016; URZÊDA-FREITAS, 2016). Entretanto, xs articuladorxs também finalizaram a experiência cientes de toda a complexidade que envolve o trabalho com letramentos *queer* em diferentes contextos educacionais, como demonstra o seguinte trecho de uma reflexão compartilhada por Sofia:

Com a segunda parte do curso, descobri que ser um professor *queer* é complexo e que preparar uma aula *queer* é tarefa possível, não simples, mas possível. Ou seja, exige muito mais do professor preparar uma aula *queer* e ser um professor *queer* do que pegar tudo pronto em um livro didático qualquer. (SOFIA, RD2)

A complexidade do trabalho com letramentos *queer* no âmbito do ensino de línguas pode ser observada, de modo mais ilustrativo, na seguinte problematização feita pela articuladora Atena:

Após aplicar a proposta de intervenção *queer*, senti-me bastante desanimada para prosseguir com o planejamento de aulas embasadas nas pedagogias *queer*, pois percebi que os/as alunos/as pouco se envolveram nas discussões que abordavam temas críticos. Pressuponho que esse fato tenha sido motivado pela própria cultura dos/as alunos/as de estarem acostumados/as com aulas que trabalham somente a questões gramaticais da língua inglesa e também por terem um senso crítico pouco desenvolvido. [...] No entanto, ao ler os textos dos/as colegas de curso, suas propostas de intervenção *queer* e também o que eles/as escreveram sobre minha própria proposta, foi possível compartilhar praticamente as mesmas angústias, dificuldades e concluir que realmente não é fácil desenvolver uma aula de língua estrangeira que aborda temas críticos, deixando de priorizar somente as questões gramaticais da língua. Essa dificuldade se deve ao fato de que: nós professoras/es devemos ter um bom embasamento teórico para discutir tais temas; precisamos buscar assuntos atuais que fazem parte da realidade dos/as alunos/as, como uma novela, um filme, uma música, etc; temos que ter cuidado para não aproveitar da nossa autoridade enquanto professoras/es e impor nossa opinião como verdade absoluta; precisamos buscar materiais alternativos que fogem da realidade do livro didático, cujo conteúdo, muitas vezes, é todo voltado para a questão gramatical da língua; e, finalmente, por termos que lidar com opiniões preconceituosas, cujas raízes são culturais. (ATENA, RD2)

Como vemos, as complexidades que se apresentam ao trabalho com letramentos *queer* envolvem questões culturais e questões mais pedagógicas, as quais entrecruzam-se nas experiências cotidianas com tal perspectiva de letramento. O fato que sobressai em ambas as reflexões é que a elaboração e a implementação de letramentos *queer* requer dxs professorxs uma série de habilidades que não estão prescritas em um manual

de didática e que não estão previstas nos materiais de ensino. Trata-se de habilidades pedagógicas e sociais cujo desenvolvimento se dá justamente no momento da práxis escolar, ampliando e/ou transgredindo repertórios e performances estabelecidas pela própria formação e, por conseguinte, criando novas possibilidades para o ensino de línguas e para o trabalho docente (HOELZLE, 2016; URZÊDA-FREITAS, 2016).

Acredito que uma das maiores dificuldades que se apresentam ao cotidiano dxs professorxs seja não somente ter que lidar com as instabilidades e com as contradições inerentes à práxis pedagógica *queer* (NELSON, 2009; ROCHA, 2013), mas também, e principalmente, ter que assumir essas instabilidades e contradições como elementos necessários e produtivos à construção de conhecimentos culturais e linguísticos: das “certezas” da gramática e do livro didático para as *dúvidas* do discurso e da vida. Essa dificuldade encontra-se bem ilustrada nas ponderações de Atena, as quais abarcam os desafios que a maioria dxs articuladorxs enfrentou em sua experiência de formação/letramento.

A despeito das complexidades e limitações pontuadas pelo grupo sobre a prática docente no trabalho com letramentos *queer*, o que permanece latente é o desejo de contribuir, ao menos, com a problematização de repertórios estanques, responsáveis pela constante reprodução das desigualdades e, por assim dizer, da *colonialidade* (LANDER, 2000). Como pondera Mell, “[é] necessário questionar a nossa atividade docente constantemente e nunca deixar que o “normal” se instale, mas sempre problematizar” (MELL, TF, grifo no original).

Por fim, as práticas de letramentos *queer* do curso repercutiram nas vivências pessoais do grupo, o que aponta para a rearticulação de conceitos e performances *para além* da sala de aula, como demonstra a seguinte ponderação de Abareza:

Este curso me proporcionou uma nova experiência de vida. Atualmente o “pensar *queer*” me acompanha não somente durante as minhas aulas, mas em todos os campos da minha vida. Consigo perceber a forma com que discursos são produzidos e perpetuados, não somente com questões relacionadas a gênero e sexualidades, mas em todas as relações de poder que existem no convívio social. (ABAREZA, RD2, grifo no original)

Os efeitos das novas percepções encorajadas pelo curso na leitura de mundo são o foco do seguinte relato de Camilo:

Posso adiantar que pensei em fazer algo [no trabalho final do curso] que envolvesse a minha experiência no Hospital de Doenças Tropicais de Goiânia. Durante o curto período em que lá estive “internado”, pude observar como o discurso atravessa as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade. Se é problema nomear/lidar com um câncer, imagine uma doença sexualmente transmissível. Muitas pessoas simplesmente não conseguem falar sobre isso. Silenciam. Sofrem, marginalizadas, especialmente depois de receber um diagnóstico definitivo. Eu começaria por aí. Como seria para os nossos alunos se, ao receberem o diagnóstico de uma DST, viesse junto toda uma carga negativa e a morte/preconceito se fizessem pressentidos? Por que quando uma DST é diagnosticada, isso de certo modo expõe a nossa sexualidade ou práticas (não declaradas ou desautorizadas), quando se trata de um homossexual, por exemplo? Como é falar sobre isso em família ou com os médicos? Como será que os portadores de AIDS se sentem ao buscar medicamentos e temem encontrar conhecidos? [...] O que nós sabemos sobre a AIDS e sobre os portadores do vírus HIV? Com quem contar nesses momentos? A partir daí, eu poderia trabalhar quatro histórias (verídicas, porque presenciadas)... Agregaria e exploraria outros discursos e materiais autênticos [...] Eu nunca tinha visto a AIDS e demais DSTs pelo viés da realidade... Como dimensionar a omissão da escola? Como transpor ou ressignificar (quer dizer, traduzir) tudo que vi e senti para a sala de aula? Quantos dos meus alunos não viveram/vivenciam/viverão realidades semelhantes e que são recortadas pelo discurso? Como abordar um tema tão “delicado”, porque se trata de vidas humanas, em lições sobre língua estrangeira? Como voltar a mim (no molde antigo) e ensinar “língua” estrangeira se esta é muito mais do que mera comunicação? Que efeitos os mais variados discursos têm sobre nossas vidas? Como a língua nos percorre e nos molda, invariavelmente? Como falar de outros e não nos perceber implicados pelo discurso (quando há correspondência) entre o que dizemos e o que somos ou fazemos? (CAMILO, RD2, grifos no original)

Esses excertos remetem aos desdobramentos da experiência com letramentos *queer* na leitura de mundo dxs articuladorxs. Como vemos, tal experiência também repercutiu na forma como elxs compreendem e se localizam na vida social mais ampla, no sentido de analisar criticamente as mais diversas práticas que estruturam a realidade social e como essas práticas se relacionam com as suas próprias vivências como sujeitos culturalmente situados. Trata-se de um forte indicativo do desenvolvimento da intelectualidade crítica proposta por Giroux (1988), a qual se pauta, dentre outros, na construção de “uma linguagem que identifique as injustiças sociais e uma linguagem da imaginação que auxilie a considerar aqueles aspectos da vida pública que apresentam possibilidades não realizadas” (CONTRERAS, 2002, p. 160).

O relato de Camilo, mais especificamente, ilustra como os saberes *queer* possibilitaram a construção de uma *leitura crítica* de um contexto em que diversas

questões de *gênero* e *sexualidade* se entrecruzam e se cristalizam no imaginário daquelas que por lá transitam – o Hospital de Doenças Tropicais de Goiânia. Ao se dar conta do estigma e das dificuldades enfrentadas por portadorxs de doenças sexualmente transmissíveis, o articulador propõe uma série de provocações nitidamente embasadas pelas leituras e problematizações construídas no curso; afinal, como ele próprio enfatiza: “caso não tivesse participado deste curso, dificilmente teria analisado e compreendido essas ocorrências com um olhar mais atento e sensibilidade apurada” (CAMILO, RD2). Essas provocações apontam para uma proposta analítica da *diferença*, ou seja, para uma análise de como os processos binários de diferenciação entre os sujeitos contribuíram e têm contribuído para manter a *desigualdade*, a *vergonha* e o *sofrimento humano* (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2009, 2012; ROCHA, 2013).

O impacto dessa percepção nas vivências de Camilo o motivou a refletir sobre o papel da escola e da práxis docente na manutenção dessa realidade, o que culminou no esboço de uma futura proposta de intervenção *queer* sobre os temas focalizados, já que, por razões de ordem pessoal, ele não conseguiu realizar esse trabalho durante o curso. Embora o contexto relatado pelo articulador envolva questões de *gênero* e *sexualidade*, faz-se importante frisar que vários outros fatores – como *raça*, *idade* e *classe social* – integram a realidade em foco e outras realidades igualmente complexas, as quais estavam sendo lidas criticamente pelxs articuladorxs a partir das suas experiências e conhecimentos *queer*, como ressalta Abareza.

Rita de Cássia e Mell afirmam que o curso lhes propiciou o *diálogo* com outras formas de ver o mundo, o que levou à rearticulação do modo como lidam com as suas convicções ideológicas:

Confesso que é ainda um assunto um pouco complexo para mim por conta de muitas convicções e crenças que carrego e sei que outras pessoas também carregam a respeito. Mas reconheço que hoje sou bem menos bitolada em relação às minhas convicções acerca de gênero e especialmente sexualidade. Nos últimos meses aprendi a observar mais o que está a minha volta e entender que não sou detentora das convicções mais corretas e admissíveis. Mas confesso de novo, não é fácil chegar a isso, e sempre acabo por travar algumas lutas comigo mesma. Tenho dúvidas. Tenho receios. (RITA DE CÁSSIA, RD1)

Hoje, me sinto uma pessoa mudada, pois tenho um novo olhar sobre o mundo e as diferenças ao meu redor. Considero que tenho uma mente mais aberta sem deixar de lado as minhas práticas religiosas, mas também, uma pessoa que não permite comentários ou ações

discriminatórias em minha casa ou em qualquer outra situação que eu esteja envolvida. (MELL, RD1)

Por sua vez, Jéssica e Lamounier salientam que as práticas agenciadas no curso lhes possibilitaram localizar-se no mundo:

Enfim, o curso de uma forma geral, contribuiu muito para minha formação pessoal e profissional pude compreender melhor as questões de gênero e sexualidade, de uma forma geral, foi muito importante para que eu me entendesse também, minhas questões, minhas dúvidas, minhas vontades. (JÉSSICA, RD2)

[...] o curso me deu base para trabalhar mais criticamente não só nas aulas propriamente ditas, mas em toda postura em que eu tomar dentro e fora da escola. Com o curso também pude refletir mais a cerca do meu corpo, minhas decisões, e conseqüentemente, me localizar no mundo. (LAMOUNIER, RD2)

Essa localização pode ser observada, de modo mais elucidativo, nas seguintes reflexões de Ciclope:

Considero minha participação no curso como um dos momentos mais importantes de minha vida, não apenas como professor e pesquisador, mas também como ser humano. Por meio do curso desenvolvi minha habilidade de escrita acadêmica – que ocorreu principalmente devido aos excelentes *feedbacks* proporcionados pelo professor – e aumentei meu repertório de leituras acerca da teoria *queer* e o ensino crítico de línguas estrangeiras. Da mesma forma, consegui entender melhor minha sexualidade por meio dos relatos e discussões ocorridas em sala de aula. Não me considero um ser completo, já entendido acerca do meu corpo e meus desejos. Constantemente faço reflexões sobre o que me proporciona prazer e como me vejo como homem. Ter participado do curso me fez compreender alguns processos que ocorreram e ocorrem em minha vida e refletir sobre como devo lidar com alunos que estão passando pelos mesmos questionamentos que já passei e que passo constantemente. (CICLOPE, RD2)

[...] o curso também me fez ver minha sexualidade de outra forma e compreender melhor meus desejos sexuais, pois, antes de ser professor, sou homem e possuía dúvidas e inquietações sobre meu gênero e minha sexualidade. Com as leituras dos textos e, principalmente, com as discussões ocorridas nos encontros e relatos dos/as colegas participantes, observei que esses questionamentos não são exclusivamente meus e que, por meio do diálogo com o outro, posso me compreender melhor. (CICLOPE, TF)

No que diz respeito às falas de Rita de Cássia e Mell, o que se percebe é que as práticas de letramento e a dinâmica do curso motivaram as articuladoras a repensar as

suas posturas ideológicas, no sentido de abrir-se para outras formas de ver e estar no mundo e, por assim dizer, de dialogar com múltiplas experiências e perspectivas. A meu ver, essa rearticulação foi encorajada pelo modo como os encontros foram realizados, ou seja, pela troca genuína de conhecimentos e vivências entre xs articuladorxs, seja nas conversas sobre os textos lidos ou nas problematizações das propostas de intervenção compartilhadas. Em todos os momentos, as posições e as experiências de todxs foram consideradas, por mais conservadoras que fossem; o importante era que todxs tivessem um espaço legítimo de fala para dizer-se, isto é, para colocar em pauta as suas *percepções*, os seus *saberes*, as suas *dúvidas* e os seus *conflitos*.

Isso não significa, porém, que a construção de conhecimentos *queer* pelo grupo foi um processo tranquilo e isento de coalizões, o que se deve justamente ao caráter *plural*, *instável* e *movente* das práticas agenciadas. Os diálogos foram respeitosos e acolhedores, porém marcados pelo *conflito* e pela *contradição*, fato que, a meu ver, contribuiu significativamente para a rearticulação enfatizada por Rita de Cássia e Mell, assim como para os movimentos ideológicos realizados pelo grupo. A questão que se coloca é reconhecer a necessidade e a produtividade do conflito/dissenso em processos pedagógicos de (des)(re)construção de sentidos, visto que é o confronto entre múltiplas visões de mundo que nos possibilita compreender a complexidade do conflito (MENEZES DE SOUZA, 2011). Com base nesse autor, pode-se inferir que o desafio que se apresenta nesse cenário é “não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*” (p. 138, grifos no original).

Já com base nas falas de Jéssica, Lamounier e Ciclope, pode-se observar que o curso contribuiu para que xs articuladorxs refletissem criticamente não apenas sobre questões identitárias e sobre língua/linguagem no trabalho docente a partir do arcabouço praxiológico *queer*, mas também sobre como tais questões e saberes nos constituem como sujeitos e estruturam as nossas vivências cotidianas para além da escola/sala de aula. Esse é o ponto frisado por Lamounier quando elx afirma que as reflexões sobre o seu corpo e as suas decisões possibilitaram a sua localização no mundo: o saber como forma de vida e de autoconhecimento.

No caso de Ciclope, essa localização se deu de modo mais atenuado pelo fato de o articulador produzir discursivamente o seu lugar de fala, que, ao contrário de como foi colocado durante o curso, agora se apresenta de modo explícito. Entretanto, apesar de

reconhecer que o curso contribuiu para ampliar as suas reflexões acerca de seu próprio corpo e de suas próprias performances identitárias, faz-se importante notar que Ciclope, em momento algum, se coloca dentro da lógica binária que estrutura e regula as categorias *gênero* e *sexualidade*, o que nos permite inferir que o seu lugar de fala é, na realidade, o mesmo que ele ocupou durante todo o curso: o lugar da *ambiguidade*, da *contradição* e da *incerteza*. O que os saberes *queer* propiciaram ao articulador foi, então, o *conhecimento* e a *coragem* de se apresentar ao mundo a partir desse lugar não binário e destituído de nomeações e repertórios fixos.

(DES)ENLACES PROVISÓRIOS

Parte 2

Nesta Cena, compartilho algumas reflexões provisórias sobre o meu segundo grupo de perguntas de pesquisa: Como xs articuladorxs constroem a ideia de letramentos *queer* no grupo? Como elxs relacionam as práticas de leitura, escrita e conversa sobre questões de identidade, gênero e sexualidade às suas respectivas práticas? Quais as particularidades de suas propostas de intervenção *queer* e como elxs compreendem essas propostas? Quais os desdobramentos do curso em sua vida pessoal e profissional?

Em relação à primeira pergunta, *Como xs articuladorxs constroem a ideia de letramentos queer no grupo?*, as problematizações compartilhadas ao longo do Ato nos permitem observar que a ideia de letramentos *queer* construída pelxs articuladorxs retoma a visão crítica de *multiculturalismo* explorada no Ato 2. Trata-se de uma perspectiva de ensino que não visa meramente à inclusão das diferenças nas práticas de letramento, mas à problematização das *identidades* e *diferenças* (SILVA, 2007), bem como das desigualdades reproduzidas a partir dessa oposição binária que perpassa todos os campos da nossa existência. Aliada a tal perspectiva, está uma visão dos letramentos *queer* como práticas ideológica e praxiologicamente *complexas*, *contraditórias* e *instáveis*, o que se apresenta em seu caráter linguisticamente fronteiriço (todas as línguas que compõem os repertórios comunicativos dxs alunxs importam e têm o seu papel no processo de aprendizagem, podendo ser utilizadas de modo particular e/ou interseccionado) e em sua relação situada com a docência nos âmbitos profissional e

pessoal (as vivências identitárias dxs professorxs dialogam estreitamente com as suas escolhas e ações no trabalho com letramentos *queer*).

Por sua vez, as duas perguntas seguintes, *Como xs articuladorxs relacionam as práticas de leitura, escrita e conversa sobre questões de identidade, gênero e sexualidade às suas respectivas práticas?* e *Quais as particularidades de suas propostas de intervenção queer e como elxs compreendem essas propostas?*, encontram-se relacionadas. Como pudemos observar, as questões de *identidade, gênero, sexualidade* e *teorias queer* foram, desde o princípio, relacionadas às vivências cotidianas dxs articuladorxs na escola/em sala de aula. No entanto, essa relação se tornou mais consistente a partir da leitura e problematização dos textos diretamente relacionados à práxis docente, os quais levaram o grupo a construir análises situadas sobre o trabalho com letramentos *queer*, identificando as possibilidades e as limitações desse trabalho em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, as suas propostas de intervenção *queer* apresentam particularidades específicas, as quais perpassam as temáticas abordadas ou privilegiadas, as atividades e dinâmicas sugeridas, os materiais e recursos utilizados, e o uso das línguas envolvidas no processo. Outro fator igualmente situado foram as percepções do grupo sobre as propostas compartilhadas, percepções que vão desde a constatação do potencial *queer* das referidas propostas até a identificação de suas possíveis limitações e/ou contradições.

No que diz respeito à terceira e última pergunta do grupo, *Quais os desdobramentos do curso na vida pessoal e profissional dxs articuladorxs?*, pudemos observar que as práticas de letramento *queer* do curso ofereceram subsídios praxiológicos para que o grupo realizasse alguns deslocamentos em suas percepções e vivências profissionais e pessoais. Em relação ao campo profissional, o principal desdobramento do curso remete à forma como xs articuladorxs compreendem o potencial do ensino de línguas e da sua práxis nos processos de intervenção e mudança social: ao compreender as identidades como performances e a língua/gem como forma de ação (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2013), compreende-se o ensino de línguas como um espaço de problematização e rearticulação da ordem social identitária vigente (URZÊDA-FREITAS, 2013; PESSOA, 2014; HOELZLE, 2016). Em relação ao campo pessoal, o desdobramento mais significativo do curso recai sobre a percepção dxs articuladorxs sobre as suas próprias vivências *para além* da escola/sala de aula, o que envolve uma percepção situada das suas performances identitárias em

diferentes espaços e da leitura que elxs passaram a fazer de eventos sociais diversos, os quais envolvem as questões focalizadas ao longo do curso.

Com base nessas reflexões provisórias, julgo que o Ato apresenta duas questões centrais para esta tese: a heterogeneidade das propostas de intervenção *queer* e os efeitos das práticas de letramento do curso nas vivências dxs articuladorxs. No que tange à primeira questão, as problematizações compartilhadas nos permitem afirmar que o trabalho com letramentos *queer* envolve uma série de particularidades situadas, as quais envolvem as possibilidades e as limitações contextuais, e também os objetivos e as experiências docentes dentro e fora da escola/sala de aula. Por essa razão, não se pode compreender os letramentos *queer* como práticas formatadas e fixas, que podem ser pensadas e implementadas de modos semelhantes em quaisquer ambientes de ensino de aprendizagem, mas, ao contrário, como práticas *instáveis, complexas e fronteiriças*, que podem ser realizadas de formas *plurais, moventes e contraditórias* (LOURO, 2004; ROCHA, 2013).

Já no que diz respeito à segunda questão, pode-se observar que uma experiência com letramentos *queer* para professorxs de línguas tem potencial para promover deslocamentos de várias ordens, o que vai desde a rearticulação do conceito de língua/linguagem e do ensino de línguas ao entendimento crítico das dinâmicas de poder que estruturam as nossas vivências e performances identitárias no mundo social. Esses deslocamentos sugerem o desenvolvimento de uma intelectualidade crítica no fazer docente (GIROUX, 1988), já que esse fazer encontra-se, agora, relacionado a questões sociais e políticas mais amplas que geram sofrimento, desigualdade e dependência, e, por assim dizer, à articulação de estratégias linguísticas e pedagógicas decoloniais para a promoção da justiça social.



EPÍLOGO

*Escrito pelo articulador Camilo
Professor efetivo da rede estadual de Goiás
(20/02/2018)*

Participar deste curso, para mim, representou uma experiência enriquecedora e limítrofe. Equivale a dizer que nunca mais fui o mesmo depois de cruzar e banhar-me nesse rio profundo das teorias *queer*. Cheguei a comentar certa vez com o autor deste trabalho, e carrego comigo essa impressão até hoje, de que, uma vez conscientes da teoria, nos tornamos reféns dela, para o bem e para o mal, talvez para sempre, à medida que ela assume para nós um alto grau de relevância e complexidade, instigando-nos ao exercício frequente e desafiador do autoconhecimento e também à construção de uma sociedade menos injusta. É como eu me sinto hoje.

Soube do curso por uma amiga e também professora da mesma área e me organizei para isto. Acumulei aulas em quatro dias da semana de modo que ficasse livre às sextas. Pretendia me inscrever em dois cursos e assim o fiz. Um ofertado pela UFG, instituição de excelência e renome conhecidos, e que abordava o ensino de línguas pelo viés crítico do gênero e da sexualidade. Fiquei curioso para saber como isso poderia ser feito. E, mais ainda, em saber como este curso poderia me ajudar a compreender ou dar pistas acerca da minha própria existência. Já o outro, voltado a professores de línguas estrangeiras, focalizava igualmente a formação em serviço e o aprimoramento profissional, sobretudo, o exercício e prática linguísticos da parte dos envolvidos. Integrava um programa mais amplo, o RENAFORM, de caráter nacional, e contava com a parceria de instituições diversas, entre elas, a UFG novamente. Eu me dediquei e envolvi com as duas propostas, enquanto pude e de forma intensa. Porém, sem deixar de lado os meus afazeres como professor e com uma rotina massacrante.

Não foi tarefa fácil. Na rede pública, carecemos ainda de uma logística que funcione, contemplando iniciativa, incentivo e reconhecimento do nosso trabalho, sem os quais ficamos relegados ao esforço e interesse individuais, ou melhor dizendo, com a sensação de que todo e qualquer apoio desejável só pode ser obtido extramuros. Foi com esse sentimento de busca e superação que eu cheguei ainda tímido em uma das

salas do prédio de Letras, sem saber ao certo o que resultaria disso tudo, mas cansado, muito cansado e insatisfeito com a minha atuação profissional e a impossibilidade de crescimento ou estagnação no interior da escola.

Especificamente, o curso sobre gênero e sexualidade, com enfoque no ensino linguístico, me propiciou transformações nos âmbitos pessoal e profissional. Sendo alvo de muitos estigmas, entre eles o racial (negro), o de orientação sexual (homossexual), os de classe e ofício desprivilegiados (pobre e professor), e outros não proferíveis, eu me percebo hoje como vítima de um processo que me constituiu enquanto pessoa pelo viés, principalmente, discursivo. Tive uma vida muito sofrida e atribulada, com poucas chances de dar certo, nos moldes e critérios de uma sociedade injusta, que é essa que temos. Trago muitas cicatrizes e acumulo danos, alguns deles irreparáveis. Muitos dos quais, só tomei consciência ao participar deste curso, de modo que pude compreender melhor a minha trajetória, ressignificá-la em parte. Nem tudo o que aconteceu comigo foi fatalidade ou atraído voluntariamente. Ainda assim, eu percebi que fui e sou capaz de constituir um lugar de insurreição, de resistência, e isso se dá, também, muitas vezes, pela via do discurso. O meu trabalho consiste também em olhar e zelar pelo outro, e a não lhe ser indiferente. Pressupõe uma dimensão e um engajamento sociopolíticos. É nesse momento que se entrecruzam minha biografia e ofício. Trabalho com isso, com o discurso, com esse fluir da vida e de pessoas e das relações que constroem entre si. Eu vejo como uma impossibilidade adentrar a sala de aula e esvaziar-me de mim, das minhas vivências, e desprovido de qualquer pretensão mais ampla e que desconsidere o fator humano envolvido.

Entre as dificuldades, destaco que é muito difícil lecionar sem tempo e liberdade para planejar (algo que é inerente à profissão), atender às conveniências da rede, eximir-se do e burlar o sistema. Quase tudo nele parece feito e concebido para não funcionar, para não promover a emancipação das pessoas, em termos freirianos. Entre muitas dessas questões, o próprio ensino de línguas. São limitações de toda ordem e mais do que conhecidas. O volume de serviço, em função de um salário razoável, é desumano. E esse estado de coisas, lógico, impacta diretamente na maneira como trabalhamos e inviabiliza o papel docente e também o institucional. Em contrapartida, o olhar que orienta a nossas práticas, o meu olhar, reafirmo: ele é todo contaminado por tudo o que aprendi neste curso. Apesar da distância no tempo – já se passaram cinco anos quase –, eu não deixei de ter ideias (embasadas no arcabouço teórico queer) e tentar implementá-

las no meu dia a dia, nos contextos em que atuo. O curso, para mim, nesse sentido, representou um resgate da minha autonomia. Gosto de elaborar e adaptar o material que eu trabalho, propor abordagens alternativas. Não abandonei a perspectiva crítica ou abri mão de pesquisar a minha própria realidade, partindo dela mesma, seja para problematizá-la ou propor mudanças e desvios de rota no que se refere ao normativo. São, assumidamente, dificuldades e desafios e o que caracteriza o paradoxo educacional na atualidade. É no que eu sigo acreditando e também o que informa a minha concepção pedagógica. A formação complementar configurou um passo importante e essencial na minha escalada docente, mas que, por si só, não promoveu(rá) as mudanças que precisamos e queremos.

O estudo me trouxe uma visão nova, diferente, ao permitir que eu expusesse e compartilhasse, nos termos das vivências e saberes particulares e em educação acumulados, o meu próprio ponto de vista, as minhas inquietações, e construíssemos com tudo isso uma rede colaborativa. Talvez, para nós professores, esse tenha sido o ganho mais expressivo do curso, para além de trabalharmos com um instrumental teórico desconhecido da maioria. Quando se percebe que sua realidade não é a única ou balizada pelos mesmos critérios e ocorrências, tem-se, como desdobramento, um convite à reflexão, à problematização, à mudança.

Ao reler o texto [a tese] do Marco Túlio, eu me vi imerso em um universo com muitos ditos e interditos, reconheci a minha própria voz e as vozes dos meus colegas. Esta tese foi escrita a muitas mãos. Sobre percursos diferentes de vida e realização profissional. Preocupações e um labor compartilhados pelo grupo, pela via dos letramentos *queer*, o que representou para nós todos, eu acredito, um descortinar de mundos diversos (o outro em perspectiva, além de nós mesmos) e um desvelar do sofrimento humano – especialmente para quem se localiza à margem ou na região fronteira –, com abertura à ressignificação e à problematização no contexto escolar. E, claro, a possibilidade de mudança, ainda que um vislumbre, um horizonte, é o que nos move e põe em marcha.

[...]

*“Acting isn’t just about remembering the words,
it’s about becoming them.”*
(Miles Patrick Yohnke)



Referências

- ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos.; GAMERO, Raquel.; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 79-102, 2014.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2013.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975 [1962].
- BAHIA, Grupo Gay. *Relatório 2016: Assassinatos de LGBT no Brasil*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BLACKBURN, Mollie V.; CLARK, Caroline T. Introduction. Making local and global connections in Literacy Research for Political Action. In: BLACKBURN, Mollie V.; CLARK, Caroline T. (Ed.). *Literacy Research for Political Action and Social Change*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-6.
- BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana C. Escrituras de gênero e políticas de diferença: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, 2018 (no prelo).
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 46-86.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996.
- BRITTO, Luiz P. Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BROWNE, Kath; NASH, Catherine J. Queer methods and methodologies: an introduction. In: BROWNE, Kath; NASH, Catherine J. (Ed.). *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 1-23.
- BRUM, Eliane. Acima dos muros. *El País*, 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/28/opinion/1459169340_306339.html. Acesso em: 28/11/2016.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 [1990].

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 9-23.

CERQUEIRA, D. et al. *Atlas da Violência 2017*. Brasília: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MA: MIT Press, 1965.

CONNELL, Raewyn. *Southern theory: the global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity Press, 2007.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORONADO, Jaime. Notas sobre “desigualdad”, colonialidad y poder en América Latina. 2014. In: QUIJANO, Aníbal. (Ed.). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y La Colonialidad del Poder, 2014. p. 137-192.

CHRISTIANS, Clifford G. Neutral Science and the ethics of resistance. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Ed.). *Ethical futures in qualitative research: decolonizing the politics of knowledge*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2007. p. 47-66.

DA SILVA, Lorena Norberta. *Além do “fill in the blanks”*: a música e o enisno de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Maceió: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

DE LEÓN, Adriano. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36, p. 219-235, 2012.

DE MELO, Maria Cristina Henares.; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. Introduction: Ethical futures in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Ed.). *Ethical*

futures in qualitative research: decolonizing the politics of knowledge. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2007. p. 9-43.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973 [1967].

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press, 1977 [1976].

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DUBOC, Ana Paula Martínez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 57-80.

ELLIOT, John. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 283-314.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, p. 599-617, 2017.

FARIAS, Lindbergh. *Relatório final: CPI Assassinato de Jovens*. Brasília: Senado Federal, 2016.

FERGUSON, Joshua M. Queering methodologies: challenging scientific constraint in the appreciation of queer and trans subjects. *The Qualitative Report*, v. 18, p. 1-13, 2013.

FERNANDES, Luciana Rezende. *Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977 [1976].

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2009 [1975].

GARCIA, Loreley G. A mensuração de sujeitos fluidos e provisórios: *Queer methods and methodologies*. *Revista Ártemis*, v. 13, p. 242-246, 2012.

GIROUX, Henry. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

GREENWALD, Glenn. Brazil Is Engulfed by Ruling Class Corruption – and a Dangerous Subversion of Democracy. *The Intercept*, 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/03/18/brazil-is-engulfed-by-ruling-class-corruption-and-a-dangerous-subversion-of-democracy/>. Acesso em: 28/11/2016.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reform of the Social Sciences and of universities through action research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications, 2008. p. 57-86.

GROSGOQUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOQUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 63-77.

GROSGOQUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995 [1988].

HARDING, Sandra. *Sciences from below: feminisms, postcolonialities, and modernities*. Durham and London: Duke University Press, 2008.

HESSE-BIBER, Sharlene N.; LEAVY, Patricia; YAISER, Michelle L. Feminist approaches to research as a *process*: reconceptualizing epistemology, methodology, and method. In: HESSE-BIBER, Sharlene N.; YAISER, Michelle L. (Ed.). *Feminist perspectives on social research*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 3-26.

HOELZLE, Maria José L. Rodrigues. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAGOSE, Annamarie. *Queer theory: an introduction*. Ney York: New York University Press, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 7-15.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 79-97, 2014.

KLEIMAN, Angela B.; DE GRANDE. Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Revista Matraca*, v. 22, p. 11-30, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna.; RENANDYA, Willy A.; HU, Guangwei.; MCKAY, Sandra Lee. (Eds.). *Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LANDER, Edgardo. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 11-40.

LIMA NETO, Luiz Martins de. *Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 9-34.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, p. 363-369, 2012.

MAGALHAES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.

MAGALHAES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MANNING, Eli. *Queerly disrupting methodology*, University of Victoria (Canada), p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235793388_Queerly_Disrupting_Methodology>. Acesso em: 10/06/2016.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Educação para a diversidade: sexualidade, diversidade sexual e gênero*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2012.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco.; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Pinceton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MISKOLCI, Ricardo. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, n. 21, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, Ricardo. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth grade class in Brazil. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 5, n.1, p. 31-50, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, v. 27, p. 33-50, 2010a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; FABRÍCIO, Branca Falabella. Desestabilizações queer na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, Joana Plaza.; FABRÍCIO, Branca Falabella. (Org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 283-301.

NELSON, Cynthia. Heterosexism in ESL: examining our attitudes. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 143-150, 1993.

NELSON, Cynthia. Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3. p. 371-391, 1999.

NELSON, Cynthia. Beyond straight grammar: using lesbian/gay themes to explore cultural meanings. In NORTON, Bonny.; PAVLENKO, Aneta. (Ed.). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2004. p. 15-28.

NELSON, Cynthia. Queer inquiry in language education. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 5, n.1, p. 1-9, 2006.

NELSON, Cynthia. *Sexual identities in English language Education: classroom conversations*. New Yor: Routledge, 2009.

NETO, Octavio R. Mendonça.; ANTUNES, Maria Thereza P.; VIEIRA, Almir Martins. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*, v. 20, n. 3, p. 665-683, 2015.

NEUMANN, Eduardo. *Letra de Índios: cultura escrita, comunidade e memória indígena nas reduções do Paraguai*. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

NUNAN, David. *Research methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1992.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Nova York: Routledge, 2007.

PEREIRA, Pedro Paulo G. Queer nos trópicos. *Contemporânea*, v. 2, n.2, p. 371-394, 2012.

PESSOA, Rosane Rocha.; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, p. 753-776, 2012.

PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 353-372, 2014.

PESSOA, Rosane Rocha.; HOELZLE, Maria José L. Rodrigues. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, p. 781-800, 2017.

PINTO, Joana Plaza. O percurso do performativo. *Revista Cult*, São Paulo, p. 35 - 36, 2013.

PLUMMER, Ken. Critical humanism and queer theory: living with the tensions. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The landscape of qualitative research*. Los Angeles, Sage Publications, 2008. p. 477-499.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal. (Ed.). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y La Colonialidad del Poder, 2014. p. 19-33.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 923-948.

ROCHA, Maria Lopes da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 23, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Luciana Lins. Letramentos queer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação. In: *Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*, UNICAMP, p. 1-14, 2012.

ROCHA, Luciana Lins. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000 [1916].

SEDWICK, E. K. *Epistemology of the closet*. London: Penguin, 2008 [1990].

SEIDMAN, S. Deconstructing queer theory or the under-theorization of the social and the ethical. In: NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. (Eds.). *Social postmodernism: beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 116-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012a [1998].

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2012b [2003].

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p.31-83.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Os processos da globalização. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura. (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 25-102.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zeb Books, 1999.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow, Essex: Longman, 1995.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [2000]. p. 69-92.

SULLIVAN, Nikki. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012a [2002].

TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012b [2005]

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 51, p. 77-98, 2012a.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Corpo, discurso e relações de poder no ensino crítico de línguas estrangeiras: foco na experiência de um professor homossexual*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012b.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012c.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, Rosane Rocha.; OLIVEIRA, Eliane Carolina de. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 73-104.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia.; SITO, Luanda.; DE GRANDE, Paula. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Sou Marco Túlio de Urzêda Freitas, o pesquisador responsável, e minha área de atuação é a Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no telefone (62) 981272299. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás nos telefones 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente.

Justificativa, objetivos e os procedimentos utilizados da pesquisa

Este projeto busca dar continuidade aos estudos sobre formação crítica de professorxs de línguas que temos realizado nos últimos anos no campo da Linguística Aplicada Crítica. A pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar o trabalho com as categorias identitárias *gênero e sexualidade* no ensino de línguas e na formação de professorxs, de modo a contribuir para a construção de uma Linguística Aplicada mais sensível aos problemas sociais. O estudo será realizado com base nas reflexões compartilhadas pelxs participantes do curso de formação complementar *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, oferecido pelo Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás no decorrer de 2013.

Nome fictício: _____

Nome e Assinatura do pesquisador responsável: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Marco Túlio de Urzêda Freitas sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito:

Anexo 2 – Questionário de Identificação Provisória

1. Nome: _____

2. Data de Nascimento: _____

3. Estado Civil: _____

4. Sexo: _____

5. Identidade de Gênero: _____

6. Identidade de Classe: _____

7. Identidade Racial: _____

8. Identidade Sexual: _____

9. Identidade Religiosa: _____

10. Visão Política: _____

11. Atuação Profissional: _____

12. Tempo de Atuação Profissional: _____

13. Local de Trabalho (Instituição/Cidade/Bairro): _____

14. Carga Horária de Trabalho Semanal: _____

15. Formação Acadêmica (Instituição/Cidade/Estado): _____

16. Formação Acadêmica (Habilitação): _____

17. Ano de Conclusão do Curso de Graduação: _____

Anexo 3 – Exemplo de Questionário Inicial (QI) repondido

Respostas da articuladora Atena

1. Entendo que gênero é a diferença social e cultural entre os sexos homem/mulher. Já o conceito de sexualidade, acredito que esteja ligado às questões de heterossexualidade e homossexualidade, como o indivíduo se define.
2. Não, pois entendo que gênero é uma definição sócio-cultural, ou seja, o indivíduo é sexo feminino ou masculino. E sexualidade é uma opção feita pelo indivíduo, a maneira como ele se define e age perante a sociedade.
3. Sim. Atualmente, apesar de ainda existir em alguns casos isolados, a disparidade entre homem e mulher quanto a oportunidades de trabalho, escolaridade, direitos sociais, é muito pouca. Já a questão da sexualidade ainda é vista com muito preconceito pela sociedade em geral, o que gera muitas desigualdades quanto à conquista de empregos e direitos sociais.
4. Penso que deve existir alguma relação, mas infelizmente ainda não tenho conhecimento a respeito.
5. Acredito que os professores de língua estrangeiras devem ter um bom conhecimento a respeito das questões de gênero e sexualidade para trabalhar melhor em sala de aula, ou seja, para desenvolver técnicas e temas em suas aulas a fim de envolver todos os tipos de alunos e provocar o senso crítico deles.
6. Sim, pois como professora, acredito que sempre procuramos trabalhar assuntos que dominamos mais ou que temos mais afinidade. Logo, a maneira como trabalhamos é fruto das nossas escolhas, opções, identidades.
7. Não. Talvez de modo muito superficial, como atividades que homens e mulheres costumam gostar, tipos de roupa. Mas sem focar o tema gênero e sexualidade.
8. Decidi participar do curso para entender melhor o assunto gênero e sexualidade e como posso trabalhar esse tema em sala de aula. Espero ler bons textos a esse respeito e, por meio das leituras e discussões, adquirir e compartilhar conhecimentos e experiências.

PEDAGOGIAS QUEER

Guacira Lopes Louro

Texto crítico escrito pela articuladora Ana

No capítulo “Uma política pós-identitária para a educação”, Louro (1998) continua a refletir e debater sobre a sexualidade e o currículo escolar, não obstante ela defende inicialmente a idéia de que a sociedade descreve, explica, regula, educa e normativiza-a. Tais comportamentos promovem uma *heteronormatização*, que resulta na criação de grupos e guetos, bem como na oposição binária *homossexual/heterossexual*. Na construção de uma política identitária, grupos minoritários, neste caso os homossexuais, fazem uma segregação, e a homossexualidade transforma-se em uma questão social relevante, na qual se inicia uma luta incessante por notoriedade e por direitos igualitários através das artes, da publicidade e do teatro. Paulatinamente, começa a surgir uma política em defesa de gays e lésbicas, e inicia-se uma identidade particular deste grupo, na qual a escolha do objeto amoroso definia a identidade gay ou lésbica.

É neste contexto que surge uma teoria que, de acordo com o meu ponto de vista, ainda é bastante desconhecida, marginalizada e mal vista na sociedade conservadora no Brasil. Não obstante, adeptos e defensores desta teoria e política, *Queer*, desde o período em que ela nasceu e foi fundamentada, trabalham e se articulam na tentativa de mostrar que esse termo descreve a um grupo que diverge, discorda e questiona a política opressora e normativizadora atual. Desde o seu surgimento, *queer*, de fato, era visto como estranho, ridículo, excêntrico e extraordinário. Termos pejorativos, aos quais muito já ouvi repetidas vezes na minha vida. Por isso, antes de ler este capítulo, não tinha um conhecimento muito profundo do que significava a teoria *queer*, pois minhas representações passavam por essas características. São qualificações reiteradas no nosso meio social e recebidas de modo passivo nos grupos com os quais temos contato. Considerando que o papel dessa teoria é promover o debate e o questionamento sobre assuntos tidos como normas inquestionáveis, cabe a nós, professores, pesquisadores e estudiosos do assunto, ampliar, contestar, desconstruir e compartilhar perspectivas distintas.

Butler (1999, citada por Louro) afirmou que as sociedades instauram normas que “regulam e materializam o sexo dos sujeitos” e essas normas são reiteradas e repetidas constantemente, no entanto, “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. Esta semana se iniciou uma discussão sobre homens casados que mantêm relações extraconjugais com outros homens. Tudo isso foi desencadeado por meio de uma cena de uma novela em um canal brasileiro de TV. Nesta cena, após a descoberta de sua esposa, o homem promete fidelidade e diz que não vai traí-la, pois sublimará e apagará o desejo que ele sente por outros homens. Este argumento e pensamento é frequente nos relacionamentos heterossexuais, especialmente porque, numa sociedade heteronormativizadora, o sujeito homossexual não pode expressar seus desejos e acredita que sublimar é o mesmo que apagar, isto é, aquele que não realiza o ato deixa de ser homossexual. E, como podemos ver, isso não procede.

Ao ler este capítulo, tive, então, duas impressões: será que o conteúdo deste texto é muito avançado, teórico e politicamente, para uma sociedade que ainda busca entender e aceitar as diferenças ou, na verdade, nós vivemos uma comunidade extremamente retrógrada? Pois, se autora nos fala de uma teoria que visa questionar e romper barreiras na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, nós sequer vemos a existência dessas diferenças, especialmente quando deixamos de discutir nas escolas determinados temas, quando os meios de comunicação brasileiros ainda não aceitam o beijo gay, mas apresentam cenas de sexo explícito entre casais heterossexuais, quando pessoas são impedidas de expressar sua afetividade nas ruas, ou quando a expressão é agredido e morto, quando discussões como estas são realizadas apenas em grupos de estudos numa sala de uma faculdade, ficando ainda segregado e marginalizado, não se estendendo a outras comunidades. E finalmente, outra característica que denota nosso atraso na busca de uma política *queer* é o simples fato de determinadas pessoas terem dificuldades em ouvir e entender as problematizações sobre a sexualidade por mero preconceito e ignorância.

Anexo 5 – Exemplo de Proposta de Intervenção *Queer* produzida e apresentada

Proposta de intervenção da articuladora Sofia



Referencial Teórico

LOURO, G. L. Práticas educativas feministas. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 10-14.

LOURO, G. L. "Estarha" o currículo. In: LOURO, G. L. *Um corpo estarha: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 57-73.

MOTA LOPES, L. P. Linguagem escola na construção de quem somos. In: FERRERA, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de língua e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

PENNYCOCK, A. Introduction: critical approach to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 339-348, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 73-102.

URZÉDA-FREITAS, M. T. *Corpo, discurso e relações de poder no ensino crítico de línguas estrangeiras: foco na experiência de um professor homossexual*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002.

Premissas teóricas

- LOURO - Os grupos Feministas foram capazes não só de identificar as evidentes desigualdades geradas ao longo de vários anos causando prejuízos as meninas/mulheres, bem como foram competentes ao criarem uma nova pedagogia não hierárquica e, portanto, não mais silenciadora e tirana.
- LOURO - A teoria *queer* surge com a responsabilidade de contestar, perturbar, subverter e desconstruir os binarismos como heterossexualidade/homossexualidade, no qual o termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é seu derivado, inferior. Além disso, o *queer* questiona os processos pelos quais a sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma ou o que é "natural". Um currículo *queer*, portanto, deverá se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade.

Premissas teóricas

- **MOITA LCPES** – É necessário que os professores enxerguem a linguagem como uma prática social e que, portanto, tratar a língua como uma estrutura interna é esvaziá-la de seu poder político enquanto espaço de comunicação e debates politizados. Os professores precisam de conhecimentos e engajamento político-social que lhes permitam migrar do senso comum para um lugar no qual possam desenvolver nos aprendentes uma compreensão de contextos sociais amplos e que essa compreensão possibilite mudanças.
- **PENNYCOOK** – Em uma abordagem crítica para o ensino de línguas estrangeiras não basta constatar a existência de contextos de poder e desigualdade, é preciso abordar essas formações sociais politicamente, buscando sempre questionar, resistir, problematizar e mudar aquilo que foi previamente estabelecido.

Premissas teóricas

- **SILVA** – A identidade depende da diferença e vice-versa, portanto, são inseparáveis e contidas em relações de poder: A identidade normal é vista como natural e única, pois é considerada a normalização da identificação. As demais identidades, como o homossexualidade, são consideradas negativas, rejeitáveis e antinaturais. É preciso tratar a identidade e a diferença como questões de política, questionando principalmente como a identidade e a diferença são produzidas.
- **URZÉDA-FREITAS** – Uma pedagogia *queer* deve se preocupar em ensinar a língua alvo como um discurso ou ação social na qual as relações de poder estão contidas e, por meio delas, proporcionar mudanças em identidades previamente construídas.

Expectativas de aprendizagem

- Propiciar aos alunos um momento de reflexão a respeito de temas presentes na realidade de todos, dando-lhes a oportunidade de opinar independente de seus pontos de vista.
- Compor junto dos alunos conceitos para termos técnicos como **heteronormatividade**.
- Compreender a importância de se conhecer e aprender uma língua por meio de situações reais e não só pela estrutura rígida da língua (gramática).
- Estimular os alunos a questionarem aquilo que vivenciam e até mesmo suas próprias crenças e juízos de valor.

Recursos

- Quadro;
- Imagens impressas;
- Mural;
- Filme;
- Livro didático;
- Worksheet.

| Escola SESI Campinas | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Identific(a) | Fernando Pedro Ramos | | | | | |
| Disciplin(a) | Língua Espanhola Moderna - Inglês | | | | | |
| Série | 1º | Bimestre | 4º | Ano | 2013 | |
| OBTETIVOS GERAIS | CONHECIMENTOS CONCEITUAIS | PROJETOS | HABILIDADES | METODOLOGIA | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
| - Assistir cenas de filmes observando as imagens e o uso de linguagem informal em diferentes diálogos. - Assistir cenas de filmes para retirar informações gerais específicas. | - Filmes | | 3, 5, 8, 10, 18 | - Aulas expositivas dialogadas. - Exposição de trabalhos de filmes e exercícios, acompanhados de exercícios de busca de informações específicas. | - Anotações no caderno - Envolvimento participação e colaboração - Resolução de atividades. | |
| - Trabalhar ações em progresso no passado. | - Past Continuous | - Melódica de Hélio LOPES - Eco São. - Culinária da Moira Giliani e Cinéfica. | 3, 5, 8, 18, 21 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. | - Anotações no caderno - Envolvimento participação e colaboração - Resolução de atividades. | PALMA Candida et al. Key volume técnico ano médio - 2 ed. - São Paulo Sarau, 2010. |
| - Discutir sobre família e relacionamentos. - Entender a estrutura gramatical que expressa "posse". | - Genitive's and of. - Family members | - Culinária da Moira Giliani e Voluntariado Cidadão | 3, 5, 8, 18, 21 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. - Desenho de uma family tree. | - Anotações no caderno - Envolvimento participação e colaboração - Resolução de atividades. | |
| - Desmembrar os verbos sobre viagem. - Compreender o uso de past tense propósitos de tempo e de lugar. | - Prepositions of place and time. - Travel vocabulary. | | 3, 5, 8, 19 | - Aulas expositivas dialogadas. - Resolução de atividades propostas pelo livro didático. - Desenhos que expressem uso de diferentes preposições. | - Anotações no caderno - Envolvimento participação e colaboração - Resolução de atividades. - Simulados - Avaliação escrita - Correção de classe | |

AULA 01 – Atividades:

- 1) Em aula anterior a esta, solicitar aos alunos como "homework" que pesquem no **Google Imagens** a palavra **Family** e que tragam algumas das figuras encontradas para trabalharmos em sala de aula.
- 2) Solicitar aos alunos que coletem algumas de suas figuras no mural da sala para que todos possam visualizá-las.
- 3) Iniciar junto dos alunos uma reflexão quanto as imagens "aparentemente normais" e questioná-los:
 - Have you noticed any similarities in the pictures? Which one (s)?
 - Do all families have the same structure (father, mother, children)?
 - What other types of family can you find?
 - Why do you think these "other families" are not represented in the pictures?
- 4) Homework: Pesquisar o vocabulário "Family Members" no livro e desenhar no caderno sua "Family Tree" com no mínimo 3 (três) gerações.

Página do Google Imagens - *Family*



AULA 02 - Atividades

- 1) Por meio de um *brainstorming* com as palavras *heteronormativity* e *homosexuality*, discutir o tipo de família considerada "normal" na sociedade na qual vivemos.
- 2) Após as discussões, assistir alguns trechos previamente selecionados do filme *The Kids Are All Right* (**Minhas Mães e Meu Pai**). Obs.: Os trechos foram selecionados devido a faixa etária do filme ser 16 anos.
- 3) Em seguida, solicitar aos alunos que respondam o seguinte questionário:

AULA 02 - Questionário

- Is the movie family considered a "normal" family by society? Why?
- What do you think about the heteronormativity imposed by society?
- What is your opinion about homosexual families?
- Do you think they should have the right to marriage and adoption? Why?
- After your previous answers, are you a prejudiced person?

The Kids Are All Right (**Minhas Mães e Meu Pai**)

- Nic (Annette Bening) e Jules (Julianne Moore) são casadas e dividem um harmonioso lar na Califórnia com seus filhos adolescentes, Joni (Mia Wasikowska) e Laser (Josh Hutcherson). Antes de Joni entrar para a Universidade, Laser pede ajuda para encontrar o pai biológico deles, já que os dois jovens foram concebidos por inseminação artificial. Ela indo contra a vontade de suas mães, entra em contato com o pai (Mark Ruffalo). Os jovens logo se identificam e criam laços com ele. Na medida em que o pai começa a fazer parte da vida de todos, um novo e inesperado capítulo se inicia para esta família inusitada e nada convencional.



AULA 03 - Atividades

- 1) Fazer a devolução dos questionários e, no quadro, expor algumas ideias que foram levantadas nas respostas dadas pelos alunos (sem citar nomes), promovendo uma discussão em grupo sobre a temática abordada nas últimas aulas (family, homosexuality and heteronormativity), utilizando o filme como exemplo.
- 2) Introduzir a estrutura gramatical "**Genitive Case**" utilizando os personagens do filme para a exposição do conteúdo.
- 3) Homework: exercícios gramaticais do livro e extras (worksheet) que abordam o "Genitive Case".

Considerações finais

Após as aulas direcionadas a uma intervenção queer, será possível verificar se os alunos conseguiram:

- Compreender a proposta de ensinar a língua alvo por meio de situações reais e cotidianas;
- Memorizar novos vocabulários referentes a família;
- Entender o significado dos novos termos *queer* que foram abordados;
- Utilizar a estrutura gramatical do Genitive Case;
- Refletir sobre suas atitudes em relação ao homossexualismo;
- Mudar suas atitudes preconceituosas;
- Questionar aquilo que é imposto pela sociedade como "correto, normal ou natural".

Anexo 6 – Exemplo de Reflexão Discente (RD) sobre o curso

(Reflexão final sobre o curso)
Escrita pela articuladora Jéssica

A segunda fase do curso foi de suma importância para colocarmos em prática toda teoria estudada na primeira fase. Todos os textos estudados na primeira fase refletiram na segunda fase, que foi o momento de compreendermos mais acerca das teorias, pois ao elaborarmos as intervenções queer, pudemos compreender melhor tudo o que foi estudado na primeira fase. Com isso, não é possível, a meu ver, separar teoria e prática, pois elas estão interligadas, uma ressignificando a outra.

Elaborar as propostas de intervenção queer foi uma experiência enriquecedora, pois aprendi muito ao elaborar as propostas e, com isso, pude compreender melhor como é levar para a sala de aula temas que jamais pensei em trabalhar, sendo que hoje não consigo me ver sem trabalhar com esses temas em sala.

O momento de discussão das propostas de intervenção queer também foi enriquecedor quando os/as colegas de curso davam sugestões para cada intervenção, foi gratificante ler o que cada colega de grupo tinha a dizer acerca da minha intervenção, cada sugestão, cada crítica construtiva, foi muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional.

Enfim, o curso de uma forma geral contribuiu muito para minha formação pessoal e profissional; pude compreender melhor as questões de gênero e sexualidade. De uma forma geral, foi muito importante para que eu me entendesse também, minhas questões, minhas dúvidas, minhas vontades. Tenho certeza que o curso tem contribuído muito e os resultados podem ser notados em minhas aulas e em mim também.

Repensando a prática docente: um trabalho primordial do/a profissional da educação

Introdução

O mundo cobra que sejamos simples, compreensíveis e tarjáveis. Porém, na maioria das vezes, nem nós mesmos entendemos quem somos. Durante toda a vida, fomos ensinados que devemos nos decidir por uma identidade e zelar por essa imagem, pois assim é mais fácil que os outros nos entendam. E é nessa tentativa de se adequar ao mundo que nos tornamos o outro. Se uma garota é inteligente não pode ser bonita, se é feminista não pode ser interessada por moda. Usando esses exemplos, Tavi Genveson, uma feminista e estilista americana, tenta explicar porque aos 12 anos de idade ela decidiu criar um blog para discutir, compartilhar suas ideias e encontrar outros/as adolescentes que não são unidimensionais, mas possuem várias identidades e também são pressionados pelos estereótipos socialmente impostos.

Louro (1997, p. 131) afirma que as questões de sexualidade estão “queira-se ou não, na escola”. A escola é o lugar onde todas essas lutas se travam. É ali que as palavras *gênero* e *sexualidade* emergem, portanto, entendemos que o papel do/a professor/a não é meramente ensinar conteúdo, mas trabalhar para que alunos/as saibam discutir, transgredir, estranhar, ser quem realmente são ou querem ser, se posicionar ou até mesmo não se posicionar em relação a algum tema. Mas como ajudar jovens e adolescentes a se posicionarem em relação ao mundo se nem ao menos os/as professores/as se sentem seguros/as do seu lugar como indivíduos? Tal preocupação leva-nos a concluir que necessitamos discutir mais, estudar mais e problematizar cada vez mais a nossa prática docente.

Este trabalho é o fruto de experiências pessoais da participação no grupo *Questões de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es de Línguas*. Aqui, serão discutidos os conceitos *gênero* e *sexualidade*, serão apresentadas algumas teorias e teóricos que trabalham essa temática, e a importância dessas discussões na formação de professores. Juntamente com isso, também serão apresentados os resultados desses estudos e as influências de tais discussões na minha formação profissional e pessoal.

Desenvolvimento

Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, senti que, mesmo tendo estudado por muito tempo e mesmo sendo aluna por dezesseis anos, eu não tinha a menor ideia de como dar aula de inglês para alunos que não se interessavam pela aula. O desinteresse dos alunos e alunas era exorbitante e, por mais que eu tentasse de todos os modos encontrar uma maneira para que eles se interessassem pela minha aula, eu falhava. Até que, em certo ponto, eu comecei a estudar meus alunos, e foi então que percebi a causa de tamanho desinteresse. Aqueles alunos e alunas da escola pública da periferia de Trindade não possuíam segurança em si mesmos, não se sentiam capazes de aprender e se tarjavam como burros. Evidentemente, havia uma crise enorme de identidade entre eles. Lecionei durante apenas seis meses naquela escola, mas hoje sei que, se eu tivesse o mesmo entendimento do conceito *identidade* que tenho agora, eu teria feito um trabalho muito melhor com aqueles alunos/as.

Naturalmente, desde muito pequenos, aprendemos a nos identificar. O “eu sou” é o princípio mais importante da criança. A pergunta “Quem é você?” nos permeia durante toda a vida. Porém, às vezes, quando perguntados quem somos nos deparamos com a dificuldade de nos limitarmos e responder exatamente quem somos. Definição é uma palavra que parece que

dificulta tudo quando temos que nos definir e não entendemos por que, uma vez que nos parece que *identidade* é realmente algo limitado. É assim ou não. Então, por que é tão difícil nos definir? Durante muito tempo, a identidade foi pensada como algo fixo, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, acabada e transcendental. Porém, ao contrário disso, ao longo dos estudos de uma política pós-identitária, os estudiosos afirmam que a identidade na verdade é “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2007, p. 96). Portanto, podemos falar em identidades, no plural, pois identidade não é única.

Dizemos quem somos, quando olhamos no outro e nos identificamos diferentes. Portanto, não há como falar de *identidade* sem falar de *diferença*. É necessário existir o outro para nos posicionarmos. Entretanto, segundo Silva (2007, p. 75), onde existe diferenciação aí está presente o poder. O “outro” é sempre diminuído, o diferente é estereotipado, e essas diferenças são usadas para classificar, dividir e normalizar como forma de hierarquizar, exercer poder. Por isso, posições binárias são construídas – homem/mulher, masculino/feminino, ou isso, ou aquilo, e aqueles/as que não sentem parte de nenhum grupo se sentem os estranhos. A sociedade se esforça para que isso aconteça impondo seus padrões. E o instrumento mais forte de recriminação é a própria *língua*, as palavras.

Questionar a identidade e a diferença aparece aqui como um meio de problematizar tais binarismos. Vendo a necessidade de se estabelecer estudos que incentivem os questionamentos dos padrões sócio e historicamente impostos, muitas teorias discutem amplamente esse tema. Neste trabalho, serão apresentados dois grandes influentes: o feminismo e as teorias *queer*. Tais teorias buscam “cruzar fronteiras”, o que, segundo Silva (2007, p. 88), significa “não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’ – os limites entre territórios das diferentes identidades.”

Por muito tempo, a mulher foi tarjada como o sexo frágil. A *mulher* era o outro, a invisível, aquela cujo socialmente “servia” apenas para satisfazer aquele que era a norma: o *homem*. Como já vimos, definir o outro é uma maneira de exercer o poder, e, portanto, dentro das relações de poder, durante muito tempo aconteceu o silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. Em verdade, definir alguém como homem ou mulher significa “nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta à atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens” (LOURO, 2004, p. 89). Portanto, podemos afirmar que gêneros são produzidos socialmente e esses se produzem nas e pelas relações de poder. As teorias feministas vieram para “tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”. E, ainda, através dela. “reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes” (LOURO, 1997, p. 18).

As teorias *queer*, diferentemente das teorias feministas e gays/lésbicas, não buscam exaltar um gênero ou um tipo de sexualidade. Tal teoria vem de maneira a subverter as normas em geral, segundo Silva (2007). Por isso, as teorias *queer* são vistas como a teoria do estranhamento, pois desconfia do que é posto, do que é normativo em todas as maneiras. Rocha (2012) traduz de maneira exata o norte da teoria *queer*: o sofrimento humano, pois ela se preocupa com todos aqueles que se sentem excluídos, que sofrem por causa da imposição social e que buscam uma maneira de se sentir melhor. Assim, de acordo com Penycook (1999), a teoria *queer* é relevante pra qualquer pessoa, não apenas para homossexuais. Aqui, vemos que é possível não se definir, é possível ficar na fronteira, é possível ser e fazer o que quisermos sem se preocupar com imposições, é possível viver na fronteira e é possível se posicionar ou até mesmo não se posicionar.

A escola é um lugar onde meninos e meninas se encontram e a identidade e a diferença emergem de maneira explosiva. Pela minha pouca experiência, pude perceber como é forte essa “briga de sexos” na escola, a visível discriminação do “outro” e, então, pude notar o quão importante é essa fase na formação dos alunos e alunas. Por si só, as pessoas já se formam em meio a crises para se identificar, porém, na adolescência, isso fica ainda pior. Imaginemos como uma adolescente se sente quando é pressionada a agir de uma determinada maneira porque ela é “mulher”, porém, não madura suficiente para chegar a ser “mulher”. O mesmo acontece com os

meninos. Isso é confuso e complexo para todos nós, mas, para eles, é ainda pior. Por isso, o professor tem um papel crucial em ajudar a conduzir esses/as adolescentes para se livrarem das imposições. Segundo Silva (2007, p. 92), “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”.

Como professores, temos que pensar no nosso papel de formadores de opinião. Temos um papel social maior que o transmissor de conteúdos. Ao pensarmos no contexto escolar público de ensino de línguas estrangeiras, sabemos que ensinar uma segunda língua aos alunos é tarefa complexa, uma vez que os alunos e alunas são completamente desinteressados em relação ao conteúdo. Todavia, como professores, temos a obrigação de ir além do currículo, particularmente, porque somos professores de língua. “As desigualdades só poderão ser percebidas – desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentos/as para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 1997, p. 121). Muitos pensam que fazer uma aula crítica é muito complicado e inúmeros problemas são colocados. Reconhecemos que o sistema educacional brasileiro não ajuda muito a elaborarmos aulas críticas, porém entendemos que a mudança não é impossível. A mudança começa no mínimo que se possa fazer, a mudança de atitudes do professor e, sendo um professor, aos poucos é possível conseguir fazer uma aula crítica. É necessário questionar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos. É necessário questionar a nossa atividade docente constantemente e nunca deixar que o “normal” se instale, mas sempre problematizar.

Conclusão

Quando entrei no grupo, entrei por uma necessidade de entender melhor minha prática docente. Durante o processo, senti dificuldades de aceitar muitas das discussões que tínhamos. Senti-me estranha em meio a um grupo tão diferente de mim, uma vez que possui princípios religiosos que são estabilizados e normatizados. Com o passar dos meses, passei a me identificar e, então, enfim compreendi que todos somos *queer*. Entendi que não preciso concordar com tudo e nem me posicionar em relação a tudo. Posso ser quem sou, sem deixar de lado meus princípios religiosos, respeitar as outras opiniões e abrir a mente para novas maneiras de pensar o mundo. Aprendi a compreender a sala de aula como multifacetária, a pensar em elaborar aula para alunos/alunas de diferentes identidades que ainda estão em processo de construção. Hoje, sinto o peso da minha obrigação profissional, mas também sinto que estou um pouco mais preparada para enfrentá-la. Estou no meio da minha formação e vejo a importância de estudar a produção dos discursos sociais. Por isso, afirmo a importância dos estudos de gênero e sexualidade durante a formação de professores de língua estrangeira/adicional, para que quando o/a professor/a ingresse em sala de aula, esteja preparado/a para se movimentar e se reinventar. Concluindo, é necessário aclarar a todos os profissionais da educação que é nosso dever estar dispostos a “discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles que, histórica e socialmente, foram instituídos como ‘outros’” (LOURO, 1997, p. 141).

Referências

- LOURO, G. L. A emergência do gênero. In: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Práticas educativas feministas. In: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Estranhar o currículo. In: LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. Marcas do corpo, marcas de poder. In: LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- NELSON, C. Beyond straight Grammar: using lesbian/gay themes to explore cultural meanings. In: NORTON, B; PALVLENKO, A. (Ed.). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 2004. p. 15-28.
- PENYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p. 329-348, 1999.
- ROCHA, L. L. Letramentos queer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação. In: *Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*, UNICAMP, p. 1-14, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.