



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM

MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO

DESESTABILIZAÇÃO DE TRAÇOS IDEOLÓGICOS
HOMOFÓBICOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
PROFESSORES/AS: UM ESTUDO BASEADO NA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO

CUIABÁ-MT
2015

MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO

DESESTABILIZAÇÃO DE TRAÇOS IDEOLÓGICOS
HOMOFÓBICOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
PROFESSORES/AS: UM ESTUDO BASEADO NA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, para Exame de Qualificação (ou Defesa de Dissertação), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de Concentração:

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Solange Maria de Barros

CUIABÁ-MT
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B453d BELTRÃO, Márcio Evaristo.
Desestabilização de Traços Ideológicos Homofóbicos na
Formação Crítica de Professores/as: Um Estudo Baseado
na Análise Crítica do Discurso / Márcio Evaristo BELTRÃO. -
- 2015
130 f. ; 30 cm.

Orientadora: Solange Maria de Barros.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-
Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá 2015.
Inclui bibliografia.

1. Homofobia. 2. Análise Crítica do Discurso. 3.
Formação Crítica Docente. 4. Escola Pública. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO-GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 , - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : (65) 3615-8408 - Email : secretariameel@hotmail.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na Análise Crítica do Discurso"

AUTOR: Márcio Evaristo Beltão

Dissertação defendida e aprovada em 25 de setembro de 2015.

Presidente da Banca / Orientadora: Solange Maria de Barros
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno: Doutor Dâniel Marcelo de Jesus
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Examinador Externo: Doutor José Ribamar Lopes de Batista Júnior
Instituição: Universidade Federal do Piauí

Examinadora Suplente: Doutora Ana Antônia de Assis-Peterson
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 25 de setembro de 2015

À minha melhor amiga, Rochelle de Andrade, por me receber em seu lar de forma amorosa, pelas risadas e sonhos compartilhados, por acreditar em mim sem julgamentos e por ser a irmã que eu nunca tive.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Nosso Senhor Jesus Cristo, por terem iluminado todos os passos que dei em minha jornada no mestrado.

À minha amada mãe, Maria Odete Zuba Beltrão, e ao meu querido pai, José Evaristo Beltrão, por todo o suporte emocional, por compreenderem minha ausência cada vez mais frequente e pelo amor incondicional que possuem por mim.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Solange Maria de Barros. Seu ensinamento, generosidade, humildade, incentivo, paciência, esforço e trabalho constantes me fazem buscar ser não apenas um pesquisador, mas também um ser humano melhor a cada dia. Fiz o curso de mestrado da forma que sempre objetivei: com autonomia, e isso só foi possível devido ao seu total incentivo e parceria. Muito obrigado, Sol.

Aos professores doutores José Ribamar Lopes Batista Júnior e Danie Marcelo de Jesus, pelas valiosas contribuições que fizeram ao meu trabalho.

A Marlucy e Valcir, por terem me acolhido em seu lar e terem me tratado como um filho.

Às amigas que conheci durante o mestrado: Patrícia, Betsemes, Terezinha, Janice, Adelaide, Iva e Aparecida, por estarem ao meu lado em momentos de alegria e de preocupação durante o curso.

Aos/às professores/as Fernando Zolin Vesz, Marco Túlio de Urzêda Freitas, Ana Antônia de Assis-Peterson, Maria Rosa Petroni, Vera Paganini, Maria Eugênia Sebba, Hêlvio Frank, Valéria Rosa, Charlene Stephany e Giuliana Brossi, por acreditarem em meu potencial e me apoiarem em importantes etapas de minha carreira acadêmica.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

(Paulo Freire, 1996).

RESUMO

BELTRÃO, Márcio Evaristo. *Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na Análise Crítica do Discurso*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

Neste trabalho, propõe-se a análise, por meio da categoria de significado representacional do discurso, de enunciados (discursos) proferidos por docentes da educação básica acerca de questões de gênero e sexualidade. Além disso, busca-se compreender em que medida a reflexão crítica, em cursos de formação contínua, contribui para a desestabilização de possíveis posicionamentos homofóbicos. Na perspectiva faircloughiana, a ideologia é compreendida como representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração. A homofobia é considerada um fruto da ideologia heteronormativa de nossa sociedade, sendo legitimada e fortalecida por meio de práticas sociais opressoras. O/a docente da educação básica possui um importante papel social no processo de combate à homofobia; porém, observa-se que muitos/as professores/as possuem essa forma de preconceito internalizada (JUNQUEIRA, 2009). A pesquisa é qualitativa e se configura como um estudo de caso. Para coletar os dados, foram utilizados questionário, observação participante durante um curso de formação contínua sobre diversidades e entrevistas semiestruturadas. Como instrumento metodológico, são utilizadas a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003a), por meio da categoria analítica interdiscursividade, e a Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1985, 1994), como suporte na análise de dados. Os resultados obtidos apontam que, apesar de não possuírem um posicionamento homofóbico, os enunciados apresentaram discursos opressores como a repressão sexual e a homossexualidade vista como doença. O curso sobre diversidades contribuiu para desestabilizar alguns posicionamentos dos participantes. Dessa forma, observa-se a importância de cursos de formação para professores/as de escola pública, uma vez que permitem não apenas a reflexão sobre práticas discursivas com traços ideológicos hegemônicos, bem como sua problematização e desestabilização.

Palavras-chave: Homofobia; Análise Crítica do Discurso; Formação crítica docente; Escola pública.

ABSTRACT

BELTRÃO, Márcio Evaristo. *The destabilization of homophobic ideological traits in the critical formation of teachers: a study based on Critical Discourse Analysis*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

This paper aims at analyzing utterances (discourses) from teachers who work for the public system of education about gender and sexuality. Also, this study seeks to understand how critical reflection, in ongoing formation courses for teachers, contribute to the destabilization of possible homophobic positionings. In Fairclough's perspective, ideology is understood as representations of general aspects that contribute to the establishing and keeping of relationships of power, domination and exploration. Homophobia is considered a fruit of heteronormative ideology in our society and is legitimized and strengthened by the means of oppressive social practices. The teacher in basic education has an important role in the fight against homophobia, but, it is known that many teachers have this type of prejudice internalized (JUNQUEIRA, 2009). This research is qualitative and is a case study. To collect data, this study used questionnaires, participant observation during a course of ongoing formation about diversities and semi-structured interviews. As a methodological instrument, this study used Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003a), through an analytical category, Interdiscursivity and Systemic Functional Linguistics by Halliday (1985, 1994) to support the data analysis. The results of this paper show that, although the teachers did not have a homophobic positioning, the statements presented oppressive discourses such as sexual repression and homosexuality seen as a disease. The course about diversities contributed to destabilize some of the participant's positions. This way, it can be observed the importance of ongoing formation for teachers who work in the public school system, once these courses allow discursive practices with hegemonic ideological traits to be reflected upon, problematized and destabilized.

Keywords: Homophobia; Critical Discourse Analysis, Critical Teacher Formation, Public School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA	10
1. DIVERSIDADES: SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	17
1.1 DIVERSIDADES SEXUAIS HUMANAS: BREVE HISTÓRICO..	17
1.2 HOMOFOBIA.....	21
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LGBT EM ÂMBITO NACIONAL.....	27
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LGBT NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	31
2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	34
2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	34
2.2 SIGNIFICADOS DO DISCURSO.....	37
2.3 IDEOLOGIA.....	40
2.4 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	42
3. FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES/AS.....	45
3.1 EDUCAÇÃO CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	45
3.2 PEDAGOGIAS <i>QUEER</i> : PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS.....	49
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	52
4.2 PESQUISA EM ACD.....	54
4.3 FORMAÇÃO CONTÍNUA: DIVERSIDADES E OPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	58
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	64
4.5 A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	65
4.7 CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	67
5. ANÁLISE DE DADOS.....	70
5.1 HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA.....	70
5.2 HOMOSSEXUALIDADE COMO PATOLOGIA.....	74
5.3 FAMÍLIA NUCLEAR.....	76
5.4 QUEBRANDO TABUS: A EMANCIPAÇÃO DE POSICIONAMENTOS NATURALIZADOS.....	79
5.5 <i>QUEERING</i> O POSICIONAMENTO DOCENTE.....	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
7. REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

O PONTO DE PARTIDA

O preconceito devido a minha identidade de gênero e sexual esteve presente em minha vida desde minha adolescência. Durante meu último ano no Ensino Médio, não foram raras as vezes em que escutei xingamentos e piadas ofensivas que me inferiorizavam perante meus/minhas outros/as colegas. Nos cursos de nível superior que fiz (duas graduações e duas especializações), as atitudes preconceituosas ocorriam de forma mais sutil; porém, a mágoa e a humilhação que sentia não eram menores que aquelas vivenciadas na etapa anterior de minha formação escolar. Tais ações me motivaram a buscar compreender o fenômeno social homofobia e a analisar quais atitudes eu poderia tomar para combater atos homofóbicos.

Meu primeiro contato com estudos de gênero e sexualidade ocorreu quando eu ainda estava no terceiro ano do Curso de Letras Português e Inglês, da Universidade Estadual de Goiás, na cidade de Jussara, no ano de 2007. A instituição organizou um evento chamado *Encontro Regional de Políticas e Práticas Pedagógicas* e, dentre as palestras ofertadas, havia uma em que o tema era relacionado aos estudos *queer*, em que os professores explanaram sobre o filme *Brokeback Mountain* e as características *queer* presentes na obra, como o fato do casal principal ser homoafetivo e viverem e trabalharem de forma rústica. Na época, apesar de considerar pertinentes as discussões realizadas nessa palestra, não aprofundei os estudos sobre essa temática.

No ano de 2007, iniciei minha carreira profissional. Ao viver a docência, observei que, para que meu exercício profissional fosse realmente eficaz e significativo, era preciso compreender melhor os estudos acerca de gênero e sexualidade. Sempre busquei problematizar e refletir com meus/minhas alunos/as sobre o respeito mútuo; porém, observei que necessitava de mais leituras para que realizasse essa prática de forma mais segura, quando se tratava de diversidades sexuais.

Em 2010, fiz uma especialização em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas, na Faculdade Araguaia, de Goiânia-GO. Durante esse curso, tive a oportunidade de estudar textos acerca do ensino crítico de línguas

estrangeiras. Essas leituras contribuíram para um processo de desenvolvimento de minha prática docente, pois fiquei mais preocupado com os materiais que selecionava para trabalhar em sala de aula, com a atenção voltada, principalmente, à problematização de temas sociais, como o racismo e o consumismo. No ano seguinte, comecei no Estado de Mato Grosso.

Motivado pelos estudos sobre pedagogia crítica em minha pós-graduação, decidi realizar na escola em que trabalhava um projeto envolvendo meus/minhas alunos/as, utilizando músicas em inglês como instrumento para problematizar e combater ações opressoras, como a homofobia. Era a primeira vez que abordava esse assunto em minhas aulas e, apesar de inseguro para debater o tema, observei que era importante sua discussão naquele ambiente escolar, devido ao preconceito que existia por parte de muitos/muitas estudantes contra seus/suas colegas homossexuais.

Antes de realizar esse projeto, percebi que era necessário fazer mais leituras acerca do assunto gênero e sexualidade, para que eu realizasse esse trabalho instruído não apenas pelo meu desejo de mudança, mas também por teorias que contribuíssem para um exercício docente melhor direcionado. Dessa forma, comecei a participar de congressos e palestras com essa temática relacionada à educação, em várias universidades do país. Durante o IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado na Universidade de Brasília, em 2013, fui convidado pelo professor Ms. Marco Túlio de Urzêda-Freitas para participar de um curso chamado *Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, na Universidade Federal de Goiás.

As discussões ocorridas no curso contribuíram para lapidar a forma como conduzi o projeto realizado com meus/minhas alunos/as, em que não busquei inculcar-lhes valores morais acerca do que é certo ou errado, mas proporcionar-lhes reflexões sobre como e por que os preconceitos são criados e mantidos em nossa sociedade, promovendo a compreensão da homofobia por meio de músicas que abordavam o tema. Ao fim do projeto, que teve duração de três meses, observei que muitos/as estudantes começaram a tratar com mais respeito os/as alunos/as homossexuais, buscando relacionar-se de forma mais harmoniosa com eles/elas.

Em minhas pesquisas sobre o assunto, verifiquei que o estado de Mato Grosso é considerado um dos mais perigosos para pessoas LGBT¹ viverem. De acordo com os resultados da primeira pesquisa, divulgados em 2012 no Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, no ano de 2011, foram registradas 1.159 denúncias de crimes homofóbicos e 6.809 de direitos humanos, como agressões físicas, violências psicológicas e outros tipos discriminações. É importante atentar para o fato de que em uma única denúncia pode haver mais de uma forma de violação.

No Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, divulgado em 2013 e referente ao ano de 2012, ocorreu um aumento de 166% no número de denúncias em relação às ocorridas em 2011, totalizando 3.084 registros. O número de violações também cresceu, chegando a 9.982, um aumento de 46.6%. O estado em que ocorreu maior elevação no número de denúncias foi Mato Grosso, com 7 registros em 2011 e 123 no ano de 2012 (um aumento de 1657,14%), sendo que 98 pessoas no Estado sofreram violência física devido à homofobia. Apesar de o Estado estar entre aqueles em que mais ocorrem crimes contra pessoas LGBT, são poucos os documentos oficiais que trazem essas estatísticas.

Ao direcionar meus estudos sobre homofobia para a área pedagógica, constatei que essa forma preconceituosa de lidar com a homossexualidade não era uma realidade apenas em regiões do interior. Em uma pesquisa sobre a homofobia nas escolas, realizada pela ONG Reprolatina, com apoio do Ministério da Educação e divulgada em 2011, foi apontado que, na maioria das escolas, o *bullying* contra as pessoas homossexuais é encarado como uma brincadeira inofensiva, o que torna a homofobia um problema invisível. Uma professora de Porto Alegre, participante da pesquisa, relatou que considera uma piada contra um homossexual nada mais que “uma forma de levar um pouco de leveza pra essa coisa (homossexualidade)” (REPROLATINA, 2011, p. 49).

¹ LGBT (ou LGBTTTs) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais Transgêneros e simpatizantes. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a homofobia e a livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT e, posteriormente, para LGBT. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil (FACCHINI, 2009), utilizarei LGBT para me referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

No Brasil, muitas ações já foram feitas a fim de conscientizar os/as professores/as acerca da importância em respeitar a diversidade sexual presente em nossa sociedade, como o programa “Brasil sem Homofobia” e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Governo Federal. Em 2004, as escolas brasileiras receberam o livro “Diversidade Sexual na Educação e Homofobia”, da coleção *Educação para Todos*. O documento, composto por artigos de teóricos nacionais da área de Gênero e Sexualidade, propõe uma série de reflexões sobre a produção e a reprodução da homofobia na educação. Porém, apesar desses esforços, percebe-se que muito ainda precisa ser feito para que o ensino assuma o compromisso social de desestabilizar práticas de violência contra alunos/alunas LGBT.

O/a professor/a tem um papel de fundamental importância na formação dos/das cidadãos/cidadãs. Suas ações em sala de aula podem tanto contribuir para que os/as alunos/alunas reflitam sobre possíveis preconceitos internalizados quanto incentivar para que atos opressores continuem sendo cometidos, seja por meio de uma postura opressora, seja pela naturalização de ações de violência, como piadas homofóbicas. Diante a realidade educacional em que vivemos, observa-se que a reflexão crítica pode levar o/a professor/professora a repensar sua prática e sua identidade docente. Contreras (2002) afirma que a reflexão crítica é libertadora porque pode nos emancipar de visões acríticas. É importante ressaltar que a prática crítico-reflexiva não deve ser vista como um caminho único e indiscutível para a resolução dos problemas educacionais, mas como uma forma de trabalho auspiciosa para o desenvolvimento docente.

Para ter um perfil de “intelectual transformador”, como propõe Henry Giroux (1988), é importante que o docente alie reflexão acadêmica e prática pedagógica, com o objetivo de preparar seus/suas alunos/alunas para refletirem e combaterem os problemas existentes na sociedade em que vivem, assumindo “posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39). Porém, possuir esse sentimento de agentividade social² não é algo simples. Papa

² Para Snow (2001, p. 2), agentividade social é o componente de ação, que não apenas indica uma “possibilidade de ação coletiva na busca de interesses comuns”, mas que realmente tal

(2008) argumenta que, para isso, é necessário que o docente, primeiramente, passe por mudanças no nível de estrutura interna, repensando “aspectos relacionados a valores, crenças, atitudes, sentimentos e identidade, que podem contribuir para a construção de um projeto emancipatório” (PAPA, 2008, p. 200).

Observa-se, então, que a reflexão crítica pode ser um caminho para que os/as docentes desestabilizem posicionamentos opressores acerca da homossexualidade, avaliando seus enunciados ao falarem sobre LGBT e tratando atitudes homofóbicas não como “brincadeiras inofensivas”, mas como práticas de violência que podem traumatizar várias pessoas e que contribuem para reforçar as desigualdades sociais existentes.

Nessa perspectiva, percebi que era importante fazer um trabalho com os/as docentes da escola em que eu trabalhava, objetivando proporcionar a eles/as momentos de reflexões acerca de questões de gênero, sexualidade e homofobia³. Com essa inquietação sendo o meu ponto de partida, esta pesquisa objetiva investigar as práticas discursivas de professores interioranos sobre as identidades sexuais e de gênero, analisando quais discursos dialogam em seus enunciados, bem como verificar em que medida a reflexão crítica, em cursos de formação contínua, contribui para a desestabilização de possíveis traços ideológicos no discurso que remetem à homofobia.

A partir desse objetivo, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os/as professores/as se posicionam acerca das diversidades sexuais?
- Quais discursos estão presentes nos enunciados dos/as professores/as?
- Quais são as mudanças presentes nas práticas discursivas dos/as docentes após as reflexões, em conjunto, sobre temas relacionados a gênero, sexualidade e homofobia?
- Quais os possíveis caminhos para práticas de respeito e cidadania frente às diversidades sexuais?

ação. Segundo o autor, esse conceito está ancorado em um nível macro de ação social, em que o agir coletivo levaria a mudanças sociais significativas.

³ Por questões éticas, o nome da instituição escolar em que a pesquisa foi realizada e o nome do município em que ela está localizada não serão mencionados nesta pesquisa

No Capítulo 1 deste trabalho, realizo um percurso teórico sobre questões de gênero, sexo e sexualidade. O tema homofobia é abordado por meio de conceitos que partem do sentido original atribuído ao termo no início dos anos 70 para as atuais abordagens sobre o assunto. São apresentados também dados sobre os crimes cometidos contra os homossexuais no Brasil e as principais políticas públicas de saúde, segurança e educação realizadas pelo Governo Federal e pelo Estado de Mato Grosso para a população LGBT.

No Capítulo 2, discorro sobre a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). Por meio da abordagem de Fairclough (2001, 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999), registro um pouco da história da ACD, aportes e compreensões científico-sociais, conceituando de forma breve os três significados do discurso propostos por Fairclough (2003), atentando-me para o significado representacional e para a categoria analítica interdiscursividade. Faço também uma discussão sobre ideologia, com foco no trabalho de Thompson (1995), e encerro o capítulo comentando sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) de Halliday (1994), que é utilizada nesta pesquisa como complementação da análise de dados.

A pedagogia crítica é o assunto do Capítulo 3, em que argumento sobre a importância dos estudos de Paulo Freire para as teorias fundamentadas na reflexão crítica na prática docente. Os estudos *queer* relacionados à educação também são abordados nesse capítulo, por contribuir para a discussão sobre formação crítica de professores, em que as identidades, a cultura e o conhecimento são repensados de forma constante.

O percurso da pesquisa e a metodologia empregada para realizá-la estão descritos no Capítulo 4. Nele, apresento os motivos que me levaram a optar pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e pela escolha da ACD como método. Ao expor a trajetória do trabalho, enfatizo a descrição do curso de formação continuada, intitulado “Diversidades e Opressões no contexto escolar”, que ministrei para que os dados fossem gerados, o perfil dos/as professores/as participantes e a seleção do *corpus*. Explano também sobre a categoria interdiscursividade, que é utilizada para analisar os dados coletados.

As análises encontram-se no Capítulo 5, em que identifico quais discursos dialogam nos enunciados de docentes dentre os que participaram do curso ministrado. Além da interdiscursividade, a Linguística Sistêmico-

Funcional é utilizada como suporte de análise para expor quais processos os/as docentes selecionaram em suas instâncias discursivas. O capítulo é dividido por temas que foram recorrentes em suas falas, como família nuclear e homossexualidade compreendida como doença.

Os resultados e as respostas às questões de pesquisa são comentados nas considerações finais, em que apresento algumas reflexões a respeito do processo de investigação e conclusões referentes à análise. Argumento, também, sobre possíveis desdobramentos que esta pesquisa pode ter e teço algumas considerações a propósito da contribuição deste trabalho para a formação crítica de professores, com foco em questões de gênero, sexualidade e homofobia.

CAPÍTULO I

DIVERSIDADES: SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Este capítulo está dividido em cinco seções e seu objetivo é explicar sobre o principal tema deste trabalho, a homofobia, abordando discussões teóricas sobre esse fenômeno e trazendo dados oficiais sobre crimes contra a população LGBT no Brasil, especificamente, no Estado de Mato Grosso. Na primeira seção, é feito um percurso histórico acerca das diversidades sexuais humanas, com conceitos sobre gênero, sexo e sexualidade. A segunda seção aborda definições de homofobia, que partem do sentido original do termo, empregado no início da década de 70, até as atuais compreensões sobre o assunto. Na terceira seção do capítulo, são apresentados dados sobre crimes cometidos contra LGBT brasileiros/as, retirados dos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil, da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), e do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT), divulgado anualmente pelo Grupo Gay da Bahia. Em seguida, na quarta seção, são delineadas as principais políticas públicas de saúde, segurança e educação realizadas pelo Governo Federal para a população LGBT nos últimos anos. A quinta seção do capítulo destina-se às políticas realizadas no Estado de Mato Grosso, com foco nos programas levados a cabo nos campo educacional e de segurança.

1.1 Diversidades sexuais humanas: breve histórico

Para Takahashi (2006), a diversidade é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura. Para o autor⁴, existem três tipos de diversidades: genética, linguística e cultural. A primeira refere-se às variações e similaridades genéticas entre os indivíduos. A diversidade linguística aponta para a existência de “diferentes linguagens e sua distribuição em regiões”

⁴ Por uma questão de concordância nominal da língua portuguesa, utilizarei o artigo “o” quando citar algum autor e “a” quando for uma autora; contudo, os/as autores/as podem se apresentar como sujeitos do gênero masculino ou feminino.

(TAKAHASHI, 2006, p. 3). A diversidade cultural é o “complexo de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum” (TAKAHASHI, 2006, p.2). Segundo o autor, é importante que essa última forma de diversidade seja pensada em conjunto com a noção de “diferenças”, que podem variar consoante etnia, raça, gênero, sexualidade, região geográfica, entre outros fatores.

A discussão acerca da diversidade sexual humana se intensificou a partir do século XVIII, devido aos deslocamentos epistemológicos e às mudanças sociopolíticas e tecnológicas que ocorreram na época. Por meio da obra de Michel Foucault ([1976] 1997, [1977] 1994), é demonstrada a construção social da sexualidade e de sua emergência enquanto instância de verdade do sujeito, ocorrendo um jogo de forças entre os saberes psicológicos, os saberes sociais e os saberes médicos acerca do assunto. Foucault ([1976] 1997) argumenta que o sexo foi colocado em discurso devido ao moralismo burguês do século XIX, em que, segundo Duarte (2004), foi instaurado um processo de sexualização generalizada, com foco principalmente nas crianças, cabendo à família a função de observar e realizar o controle sexual de seus membros.

A partir da década de 70 do século XX, os estudos acerca de sexualidade aumentaram de forma significativa em distintas tendências teóricas, com destaque para os realizados no campo da Psicologia. Para Toneli (2009), vários fatores e acontecimentos sociais contribuíram para esse crescente interesse intelectual sobre o assunto, como a emergência de movimentos sociais organizados (o feminista e o dos homossexuais, por exemplo), a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e o surgimento da pílula anticoncepcional, que favoreceu a separação entre sexualidade e reprodução.

A diferenciação entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade é considerada um debate constante. Na obra “Adolescentes e jovens para a Educação entre pares: Diversidades Sexuais” (2011), do Ministério da Saúde, o conceito de sexo é relacionado à biologia, e constituído por características fenotípicas (órgãos genitais externos, órgãos reprodutores internos, mama, barba) e genéticas (genes masculinos e femininos). A publicação destaca que não há como existir uma separação rígida, visto haver pessoas que

nascem com os dois órgãos genitais, como os hermafroditas. Entretanto, Toneli (2009) ressalta que estudos mais recentes abordam o sexo como algo também construído culturalmente, desconstruindo, então, a diferenciação simplista que relaciona gênero à cultura e sexo à biologia.

Louro (1997) argumenta que foi por meio das feministas anglo-saxãs que o termo *gender* passou a ser utilizado como distinto do termo *sex*, servindo não apenas como instrumento de análise, mas também como uma ferramenta política, visando rejeitar o determinismo biológico implícito no uso do termo *sex*. Contudo, a autora ressalta que isso não significa uma negação da constituição do gênero sobre corpos sexuados, ou seja, a biologia não é negada, mas ocorre uma ênfase na construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, o gênero é tratado como um dos elementos que constitui as identidades dos sujeitos, que a autora define como plurais, múltiplas, contraditórias e que se transformam por meio de nossas práticas sociais.

Com o aparato teórico de Connel (1995), Louro (1997) argumenta que, na compreensão de gênero, a prática social se direciona aos corpos. Nessa perspectiva, gênero é o modo como as características sexuais são compreendidas, representadas ou trazidas para a prática social, tornando parte do processo histórico. Para a autora, é por meio das relações sociais que os gêneros são construídos e, através dessas relações, ocorrem desigualdades sociais entre os gêneros que são justificadas não devido às diferenças biológicas, mas nos “arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Para Kotlinski (2012), a sociedade busca transformar o ser nascido com pênis ou vagina em, respectivamente, homem ou mulher. Por meio de investimentos de várias ordens, como a família, a escola e a igreja, a construção do gênero masculino para o homem e do feminino para a mulher é realizada, reforçada e fiscalizada ao longo do tempo. Com isso, o gênero funciona como uma norma que regula os sujeitos que dela se desviam (BUTLER, 2006), por meio das diversas discriminações que ocorrem nos vários âmbitos da vida social. Nessa concepção de gênero como norma, ele é considerado uma forma de poder social, funcionando como um dispositivo em que masculino e feminino são produzidos e naturalizados (TONELI, 2008).

Contudo, outras especificidades de gênero, como os transgêneros, sugerem que as identidades de gênero podem se descolar dos binarismos naturalizados homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino.

A maioria dos discursos sobre gênero incluem as questões de sexualidade de alguma forma (LOURO, 1997). Foucault ([1977] 1994) conceitua sexualidade como um dispositivo que “fala” a verdade sobre o sujeito e o sexo como algo relativo à sua esfera privada. O autor considera a sexualidade como uma “invenção social”, por se constituir dos múltiplos discursos acerca do sexo que regulam, normalizam e instauram “verdades” universais sobre ele. A sexualidade se relaciona tanto com as palavras, as imagens, o ritual e o desejo quanto com o corpo (WEEKS, 1993) e, segundo Louro (1997), as pessoas podem exercê-la de diferentes formas. Para a autora, as identidades sexuais se constituem por meio da forma como se vive a sexualidade (com parceiros/parceiras do mesmo sexo, de sexo diferente ou sem parceiros) e as identidades de gênero são construídas de forma social, cultural e histórica.

As identidades sexuais e as de gênero estão profundamente relacionadas, pois ambas são continuamente construídas e transformadas por meio das relações sociais (LOURO, 1997). Para Britzman (1996), nenhuma identidade sexual pode ser considerada automática, autêntica e existir sem negociação ou construção, mas deve ser compreendida como uma relação social contraditória e não finalizada. Esse entendimento também se relaciona à identidade de gênero. Os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos por meio de práticas sociais que são perpassadas por diferentes discursos, representações e ideologias, de forma transitória, e que são transformadas com o passar do tempo (LOURO, 1997).

Segundo Butler (1990), devemos pensar e trabalhar sobre gênero e sexualidade em uma “matriz heterossexual”, que funciona como um regime epistemológico produtor de categorias antológicas, em que mantém o binarismo homem-mulher para conceituação de gênero e desejo. A continuidade sexo-gênero-prática sexual-desejo é exigida por meio da heterossexualidade compulsória, em que os tipos de identidades considerados “desvios” dessa continuidade ou “transtornos de identidade de gênero” não possam existir (TONELI, 2008), o que resulta em sofrimento, com variadas

formas de discriminação, a quem o gênero não decorre do sexo e a quem as práticas sexuais não decorrem da identidade de gênero. Butler (1998) afirma que a homofobia opera, muitas vezes, nessa atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, falho ou mesmo abjeto, em que os homens gays são considerados “femininos” e as mulheres lésbicas consideradas “masculinas”.

1.2 Homofobia

De acordo com Rios (2009), o termo homofobia foi inicialmente cunhado no discurso acadêmico pelo psicólogo norte-americano George Weinberg, no ano de 1972, em que a palavra *homosexualphobia* — que agrupou os radicais gregos *ὁμός* (semelhante) e *φόβος* (medo) — foi utilizada para designar medo ou aversão de estar no mesmo lugar ou em contato com pessoas homossexuais. Borrillo (2009) compreende esse sentido original do termo como uma manifestação emotiva, uma espécie de fobia comparável a estar próximo de certos animais (zoofobia). Partindo de um caráter psicológico, o conceito surge com alcance limitado em relação às análises sociais, pois se refere mais a sentimentos individuais do que a ações perpetradas por terceiros.

A partir da década de 90, o termo passou a figurar nos dicionários europeus e, apesar de seu primeiro elemento ser a rejeição irracional aos homossexuais, o conceito de homofobia passou a ser ressignificado, possuindo um caráter mais social do que individual. Para Hilton (1992), a homofobia é uma doença contagiosa universal que agride LGBT desde a infância, sendo os adultos seu principal transmissor. Por meio desse pressuposto, que relaciona homofobia a uma doença, o Manual do Multiplicador: Homossexual (1996) propõe que a cura dela ocorra por meio da informação e da punição dos/das que desrespeitam os direitos humanos homossexuais.

Para Borrillo (2009), a homofobia designa duas dimensões: a pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e a cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição é a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Enquanto a primeira se caracteriza pela condenação da homossexualidade, o que resulta em atos

de violência física e psicológica, a segunda funda um saber do homossexual e da homossexualidade baseado no preconceito, reduzindo-os a estereótipos.

Borrillo (2009) alerta sobre a complexidade do fenômeno homofobia, pois o mesmo não se dirige apenas a LGBT, atingindo também o conjunto de indivíduos considerados desconformes com os papéis sociossociais pré-estabelecidos. Ao tratar da homofobia como um fenômeno social, Junqueira (2007) argumenta que a tônica do termo não deve ser pensada apenas na “fobia” e em modelos explicativos centrados no indivíduo e em suas emoções negativas, mas também como fator de restrição de direitos à cidadania, impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança e aos direitos humanos.

Para Rios (2009), as duas dimensões do termo correspondem, respectivamente, a duas vertentes ideológicas no campo de debates acerca da conceituação de homofobia: as ideias de “aversão aos homossexuais” (natureza afetiva) e o “heterossexismo”. A primeira é o sentido decorrente do sufixo ‘fobia’ do termo, em que os sujeitos que a praticam possuem um “grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade” (RIOS, 2009, p. 62). Essa atitude faz surgir a intolerância à homossexualidade. Nessa perspectiva, seria combatida, segundo o autor, por meio de terapias psicológicas, com o objetivo de superar uma eventual egodissintonia da homossexualidade, e pelo “estímulo ao convívio e ao conhecimento do outro e de sua realidade, visando à superação da ignorância e do preconceito” (RIOS, 2009, p. 62).

O heterossexismo, de acordo com Rios (2009), é apresentado como uma alternativa à compreensão de homofobia como preconceito e discriminação a LGBT. O autor conceitua esse termo como um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, jurídica e econômica, ocorrendo tanto de forma implícita quanto explícita. Manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, como a linguagem e o sistema jurídico. Com isso, privilégios a quem se adequa a tal parâmetro são apresentados, legitimando um status de superioridade e oprimindo tanto as pessoas homossexuais quanto as que não se adequem ao padrão de heterossexualidade imposto.

No pensamento heterossexista, o binômio heterossexualidade/homossexualidade não é apenas uma questão de orientação sexual, mas também um critério distintivo para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e de quem será beneficiado de forma política, econômica e social. Com isso, pertencer ao grupo inferiorizado significa possuir direitos restritos ou, muitas vezes, uma total supressão de oportunidades.

Por meio dos estudos *queer*, Louro (2000b) analisa historicamente como se proliferaram os discursos sobre sexualidade e a necessidade da distinção entre homossexualidade e heterossexualidade. A partir da segunda metade do século XIX, a norma heterossexual foi produzida, reiterada e tornada compulsória por meio das proclamações de diversos grupos sociais (médicos, pensadores, moralistas), em que criavam classificações de sujeitos e de práticas sexuais, determinando o que seria ou não “normal”, “sadio”, “natural” e “correto”. Essa norma, que toma a heterossexualidade como universal e os discursos que descrevem a homossexualidade como situação desviante, foi denominada posteriormente pelo teórico americano Michael Warner (1993) como *heteronormatividade*.

As práticas heteronormativas são mantidas por uma série de injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e legitimar padrões normalizantes em relação ao corpo, ao gênero, à sexualidade e a tudo que lhes diz respeito. Nesse viés, Junqueira (2007) argumenta que a homofobia transcende os aspectos de ordem psicológica quanto à violência e hostilidade praticada contra os homossexuais, pois ela diz respeito a valores, crenças, mecanismos de exclusão, relações de poder, sistemas de representações, estruturas hierarquizantes e padrões relacionais e identitários que objetivam naturalizar, impor e legitimar uma única forma de gênero e sexualidade centrada na heterossexualidade.

Para manter a naturalidade e a normalidade da heterossexualidade, diversos investimentos foram criados e reafirmados discursivamente, partindo da lógica de que todas as pessoas devam ser heterossexuais. Segundo Louro (2000b), é por meio desse binarismo heterossexualidade e homossexualidade que surge a homofobia. Para a autora, esse preconceito se expressa por meio do desprezo e afastamento, como se a homossexualidade fosse algo “contagioso”, o que cria resistência nos indivíduos em demonstrarem simpatia

pelas pessoas homossexuais, pois qualquer forma de aproximação poderia ser interpretada como uma adesão a tal identidade, ou seja, o indivíduo também seria considerado LGBT. Esse distanciamento dos sujeitos homossexuais, segundo Davi (2005, p. 119), ocorre por meio de três justificativas: “a dominação masculina e o ideal de virilidade, o dogma da sexualidade voltada para a reprodução, que norteia os ditames morais das diversas religiões humanas e ocidentais, e a heterossexualidade como ‘norma’ sexual natural”.

Ainda na discussão acerca da lógica binarista, Borrillo (2009, p. 18) argumenta que essa divisão de gênero e desejos funciona “mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie”. Para o autor, a homofobia funciona como uma “guardiã” das fronteiras sexuais (heterossexual e homossexual) e de gênero (masculino e feminino). A sexualidade, muitas vezes, não é necessariamente perceptível, salvo quando é expressa de forma pública, verbal ou por meio de manifestações de afeto. Com isso, há uma vigilância social a partir dos sexos masculino e feminino, criando-se uma série de expectativas acerca de comportamentos para homens e para mulheres.

A partir do momento em que pessoas de um determinado sexo não cumprem as expectativas heteronormativas, elas são punidas e discriminadas, pois ocorre um rompimento da norma heterossexual. Devido a isso, não apenas os homossexuais são vítimas da homofobia, mas também todos aqueles que não aderem à ordem clássica de gêneros, como os bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte e homens heterossexuais que são delicados e sensíveis. Para Schilling (2009), isso mostra o quanto é precária a compreensão de que pertencemos à mesma humanidade, pois as práticas homofóbicas supõem que alguém com orientação sexual diferente não teria direito à vida.

Além da homofobia geral, temos a homofobia específica, que é direcionada a gays e lésbicas. Borrillo (2009) afirma que os termos “gayfobia” e “lesbofobia” são utilizados para diferenciar essas formas de preconceito. O autor realça que as lésbicas sofrem um duplo menosprezo, por serem mulheres e homossexuais. Historicamente, segundo o teórico, as lésbicas foram visivelmente menos perseguidas que os gays, contudo isso não indica maior tolerância com elas. Essa diferença em relação aos homossexuais homens

demonstra uma depreciação ainda mais forte das lésbicas, pois se caracteriza como um reflexo da misoginia, já que a sexualidade feminina é tida apenas como um objeto do desejo masculino. Em caso de se relacionarem sexualmente, esse envolvimento entre mulheres é permissível apenas como objeto de prazer para muitos homens que se excitam em tal situação.

Na perspectiva do homossexual ser visto como fora da 'norma' socialmente construída e legitimada, exercendo o papel de marginal, excêntrico e bizarro, Borrillo (2009) relaciona a posição social dos homossexuais com a dos negros, estrangeiros ou judeus, pois todos esses são vistos como o outro, o estranho, aquele com quem é impensável qualquer forma de identificação. O autor afirma que a marginalização da homossexualidade perante o status superior e natural atribuído socialmente à heterossexualidade ocorre também no campo linguístico. Ele ressalta que nos dicionários de língua francesa, o termo "homossexualidade" possui equivalentes como "inversão", "pedofilia", "tribadismo" dentre outros.

Para Hilton (1992), a homofobia é construída culturalmente. O autor elenca em seus estudos vários aspectos que justificam tal afirmação. O primeiro deles se refere aos pais, que preferem não falar sobre homossexualidade em casa e optam pelo silêncio perante a lógica social de que é permitido ridicularizar as pessoas homossexuais. A resistência em aceitar o diferente também é outro fator, que o autor relaciona com outras formas de preconceitos, como o racismo. Além desses aspectos, Hilton também cita o machismo, a forma seletiva e negativa com que as informações sobre os homossexuais são transmitidas e a dificuldade de lidar com a sexualidade, alimentada pela religião, que não trata o sexo como um princípio social.

Segundo Rios (2009), a homofobia viola de forma intensa e permanente uma série de direitos básicos, tanto institucionais quanto constitucionais, dos/das LGBT enquanto cidadãos/cidadãs. Ela pode se apresentar de várias formas, ocorrendo por meio de situações limites, como agressões físicas e homicídios, ou por meio de formas mais sutis, como as de violência simbólica. Para Bourdieu (1989), esse segundo tipo de opressão é exercido por meio das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, como

piadas, comentários, brincadeiras jocosas ou insinuações discriminatórias em relação às pessoas homossexuais ou que se supõe serem homossexuais.

O Brasil é considerado um dos campeões mundiais de assassinatos de pessoas de sexualidades não hegemônicas (JUNQUEIRA, 2007). Com o objetivo de suprir a escassez de fontes confiáveis de dados acerca da homofobia em nosso país, a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) começou a realizar, a partir de 2011, uma série de levantamentos de crimes homofóbicos ocorridos em todo o Brasil. Os dados são provenientes do Disque Direitos Humanos (Disque 100) da SDH/PR, do Ligue 180 da Secretaria de Políticas para Mulheres e da ouvidoria do Sistema Único de Saúde (SUS).

Para Luiz Mott (2015), antropólogo da Universidade Federal da Bahia e coordenador do Grupo Gay da Bahia (GGB), que coleta há mais de trinta anos informações acerca da homofobia no Brasil, esse banco de dados da Secretaria Nacional de Direitos Humanos é ineficiente, pois não disponibiliza números reais de crimes letais contra pessoas LGBT. Para o pesquisador, a SDH/PR divulgou em 2012 números bastante inferiores em relação aos divulgados por seu grupo de pesquisa.

O GGB publica regularmente o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil e, de acordo com o seu último levantamento referente ao ano de 2014, nosso país continua sendo o campeão mundial de crimes homo-transfóbicos, com cerca de 50% de todas as execuções do planeta. Foram documentadas 326 mortes de LGBT em todo o país, incluindo 9 suicídios, o que corresponde a um assassinato a cada 72 horas e aumento de 4,1% em relação ao ano anterior. Foram igualmente assassinados 7 heterossexuais, confundidos com homossexuais, por estarem em circunstâncias ou espaços homoeróticos. São Paulo e Minas Gerais são os estados em que mais LGBT foram assassinados. As capitais consideradas mais perigosas são João Pessoa, Teresina e Cuiabá.

Para Mott (2015), os números apresentados indicam apenas a ponta de um *iceberg* de violência e de sangue, pois o banco de dados utilizado para realizar as estatísticas é construído a partir de notícias de jornais, internet, registros policiais e informações enviadas por Ongs LGBT. Mott (2015) afirma ainda que a realidade certamente deve ultrapassar essas estimativas, pois,

cada vez mais, policiais e delegados descartam a presença de homofobia em muitos casos de homicídios. Para o pesquisador, o fato de 67% dos responsáveis por esses crimes não serem identificados demonstra o alto índice de impunidade e a existência de uma homofobia institucional/policial que não investiga com profundidade tais crimes.

1.3 Políticas públicas para LGBT em âmbito nacional

A comunidade LGBT vem conquistando espaço na sociedade e a atenção dos governos municipais, estaduais e federal, por meio de constantes lutas dos movimentos sociais. Entretanto, ainda são poucas as políticas governamentais voltadas à segurança, saúde e educação dos/das homossexuais brasileiros/as. A partir do fim dos anos 60 e início da década de 70, iniciaram no Brasil os primeiros grandes movimentos de contracultura, influenciados pela juventude de classe média urbana, que questionavam o modelo hegemônico de gênero e sexualidade.

De acordo com Green (2000) e Simões e Facchini (2009), em meados dos anos 70, surgiram importantes iniciativas que contribuíram para romper os paradigmas de heterossexualidade impostos socialmente, como: os tropicalistas, o grupo Teatro de Oficina e a criação de movimentos homossexuais organizados no Brasil, como o Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS), fundado em São Paulo no ano de 1978. Contudo, Green (2000) ressalta que a repressão imposta pelo regime militar abafou possíveis êxitos dessas iniciativas acerca da homossexualidade, apesar da expansão de jornais alternativos que criticavam esse sistema político.

Para Facchini (2009), o movimento LGBT no Brasil é marcado por três importantes momentos históricos. O primeiro ocorreu nos anos 70, em que a criação de grupos como o SOMOS serviu para a politização da homossexualidade. O segundo foi na década de 80, por meio de um processo de institucionalização do movimento homossexual através de ações de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). O terceiro momento ocorreu na década de 90, em que aumentaram consideravelmente o número de organizações dos movimentos homossexuais. É nessa fase que se

adota o termo GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Porém, o termo é alterado durante a I Conferência GLBT, ocorrida em Brasília no período de 5 a 8 de junho de 2008, com a mudança de posição da letra “L”, passando, então, a ser LGBT, como uma forma de proporcionar visibilidade política às mulheres homossexuais.

No ano de 2004, por meio das constantes pressões dos movimentos sociais, ocorreu um avanço histórico nas conquistas LGBT em nosso país. O Governo Federal, juntamente com a participação da comunidade civil e utilizando os Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos, em relação à orientação sexual e à identidade de gênero (BRASIL, 2010), criou o “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual”. Esse programa propôs 53 ações a serem desenvolvidas pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com os demais ministérios, criando políticas públicas e mobilizando atores sociais em prol da população LGBT.

Com o objetivo de colocar em prática as ações propostas no campo da saúde, o Ministério da Saúde constituiu, no mesmo ano, o Comitê Técnico de Saúde da População GLBT, tendo como foco a construção de uma política específica para essa comunidade, a ser implementada pelo SUS. A partir da 13ª Conferência Nacional da Saúde, realizada em 2003, a orientação sexual e a identidade de gênero foram incluídas na análise da determinação social da saúde e houve um fortalecimento de ações da prevenção das DST/AIDS, com foco especial nas populações LGBT. Em 2008, o Ministério da Saúde realizou o Plano Nacional de Enfrentamento de AIDS e das DST entre LGBT, e, por meio dele, constatou-se que a maior vulnerabilidade ao vírus HIV está nos gays e bissexuais masculinos, associando essa condição diretamente às formas de homofobia e segregação às quais estão expostos, principalmente os homossexuais mais jovens.

Devido à complexidade da situação da saúde da população LGBT, o Ministério da Saúde construiu uma política para o SUS, visando à reestruturação de serviços, rotinas e procedimentos na rede para os homossexuais. Esse plano recebeu o nome de Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e foi lançado

em 2010. Dentre seus objetivos, estão os de oferecer atenção e cuidados à saúde de adolescentes e idosos LGBT, garantir o uso do nome social de travestis e transexuais, de acordo com a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, e reduzir os problemas relacionados à saúde mental, uso de drogas, alcoolismo, depressão e suicídio entre LGBT, atuando na prevenção, promoção e recuperação da saúde.

No geral, essa política do governo visou à luta contra a discriminação nos serviços de saúde pública, combatendo a desigualdade no acesso, assegurando que os profissionais da saúde sejam capacitados para atendimento à população LGBT e estimulando a participação dos homossexuais no controle social do SUS, por meio da participação em conselhos de saúde em seus estados e municípios. Contudo, Perilo, Mello, Braz e Pedrosa (2011) salientam que diversos fatores interferiram em maiores avanços nas políticas públicas na saúde para LGBT, pois elas são postuladas dentro de uma concepção essencializada e pouco dinâmica da sexualidade.

Um fator que causou bastante discussão entre os movimentos organizados de LGBT foi a Resolução nº 153, de 14 de junho de 2004, em que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) proibiu a doação de sangue por parte de homens que tiveram relações sexuais com outros homens, sob a justificativa de que eles representariam um risco acrescido de contaminação pelo HIV. Para Perlúcio (2007), essa resolução é um dos mecanismos que funcionam como regulação e ordenação das sexualidades por vias sanitárias. A autora realça o fato de a resolução ter sido estabelecida justamente no ano em que o governo lançou o *Programa Brasil sem Homofobia*, o que demonstra o constante movimento de avanço e recuo de políticas governamentais para LGBT.

Com o objetivo de possibilitar a articulação de medidas de prevenção, adequar tratamentos aos casos de violência contra a população LGBT e estimular o diálogo e a negociação entre as esferas de governo e a própria sociedade civil, foi assinada pelo ministro da Saúde, Arthur Chioro, no dia 29 de janeiro de 2015, uma portaria que cria a Comissão Interministerial de Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CIEV-LGBT). Segundo o ministro, atualmente, não existem informações de âmbito nacional sobre a violência contra o público LGBT. As

informações obtidas se restringem às publicadas pelos jornais ou por pesquisas de movimentos ligados a essa comunidade (BRASIL, 2015). O ministro ressalta que, com essa comissão, será possível gerar uma capacidade de informação decisiva na orientação de um conjunto de políticas públicas.

Em relação às políticas públicas referentes à segurança de LGBT, diversas discussões foram realizadas, com propostas apresentadas à sociedade; contudo, as estatísticas demonstram que muito ainda precisa ser colocado em prática acerca do que é discutido em fóruns e congressos sobre assunto. Como um todo, a população brasileira está exposta a diferentes formas de violência, porém essa situação agrava-se de forma considerável quando focamos o olhar na população LGBT. De acordo com o Ministério da Saúde, foram assassinados em todo o país 2.511 homossexuais, no período de 1980 a 2005, sendo que a maioria foi vítima de crimes homofóbicos (JUNQUEIRA, 2009).

No início deste século, observou-se um aumento da politização das reivindicações da população LGBT, ultrapassando o foco de prevenção da epidemia de HIV/AIDS e buscando uma ampliação de formas de organização e de defesa dos direitos do segmento, como as paradas do Orgulho Gay, que já ocorrem anualmente em mais de 300 cidades em todo o país, o que culminou em maior visibilidade pública das pessoas LGBT (AVELAR, BRITO e MELLO, 2010).

Um marco histórico na implementação de políticas públicas afirmativas e emancipatórias voltadas à população LGBT foi a Conferência Nacional LGBT, promovida pelo Governo Federal no ano de 2008. Nesse evento, foi demandada uma série de medidas de segurança que, de acordo com Santos (2010), vão além do combate à criminalidade, pois foram propostas também a ampliação do número de cursos de direitos humanos, atendimento qualificado a LGBT em qualquer delegacia e mudanças no currículo dos cursos de formação de policiais.

Um debate que ainda prossegue na sociedade acerca da segurança de LGBT é sobre o Projeto de Lei nº 122, de 2006, que prevê a criminalização da homofobia nos moldes da Lei nº 7.716, de 1989, em que são definidos os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Para Simões e Facchini (2009), ocorre uma resistência à aprovação do projeto devido a movimentos

liderados por autoridades religiosas e cristãs, juntamente com psicólogos e médicos ligados a grupos religiosos evangélicos, que utilizam como fundamento as alegações de cerceamento da liberdade de expressão, buscando esforços na patologização e criminalização da homossexualidade, por meio de sua associação à pedofilia.

No campo educacional, o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), elaborado pelo Ministério da Educação, possui como temática a Orientação Sexual e consiste no primeiro documento legal acerca de sexualidade do MEC. Entretanto, o fato de os conteúdos curriculares propostos contemplarem apenas temas relacionados à vivência heterossexual, omitindo qualquer menção à homossexualidade, gerou várias discussões e críticas ao documento. Por meio da intensificação das reivindicações de movimentos LGBT por políticas públicas nacionais na primeira década do século XXI, surgem novas propostas no campo educacional específicas à temática, como o fôlder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*, lançado pelo Ministério da Saúde, durante a campanha *Travesti e Respeito*.

O principal projeto voltado ao respeito às diversidades sexuais na escola, lançado pelo Governo Federal, foi a ação “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, que compôs o *Programa Brasil sem Homofobia*, lançado em 2004. O foco do projeto foi incentivar cursos de formação continuada sobre diversidade sexual direcionados a docentes, objetivando o fortalecimento da perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos, contribuindo para a construção da compreensão da sexualidade como um dos direitos fundamentais para o livre e pleno exercício da cidadania. Com o apoio do MEC, foram lançados editais para financiar projetos de formação de professores/as de escolas e um total de 16 foram aprovados em 2005.

1.4 Políticas públicas para LGBT no Estado de Mato Grosso

O movimento LGBT em Cuiabá teve como primeiro marco histórico, segundo Irineu (2008), a fundação do Grupo Livrementemente, no ano de 1995. O

grupo organizou a 1ª Parada da Diversidade em Cuiabá, ocorrida no ano de 2003, que conseguiu reunir cerca de duas mil pessoas. Segundo Aragusuku e Lopes (2014), no mesmo período, sete ONGs relacionadas ao movimento se destacaram no Estado: LIBLES (Liberdade Lésbica), ASTRAMT (Associação das Travestis de Mato Grosso), Grupo Livrement, GRADELLOS (Grupo de Afrodescendentes pela Livre Orientação Sexual), Grupo MESCLA (Várzea Grande), Grupo Voz Ativa (Rondonópolis) e Grupo Novamente (Juína).

Aragusuku e Lopes (2014) afirmam que a Constituição do Estado de Mato Grosso, publicada em 1989, é um dos poucos documentos estaduais que apresenta o compromisso do Estado de Mato Grosso em combater a discriminação por orientação sexual. Contudo, a primeira política de combate à homofobia só ocorreu no ano de 2007, por meio da criação do Centro de Referência em Direitos Humanos e Combate à Homofobia (CRDH-CH), nas cidades de Rondonópolis e de Cuiabá. A criação de centros de referência LGBT integrou o *Programa Brasil Sem Homofobia* e foi consolidada a partir de um edital de convênio com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR) (IRINEU, 2008).

Dois importantes movimentos em prol da criação de políticas públicas LGBT em Mato Grosso foram as duas edições da Conferência Estadual GLBT, ocorridas nos anos de 2008 e 2011. Nesses eventos, ativistas do movimento, gestores públicos e pesquisadores de todo o Estado se reuniram para debater políticas LGBT. Segundo Aragusuku e Lopes (2014), apesar de contar com um considerável público, o resultado das conferências que visavam à criação de políticas públicas para essa comunidade em Mato Grosso não foi amplamente divulgado, estando até hoje indisponível ao público.

No campo educacional, houve a criação da Gerência de Diversidades, da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que publicou as “Orientações Curriculares para Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual”, cujo objetivo é o combate à violência e discriminação a LGBT. Outro avanço importante nesse setor foi o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em 2009, ao uso do “nome social” de travestis e transgêneros nos registros acadêmicos, com exceção ao histórico escolar e ao diploma. No ano de 2012, a SEDUC distribuiu para todas as escolas do Estado a obra “Educação para a Diversidade”, que apresenta conceitos de Diversidade

Sexual e sugestões de atividades sobre como o assunto pode ser trabalhado em sala de aula (MATO GROSSO, 2012).

Em relação ao Poder Legislativo, nenhuma lei foi aprovada em âmbito estadual, ainda permanecendo dois projetos de lei em trâmite na Assembleia Legislativa: a criminalização da homofobia e a instituição do dia estadual contra a homofobia. Contudo, a nível no âmbito municipal, Aragusuku e Lopes (2014) ressaltam que foram sancionadas cinco leis em todo o Estado: I. A proibição da discriminação de pessoas por conta de orientação sexual ou identidade de gênero, no estatuto dos servidores públicos do município de Cuiabá (Lei Complementar nº 0181, de 30 de dezembro de 2008); A instituição do dia municipal de combate à homofobia em Rondonópolis (Lei nº 5109, de 3 de abril de 2007); III. A criação do dia municipal de combate à homofobia em Cuiabá (Lei nº 4981, de 18 de junho de 2007); IV. A utilização do “nome social” de travestis e transexuais em repartições públicas e privadas no município de Várzea Grande (final de 2013, dados completos não obtidos); V. Criação do Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual de Cuiabá (primeiro semestre de 2014, dados completos não obtidos).

A ação política mais recente de maior porte do Governo do Estado foi a criação do Grupo Estadual de Combate à Homofobia (GRECO), no início de 2012. O grupo objetiva a elaboração de políticas públicas em relação à segurança pública e de diretrizes e recomendações preventivas e repressivas às ações de violência homofóbica. Apesar de o GRECO realizar constantes atividades, como a capacitação e formação de funcionários/as públicos/as, nenhum documento foi produzido e as ações do grupo não são amplamente divulgadas (ARAGUSUKU & LOPES, 2014). A criação do Conselho Municipal LGBT de Cuiabá foi outro grande avanço que poderia promover políticas importantes para a população LGBT, impulsionando a criação de um conselho estadual. Entretanto, desde sua aprovação na Câmara de Vereadores, em março de 2014, não há mais notícias sobre sua implementação.

No próximo capítulo, faço uma breve discussão sobre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase nos significados do discurso propostos por Fairclough (2003a).

CAPÍTULO II

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Apresento, neste capítulo, a fundamentação teórica de base para esta dissertação. Início explanando acerca da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) e, em seguida, conceituo de forma sucinta os três significados do discurso propostos por Fairclough (2003a), atentando-me ao significado representacional e à categoria interdiscursividade. Como a pesquisa aborda questões de ideologia, introduzo uma discussão sobre o tema, para depois comentar acerca da Linguística Sistêmica-Funcional (doravante LSF) que, apesar de não ser o principal instrumento de análise neste trabalho, é utilizada como complementação da análise dos dados.

2.1 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso é considerada uma disciplina jovem. Foi consolidada no início da década de 90, por meio de um simpósio realizado em Amsterdã, por Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, van Leeuwen e Ruth Wodak, em janeiro de 1991. Seu maior expoente é Norman Fairclough que, por meio de obras como *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Analysing Discourse* (2003a), apresentou uma concepção de linguagem como forma de prática social relacionada a noções de poder e ideologia.

Para Gouveia (2013), a ACD é simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, dependendo da perspectiva de olhar que for adotada. O autor, apoiado em Fairclough (2001), afirma que ela é fundamentalmente uma metodologia de investigação social de base linguística, ou seja, um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose em suas várias modalidades (verbais, visuais, entre outras), no âmbito de análises mais gerais do processo social. Na mesma perspectiva, Magalhães e Rajagopalan (2005) a conceituam como um programa de estudos que aborda o texto como unidade de análise focada nos conceitos de discurso, poder e ideologia.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, considerando que ambas se implicam mutuamente. Além disso, propõe-se a discutir e problematizar os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador. Resende e Ramalho (2006) asseveram que a ACD vem atraindo cada vez mais pesquisadores tanto de Linguística Aplicada quanto de Ciências Sociais.

Na obra *Analysing Discourse*, publicada em 2003, Fairclough avança seus estudos e propostas que relacionam análise de textos com pesquisa social. O autor enfatiza que a pesquisa de cunho social para a ACD não se limita à perspectiva linguística ou à perspectiva discursiva, ou seja, ao texto em si ou ao discurso em relação a outros elementos da vida social, pois ambos estão interligados dialeticamente. Fairclough (2003a) argumenta que a linguagem é percebida como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Por isso, o contexto tem papel crucial em sua constituição.

Gouveia (2013) corrobora a posição de Fairclough (2003a), ao afirmar que a linguagem é socialmente constituída por meio das manifestações discursivas, pois, em sua materialidade, é o discurso que constitui situações, identidades sociais e relações entre pessoas e grupos sociais. Entretanto, o discurso também é constituído por esses fatores, pois são eles que lhe proporcionam essa materialidade. Dessa forma, é dialética a relação entre discurso, enquanto prática social, e sociedade. Em contraste com o foco saussuriano, o uso da linguagem para a ACD é moldado socialmente, não individualmente.

Fairclough (2003a) argumenta que o termo discurso pode ser compreendido em concepções diferentes, no singular e no plural. No primeiro, 'discurso' é tido como um substantivo abstrato, visto como um elemento das práticas sociais. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) afirmam que a vida social é formada por práticas que são "maneiras habituais, ligadas a tempos e espaços particulares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais e simbólicos) para atuarem juntas no mundo". Nesse viés, Fairclough (2003a) conceitua discurso como formas de representar aspectos do mundo, como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo mental e

também do mundo social, relacionando-se com todos os elementos semióticos que integram a vida social. O autor ressalta ainda que os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas também suas representações possíveis, imagináveis e projetadas, as quais são diferentes do mundo atual.

Chouliaraki e Fairclough (1999) estabelecem outras duas instâncias para análise do discurso: *estrutural social* e *evento social*. Os domínios que constituem as práticas sociais, como a economia, política e vida cotidiana, são considerados abstratos e intermediários, compondo um “amplo contexto de condições para a vida social” que é mais abstrato ainda, denominado *estruturas sociais*, e em um nível concreto, denominado *eventos sociais*, que são “acontecimentos individuais, imediatos e ocasionais da vida social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22). São as práticas sociais que moldam os eventos, entretanto elas não os determinam fixamente, devido às diferentes possibilidades de organização contextual dos elementos sociais. Para os autores, os agentes sociais, apesar de serem influenciados pela estrutura social, podem atuar em pequenas aberturas que, a longo prazo, conseguem provocar significativas mudanças tanto nas práticas quanto nas estruturas sociais, motivando uma crítica social que objetiva transformações e motivações.

Em uma perspectiva mais concreta, tratado como um substantivo contável e com base nos conceitos foucaultianos, o termo discurso é utilizado para se referir aos modos diferentes de significar e de estruturar áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular (FAIRCLOUGH, 2003a), recebendo o nome de “discursos particulares”, no plural, como o discurso médico, o discurso feminista, o discurso midiático, o discurso da igreja católica apostólica romana e etc. Esses discursos não podem ser considerados únicos; já não existe, por exemplo, um único discurso feminista.

No tópico a seguir, será explanado os significados do discurso para Fairclough (2003a), com ênfase no significado identificacional, que é o foco principal deste trabalho.

2.2 Significados do discurso

Para Fairclough (2003a), o discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais que ocorrem através da relação entre texto e eventos, denominadas como *significados acional*, *representacional* e *identificacional*. Cada um desses significados corresponde a um modo de interação entre discurso e prática social (modos de agir, de ser e de representar) e também a um elemento que compõe as ordens do discurso (gênero, discursos e estilos). Para Chouliaraki e Fairclough (1999. p. 63), gêneros são um tipo de linguagem relacionado a uma atividade social particular; discursos são o tipo de linguagem utilizada para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular, e estilos são o “tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado à sua identidade”.

Os significados acional, representacional e identificacional são diferenciados por razões analíticas, entretanto estão presentes de forma interconectada e dialética em textos, pois cada um internaliza os outros. Os discursos (representações) particulares podem ser legitimados por meio dos gêneros (maneiras particulares de ação) e inculcados através dos estilos (maneiras particulares de estilos). Os três significados e as categorias de análise que podem ser utilizadas em cada um serão apresentados a seguir, com ênfase na categoria representacional, pois ela é a principal ferramenta de análise para os dados apresentados nesta pesquisa.

Para Fairclough (2003a), é por meio de formas discursivas e/ou não discursivas que os agentes sociais agem em eventos sociais e esse modo de agir e interagir socialmente em um aspecto discursivo é denominado de gênero. Através do *significado acional*, podemos analisar como os significados estão servindo para uma determinada ação, por meio de textos e de sua localização e realização em eventos, práticas e estruturas sociais. Dessa forma, ao analisarmos em termos de gênero, o foco é examinar como o texto figura no modo de agir e sua contribuição para a interação em eventos sociais concretos.

Em suas pesquisas, Fairclough conceitua gênero como “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente

representa, um tipo de atividade socialmente aprovado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161) e “um aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 65). Para Bazerman (2005, p. 102), os gêneros “moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo”. Sobre os gêneros discursivos, Magalhães (2004) afirma que eles determinam os textos falados, escritos ou visuais, a partir de um padrão sequencial e linguístico (semiótico), que lhes confere uma forma particular e convenções discursivas específicas.

Fairclough (2003a) distingue os pré-gêneros dos gêneros situados. Os primeiros são categorias abstratas, como narração, conversação, argumentação e descrição, na compreensão de que são “potenciais” abstratos que podem ser alçados para compor variados tipos de texto. Por sua vez, os gêneros situados são categorias concretas características de uma rede de práticas particulares. É importante ressaltar que pois os gêneros mudam, inovam ou surgem a partir de outros, ocorrendo uma mescla de gênero que subjaz a sua formação.

Na perspectiva de análise a partir dos gêneros, é necessário evidenciar que os gêneros individuais não apresentam basicamente *um* gênero individual, pois outros gêneros hierarquicamente relacionados em gênero principal e subgêneros podem constituir-lo. Fairclough (2003a) questiona a prática de determinar estruturas composicionais rigorosas para gêneros do discurso, pois elas não constituem regras imutáveis, mas um potencial que pode ser trabalhado de maneiras variáveis e criativas em eventos discursivos concretos.

A importância dos estudos de gênero para a Análise Crítica do Discurso é enfatizada por Wodak (2004). O autor afirma que é dentro dos gêneros associados a certas ocasiões sociais que o poder é exercido ou desafiado de forma frequente. Fairclough (2003a, p. 66) afirma que, “neste período de transformação social e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressões pela fluidez e pela mudança”.

O significado representacional de textos é o que se relaciona com discurso sendo tratado, segundo Fairclough (2003a, p. 17), como “uma forma particular de representar alguma parte do mundo (físico, social, psicológico)”,

que pode ser observado, identificado e nomeado por meio de análises, como o discurso neoliberal, o discurso do novo capitalismo e o discurso machista. Além de representar o mundo, os discursos também projetam, imaginam e representam realidades possíveis e diferentes da realidade atual, pois se relacionam a projetos de mudança do mundo, de acordo com perspectivas particulares.

A noção de ‘discurso’ dentro de ‘discurso’ compreende o conceito mais amplo relacionado à ‘ordem do discurso’ e o mais restrito, a diferentes representações, em uma perspectiva plural que pressupõe a coexistência de “discursos” em textos. Ao considerar que discurso existe em relação com outros(s) e a partir de outro(s), Fairclough (2003a) afirma que diferentes discursos estão presentes nos textos, alternando-se ou competindo entre si, articulando-se de maneira cooperativa ou competitiva. Quando ocorre a competição, é comum que um discurso seja protagonista e outro antagonista, havendo negação de um discurso em nome da afirmação do outro. Por meio da identificação desses discursos nos textos, é possível observar as lutas de poder no espaço discursivo das representações, além de analisar questões ideológicas possivelmente envolvidas e perceber possíveis mudanças que podem estar ocorrendo.

Dentre as categorias de análise do significado representacional, estão o *significado das palavras*, a *representação de atores sociais* e a *interdiscursividade*. Um mesmo fato pode ser apresentado por meio de diferentes discursos, em uma relação dialógica que pode ser de harmonia ou de contradição, de cooperação ou antagonismo. Para Rezende e Ramalho (2006), a interdiscursividade é a heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos. Além de serem distinguidos pelos modos de representação, os discursos também são diferenciados por meio de sua relação com outros eventos sociais. O vocabulário é considerado o mais evidente dos traços para diferenciar discursos, pois, segundo as autoras, os diferentes discursos lexicalizam o mundo de formas diferentes. As categorias de análise do significado representacional serão explanadas no capítulo de metodologia deste trabalho.

O terceiro significado apresentado por Fairclough (2003a) em *Analysing Discourse* relaciona-se aos aspectos discursivos dos modos de ser (estilos),

juntamente com os procedimentos de identificação no texto, que ocorrem não apenas linguisticamente, mas também, por meio de uma relação dialética entre discurso e prática social. As constantes mudanças na sociedade contemporânea têm provocado alterações nas identidades dos agentes sociais, que favorecem um desenvolvimento de autopercepção identitária (GIDDENS, 1991; 2002), coexistindo com velhas e novas identidades (Hall, 1999) e a fragmentação das identidades (HALL, 1999; MOITA LOPES, 2002).

Na relação dialética entre estrutura e ação do ponto de vista do sujeito, a estrutura social constrange o processo de identificação dos indivíduos, da mesma forma como é constrangida por eles. Os agentes sociais não são considerados livres, mas socialmente constrangidos, mesmo que suas ações não sejam totalmente determinadas. É importante ressaltar que a construção da identidade social não pode ser reduzida ao processo discursivo (FAIRCLOUGH, 2003a).

Dentre as categorias de análise do significado representacional, destacam-se a modalidade e a avaliação. A primeira objetiva ver como e quanto as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas ou ofertas. Por sua vez, a avaliação expressa os valores a que o autor se vincula, na qual inclui as *avaliações avaliativas*, em que são apresentados juízos de valor e afirmações com verbos do processo mental afetivo, e as *presunções valorativas*, que trata do que é bom ou desejável.

Para compreender como os traços ideológicos elucidam-se por meio do discurso, na próxima seção será apresentada concepções acerca de ideologia.

2.3 Ideologia

Um discurso particular pode ter presunções tanto do que já existe quanto do que é possível e desejável. Essas presunções podem ser ideológicas, diretamente atreladas às relações de poder e dominação. Resende e Ramalho (2006, p. 48) argumentam que a avaliação de quanto uma representação é ideológica só pode ocorrer “por meio da análise do efeito causal dessa representação em áreas particulares da vida social”, observando como as

legitimações que decorrem dessas representações contribuem para manter ou transformar relações opressoras de poder.

Fairclough (2001) compreende ideologia como significados/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são articuladas em várias dimensões dos sentidos das práticas discursivas, que podem contribuir para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação. As ideias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação, com base em classe, gênero social e grupo cultural. Com isso, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais relações, são capazes de transcender também a ideologia.

O conceito de ideologia utilizado pela ACD deriva dos estudos de teoria social crítica de Thompson (2002), sendo, para Resende e Ramalho (2006), inerentemente negativo. Fairclough (2001) afirma que os grupos dominantes exercem poder não apenas por meio da dominação de grupos subalternos, mas também através de alianças que visam à integração, que resultará em ganho de consentimento por parte desses grupos. Ao consentir com as ações dos grupos dominadores, os subalternos resistiriam menos à implementação de processos dominantes aos grupos dominantes.

A ideologia é considerada hegemônica, pois ela serve para manter e legitimar práticas de dominação, reproduzindo a ordem social que favorece um grupo social dominante. Porém, se é por meio do discurso que as relações de desigualdade social são estabelecidas e mantidas, é através dele também que podemos analisar, problematizar e desestabilizar essas práticas opressoras, refletindo sobre elas, a fim de termos uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Thompson (1995) nos apresenta os modos gerais de operação da ideologia. As dominações de poder podem ser estabelecidas e sustentadas das seguintes formas: por serem representadas como legítimas, ou seja, justas e dignas de apoio (*legitimação*); por meio de sua negação ou ofuscação, podendo ser realizada por construções simbólicas, como deslocamento, eufemização e tropo (*dissimulação*); por meio da construção simbólica da unidade (*unificação*) e por meio da segmentação de indivíduos e grupos que poderiam constituir como um obstáculo à manutenção do poder, caso estejam unidos (*fragmentação*). Há também o modo de operação da ideologia

denominado *reificação*, em que uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sócio-histórico.

A Linguística Sistêmico-Funcional pode ser utilizada como suporte de análise para identificar traços ideológicos no discurso. Dessa forma, são apresentados conceitos relacionados à LSF na próxima seção deste trabalho.

2.4 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) dá suporte a este trabalho, uma vez que essa abordagem contribuiu para analisar as marcas linguísticas dos enunciados dos professores participantes da pesquisa por meio de suas escolhas léxico-gramaticais, embora não seja o instrumento principal de análise nesta pesquisa.

A LSF de Halliday (1994) é considerada um sistema de significados, ou seja, um sistema que apresenta os padrões semânticos que surgem devido às necessidades dos falantes de interpretar a experiência humana, pensando e agindo com a língua. Nessa perspectiva, a linguagem é social, pois ela só ocorre se estiver imbricada na sociedade. Para a LSF, os componentes principais do significado na língua são componentes funcionais. Todas as línguas são organizadas em tipos fundamentais de significado ou componentes: o *ideacional* ou *reflexivo*, manifestando o propósito de compreender o ambiente; o *interpessoal* ou *ativo*, manifestando o propósito de agir com outros no ambiente, e o *textual*, que combina outros componentes e possui grande relevância para os dois anteriores. Além desses, o contexto é outro componente considerado imprescindível para se compreender o significado da língua.

A LSF se associa a três metafunções: *interpessoal*, *ideacional* e *textual*, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Devido a elas, identificamos como o discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades, dos propósitos do falante em determinados contextos de situação. A metafunção *interpessoal* é a característica que a linguagem tem de estabelecer trocas e

relações entre interlocutor e receptor, cujos papéis são definidos por meio da interação. Por sua vez, a metafunção *ideacional* se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a função *textual* relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem dos constituintes da oração, atribuindo significado à mensagem.

Conforme Ramalho (2005), toda sentença em um texto para a LSF é compreendida como uma produção semiótica (função textual) que constrói o mundo (função ideacional) e que estabelece relações sociais entre seus produtores e outros atores que ocupam este mundo (função relacional). Nesse viés, o social é levado ao tecido gramatical da linguagem. A autora afirma que os demais momentos de (redes de) práticas sociais são internalizados pela linguagem, pois a constituição semiótica do social e pelo social está constantemente em questão na análise linguística.

Em *Analysing discourse* (2003a), Fairclough propõe uma articulação entre essas três metafunções e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Para o autor, o significado acional aproxima-se da função interpessoal e incorpora a função textual; o significado representacional corresponde à função ideacional e o significado identificacional incorpora traços da função interpessoal. Esses significados podem ser encontrados de forma simultânea em textos, pois estão dialeticamente relacionados, ou seja, cada um internaliza o outro.

Para Fairclough (2001), é na metafunção ideacional que o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença por meio da representação particular do mundo, ou seja, ela refere-se “aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Ela se relaciona com o significado representacional, pois os aspectos do mundo – físico, mental, social – representados em textos podem ser identificados por meio dessa metafunção, apresentado as crenças e visões de mundo particular do indivíduo, por meio de seus enunciados.

A função ideacional da linguagem não é manifestada apenas por meio do vocabulário, pois há diversas maneiras de construir a experiência humana. Halliday (1994) afirma que o falante/escritor organiza no evento comunicativo a maneira que melhor expressa os sentidos que pretende dar ao que está

falando/escrevendo. Para isso, ele se utiliza de categorias como a *transitividade* que, para o autor, é construída por meio do fluxo de experiência em sentidos e em palavras, representada na configuração de processos que envolvem participantes e, de forma eventual, circunstâncias.

Dentro da função ideacional, Halliday (1994) escreve que cada proposição no sistema verbal de transitividade consiste em três elementos: o “processo” (elemento central), seus “participantes” e a “circunstância” (de caráter opcional). Os processos verbais de transitividade (PVT) são seis: os *materiais* são os processos de “fazer” relacionados a ações do mundo físico; os *mentais* são os processos de “sentir” e se referem ao que ocorre em nosso pensamento ou em sua representação; os *relacionais*, ou processos de “ter, ser e pertencer”, possuem função classificatória, relacionando duas entidades ao discurso; os *comportamentais* são ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos realizados de forma simultânea; os *verbais* são processos de “dizer” e não precisam possuir um participante humano; e os *existenciais* são relacionados tipicamente pelos verbos “haver”, existir, ter” e possuem apenas um tipo de participante, o *existente*.

Neste trabalho, a LSF dará suporte à identificação de alguns elementos lexicais considerados relevantes para a pesquisa, como os processos utilizados pelos/as professores/as participantes e os termos selecionados por eles/as para expor suas crenças, posicionamentos e visões de mundo, sobre questões de gênero, sexualidade e homofobia.

No próximo capítulo, serão explanados conceitos sobre a formação crítico-reflexiva docente e sua proximidade com os estudos *queer*.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES/AS

Se utopia significar um comprometimento histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação, tenho uma visão utópica, no significado que lhe atribui Giroux (1988, p. 173) de possibilidades ainda não realizadas.

(Maria Antonieta Alba Celani, 2008)

Este capítulo será dedicado à argumentação sobre os pressupostos teóricos que norteiam a formação crítico-reflexiva de professores. Na primeira seção, apresento a importância dos estudos de Paulo Freire para as teorias sobre educação crítica. Na segunda seção, abordo os fundamentos teóricos que regem as pedagogias *queer*.

3.1 Educação crítica: contribuições de Paulo Freire

Uma das principais premissas da educação crítica é que a realidade não é dada, mas construída, com sujeitos em constante transformação e com desejos mutáveis. Dessa forma, ela pode ser questionada, reconstruída e transformada socialmente. Nesse cenário, a escola é considerada uma das principais instituições que podem contribuir para uma possível mudança social. Para Pennycook (1998), ensinar de forma crítica é romper com o positivismo e estruturalismo do conteúdo ministrado e buscar explorar seu caráter histórico, político e cultural.

Devido a sua proposição da reflexividade fundamentada no processo reflexão-ação-reflexão, que visa à formação da consciência política, o teórico brasileiro Paulo Freire é considerado um dos precursores do ensino crítico. O autor afirma que a “capacidade de agir e refletir é a condição primeira para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com transformação” (FREIRE, 2002, p. 17). Freire defende que a reflexão do sujeito sobre si, sobre o seu

estar e suas ações sobre o mundo permite ultrapassar limites que muitas vezes lhe são impostos, adotando, então, ações comprometidas e políticas.

A pedagogia da autonomia freiriana é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11). Essa autonomia é construída a partir de decisões, de vivências e da própria liberdade; desse modo, mesmo que ela seja um atributo humano essencial, ninguém pode ser considerado espontaneamente autônomo, pois essa construção é uma conquista a ser alcançada com a educação, em contextos formativos que sejam adequados para que os/as educandos/as possam construir sua autonomia.

A autonomia ganha, em Freire, um sentido sócio-político-pedagógico, pois o autor a trata como a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa para que tenha se libertado das estruturas opressoras. Essa libertação não chegará “pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, p. 1983, p. 32). A passividade não se enquadra em um perfil de profissional que busca a libertação, pois essa última envolve a capacidade de realizar, exigindo do indivíduo o sentimento de agentividade social.

Freire (2000a) afirma que a construção da própria presença no mundo não se faz independentemente das forças sociais, pois, se ela for algo alheio ao ser humano, ele estará abrindo mão de sua responsabilidade ética, histórica, política, social, ou seja, de sua autonomia. Na concepção freiriana, “a presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2000a, p. 60).

Ser um/a profissional autônomo/a é o primeiro atributo para que um/a educador/a se torne crítico-reflexivo/a, pois a consciência política e a abertura para a reflexão em relação a pensamentos e posições tidos como naturalizados e legitimados são os principais pilares de uma prática docente crítico-reflexiva. Para ter essa postura, ou seja, construir um perfil de “intelectuais transformadores”, como quer Henry Giroux (1988), é importante aliar reflexão acadêmica e prática pedagógica. Pennycook (1998) reforça esse pensamento, afirmando que é preciso “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar

melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

O sociólogo John Dewey (1859-1952) é um dos percursores da reflexão como processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação, em busca de evidências para solucionar problemas na prática profissional do/a professor/a. Para esse pesquisador (1933), a reflexão é algo essencial ao ofício docente e, sob sua ótica, o conceito de professor/a reflexivo/a articula a riqueza da experiência dos profissionais excelentes, em que a atribuição de sentido está em suas práticas refletidas na produção e na construção do conhecimento pedagógico e da articulação de saberes.

Para Contreras (2002, p. 134), o sujeito reflexivo não é capaz de abordar várias questões que vão além da sala de aula, pois, apesar de o docente ter uma responsabilidade primordial no processo de ensino, muitas demandas dependem também de políticas educacionais e sociais. Com isso, é necessário que o/a professor/a se conscientize do lugar que ocupa e da importância que tem na sociedade, assumindo uma postura crítico-reflexiva (ALARCÃO, 1996), que assuma um posicionamento político e social conectado com o macrocontexto, invocando uma postura crítica.

A reflexão precisa ter uma análise teórica como suporte, levando em consideração a ideia principal da teoria crítica, que é a de “ajudar os professores a desenvolverem uma apreciação crítica da situação na qual se encontram” (CONTRERAS, 2002). Para Barros (2010), a relevância do pensamento social crítico proporcionou reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna, o que permitiu aos/às educadores/as (de línguas) reflexões sobre o papel do docente como agente crítico de mudanças na escola e na comunidade escolar, considerando-se os reais problemas que ocorrem nessa esfera da vida cotidiana.

De acordo com Pennycook (1998), uma forma de atuação crítica (ou transgressora, como sugere o autor) é problematizar em sala de aula assuntos de interesse dos/as aluno/as e que são relevantes para a mudança da suposta “ordem” social. Temas como discriminação classista, sexista e religiosa podem ser trabalhados de forma colaborativa com colegas professores/as e alunos/as tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para Magalhães (2004), o conceito de colaborativo pressupõe que todos os agentes tenham voz para expor suas

experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros participantes e ao seu próprio.

Dar voz ao/à professor/a relaciona-se com o conceito de empoderamento (*empowering*) proposto pelo filósofo Bhaskar (2002), fundador do Realismo Crítico. Esse empoderamento, segundo o autor, não é algo que vem de fora, porque isso implica no pensamento da existência de um forte e de um fraco. Para Bhaskar (2002), esse poder vem de dentro (*inner power*), e ele é instigado, desafiado, liberado e exercido socialmente por meio da reflexão, do autoexame, da autocrítica, da autotransformação.

Papa (2005; 2008), corroborando a sugestão de Kincheloe (1997, p. 36), segundo quem os professores “não podem pensar o currículo fora do contexto social”, argumenta que as práticas pedagógicas emancipatórias devem estar conectadas com o contexto social mais amplo, com enfoque nos problemas sociais da escola e da sociedade. Por meio dos pressupostos teóricos de Bhaskar (1998), a autora propõe (BARROS, 2010) três níveis de reflexão que podem contribuir para a formação crítica do docente: a *estrutura interna*, as *relações microsociais* e as *relações macrosociais*.

No nível da *estrutura interna*, o docente crítico considera as emoções, os valores e os sentimentos. Nele, o/a educador/a deve engajar-se em projetos sociais e de responsabilidade solidária por meio da vontade, do desejo, comprometendo-se radicalmente com causas sociais e reconhecendo que as mudanças não podem se dar apenas com a mudança da consciência, mas, principalmente, por meio da ‘ação’, num exercício coletivo de solidariedade (BARROS, 2010).

No segundo nível — *relações microsociais* — o docente crítico se volta para questões relacionadas à sala de aula, compreendendo causas e efeitos e buscando atividades práticas que objetivem remover os obstáculos. No terceiro nível — *relações macrosociais* — o/a educador/a crítico/a desloca seu olhar para além do que ocorre dentro da escola, considerando questões mais abrangentes, tais como abuso social, meio ambiente e práticas homofóbicas.

No âmbito da instituição escolar, é importante questionar as normas impostas pelo sistema de ensino que engessam o trabalho docente e os materiais didáticos utilizados. Para Contreras (2002), a reflexão crítica é libertadora, porque pode nos emancipar das visões acríticas, de tradições não

questionadas e das formas de dominação que tais práticas impõem e que, muitas vezes, são sustentadas pelos próprios docentes, por meio da reprodução de discursos e práticas legitimadas.

Dentre as formas de trabalhar de forma crítica, podemos citar as pedagogias *queer*, que serão discutidas na próxima seção.

3.2 Pedagogias *Queer*: práticas pedagógicas emancipatórias

Louro (2001) argumenta que palavra *queer* significa estranho, excêntrico, raro, extraordinário, sendo também utilizada como uma expressão pejorativa para se referir às pessoas homossexuais. A autora afirma que o termo é assumido por grupos homossexuais como forma de caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação, com a ideia de que ser *queer* é se colocar contra a normalização. Porém, os estudos *queer* não se voltam para a vida e destinos de homens e mulheres homossexuais, mas representam uma crítica à oposição heterossexual/homossexual, entendida como categoria central que organiza a sociedade e as relações entre os sujeitos.

Os estudos *queer* buscam “tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” (MISKOLCI, 2012). O autor (2012) afirma que essas práticas são baseadas em convenções de gênero e sexualidade que permitem e, em muitos casos, exigem, que indivíduos sejam insultados cotidianamente como esquisitos, “bichas”, “sapatões”, “boiolas” e outros termos pejorativos. A intenção objetivada pelos estudos *queer*, segundo Miskolci (2012), não é descobrir a forma correta de chamar uma pessoa homossexual, mas promover a reflexão sobre esse processo de classificação que gera o xingamento.

Ao trazer essa discussão para o contexto escolar, Miskolci (2012) argumenta que são aprendidas formas coletivamente esperadas de ser e agir socialmente. Em relação à sexualidade, a constante ameaça de retaliações e insultos leva os/as alunos/as a adotarem comportamentos heterossexuais. O autor alerta que a homofobia não envolve apenas quem é agredido, mas todos

os atores do episódio: a vítima, que é atacada de forma injusta pelo fato de não se comportar de forma heteronormativa; o algoz, que ataca fazendo valer uma convenção social e as testemunhas, que tendem a ver nesse ato opressor um alerta de que, caso não aceitem a norma, poderão se tornar as próximas vítimas.

Para Louro (2001), a teoria *queer* leva a pensar sobre a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, desconstruindo o binarismo heterossexual/ homossexual. Além disso, também sugere uma nova forma de pensar a cultura, o conhecimento e a educação. A autora propõe, então, que sejam trabalhados uma pedagogia e um currículo *queer*, em que o foco principal recaia sobre o processo de produção das diferenças, abordando a precariedade e a instabilidade das identidades. O combate à homofobia se realizaria não apenas com a denúncia da negação e da violência sofrida pelas pessoas homossexuais, mas também por meio da desconstrução do processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

Ao propor essa reflexão sobre as práticas homofóbicas, Louro (2001) ressalva que a pedagogia *queer* não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, libertadora ou libertária, pois ela evita operar sobre dualismos (opressor/oprimido), já que tratar a opressão dessa forma pode manter a lógica da subordinação. Antes de trazer uma solução para os conflitos, o objetivo é discutir o raciocínio que leva a esses problemas e que naturaliza discursos opressores, não buscando um modelo ideal de sujeito, mas repensar constantemente nossas identidades.

Para Miskolci (2012), os estudos *queer* na área da educação no Brasil estão sendo recebidos de forma positiva pelos/as professores/as, pois estes/as estão começando a reavaliar os interesses educacionais, modelos de comportamento e padrões de identidades que antes eram aceitas, muitas vezes, de forma silenciosa, por meio da ilusória neutralidade com que os/as professores/as tratavam questões relacionadas a gênero e sexualidade. Porém, esse número de docentes ainda é pequeno, já que as teorias *queer* não são assunto recorrente em cursos de graduação.

A preocupação com as pessoas que se encontram em situação de desigualdade social, por causa de sua cor, gênero, sexualidade, situação

financeira ou outras características biológicas e/ou sociais, é uma premissa do ensino crítico e também dos estudos *queer*, pois propõem que o docente tenha um olhar *queer* durante sua prática profissional, um olhar insubordinado, com uma “perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico e mais comprometido com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (MISKOLCI, 2012).

A autora Cynthia Nelson (1993; 1999) afirma que, ao trabalhar assuntos como gênero, sexualidade e homofobia em sala de aula, o/a professor/a estará explorando uma cultura presente na vida do/a aluno/a, já que esse tema é constante no cotidiano deles, também fora do contexto escolar. Uma forma de isso ocorrer, segundo a autora, é praticando a pedagogia *gay-friendly*. Tendo a teoria *queer* como alicerce, esse exercício docente pode levar o ensino (de línguas estrangeiras) a se tornar mais receptível, amável e respeitoso, independentemente da identidade de gênero ou sexual do/a professor/a e do/a aluno. Com isso, o/a docente promoverá um letramento *queer* em sua sala de aula, pois estará realizando uma prática social que envolve alguma modalidade da linguagem — escrita e/ou leitura — a fim de desconstruir conceitos até então vistos como inquestionáveis, promovendo o respeito às diversidades.

No próximo capítulo, serão explanados os procedimentos metodológicos desta pesquisa de mestrado.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é composto por seções que apresentam os caminhos percorridos no processo deste trabalho e o modo de realização do trajeto. Inicialmente, são abordadas as orientações teórico-metodológicas que subsidiaram a prática: a pesquisa qualitativa e a ACD como método de análise. Em seguida, é descrito o curso de formação continuada “Diversidades e Opressões no contexto escolar”, responsável pela geração dos dados desta pesquisa. Na quarta seção, são explicados os procedimentos metodológicos utilizados: a observação participante e a entrevista. A construção do *corpus* é o assunto da quinta seção e, na última seção, são explanadas as categorias utilizadas na análise dos dados.

4.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa está inscrita na epistemologia da pesquisa qualitativa, pois busca dar visibilidade a aspectos do mundo por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas. Entretanto, serão utilizados alguns dados quantitativos com o propósito de elucidar a análise qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006), este tipo de pesquisa procura depreender significados dos fenômenos, das práticas, dos discursos, dos textos e propicia espaço e voz para que outros pesquisadores possam apresentar os significados que depreendem. Nesse sentido, observa-se a importância desse método, uma vez que exerce um efeito na produção de conhecimento, que se reflete na teoria, objetivando validar o conhecimento e a compreensão por meio da representação da natureza, assim como da qualidade das experiências pessoais.

Na pesquisa qualitativa, é destacada a natureza socialmente construída da realidade e discutido o modo como a experiência social é criada e adquire significado, dando ênfase às “qualidades das entidades e aos processos e significados que não são examinados ou medidos experimentalmente”

(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Por essas características, a pesquisa qualitativa mostra-se mais adequada para este estudo, pois propicia suporte para compreender as práticas sociais de forma contextualizada, indo além de dados e objetivos numéricos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, eles não são meros informantes ou objetos do estudo, mas atores sociais (agentes, participantes) valorizados e respeitados. Eles devem ser encorajados a falar de si mesmos e ter suas considerações pessoais valorizadas. Ademais, devem ser tratados como colaboradores na construção do conhecimento. Para Ludke e André (1986, p. 12), é necessário que o pesquisador leve em conta todos os dados da realidade, “procurando captar, no seu contato direto com a situação estudada, a ‘perspectiva dos participantes’, ou seja, o significado que os pesquisados atribuem ao fenômeno investigado”.

De acordo com Flick (2004), a base da pesquisa qualitativa é o trabalho com textos. A análise parte de textos e dados empíricos e chega à interpretação, que é o elemento estruturante da análise qualitativa. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a interpretação de textos é um processo complexo que engloba duas partes, a *compreensão* e a *explicação*. Um texto pode ser compreendido de várias formas porque essa instância da semiose não determina de maneira exclusiva um significado, apesar de haver um limite para o que o texto pode significar. As compreensões diferentes de um mesmo texto resultam de diferentes combinações das propriedades do texto e do posicionamento social, conhecimentos, experiências e crenças do intérprete.

A ACD não advoga uma compreensão particular de um texto, mas uma explicação particular que analise suas propriedades, o que inclui o conjunto de compreensões, utilizando um arcabouço teórico particular para localizar o texto na prática social. Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que os conceitos teóricos são relacionados ao material empírico, construindo o objeto da pesquisa, seu funcionamento e suas potencialidades, ou seja, não apenas seus efeitos atuais, mas também sua função potencial.

Em seus estudos sobre pesquisa qualitativa, Flick (2004) argumenta que ela é a que melhor se adequa à pesquisa social, tornando-se central quando se pretende trabalhar com relações sociais, identidades, representações de mundo e ideologias ligadas a um meio social. Isso justifica a priorização do

método qualitativo nesta pesquisa, pois ela busca proporcionar a reflexão entre um grupo de docentes sobre um grave problema social que pode causar dor e sofrimento a diversas pessoas constantemente, a homofobia. Para isso, é preciso desconstruir representações de mundo consideradas opressoras. Esse princípio é coerente com a ACD, pois ela tem como seu objeto de pesquisa também a emancipação. Nessa perspectiva, a união dessas duas abordagens críticas favorece a análise de ideologias e representações dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa. Esses métodos se unem neste trabalho buscando desvelamento e mudanças no pensamento social.

Por se tratar de análise de um caso específico, este trabalho se configura como um estudo de caso. Yin (1994) argumenta que o estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Para o autor, é considerado a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como” e o “porquê” ocorre algo, em que o contexto de investigação se concentra em um fenômeno natural dentro de um contexto de vida real.

Bell (1989) considera “estudo de caso” como um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa em que a principal preocupação é a interação entre os fatores e os eventos. Para Coutinho (2003), o “caso” pode ser um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização ou uma comunidade. Na mesma esteira, Ponte (2006) considera que o estudo de caso caracteriza uma investigação que se assume particularista, com o/a pesquisador/a debruçando-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial em ao menos alguns aspectos, contribuindo para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

4.2 Pesquisa em ACD

Para Denzin e Lincoln (2006), as práticas metodológicas da pesquisa qualitativa não possuem diferencial de valor entre si, pois ela é composta de atividades interpretativas. O fato de este trabalho estar situado em um campo disciplinar amplo em que se estuda a linguagem – a linguística – exige que o estudo seja direcionado a um foco mais específico da área. Dessa forma, esta

pesquisa está circunscrita à Análise Crítica do Discurso, por se tratar de uma proposta teórico-metodológica inserida em um campo de estudos no qual pesquisadores investigam o envolvimento da linguagem na vida social.

A ACD é considerada uma teoria e também um método, pois analisa a relação entre discurso e prática social, ligados a concepções teóricas e práticas. Assim, o método é empregado e se desenvolve no momento das análises, nas quais a teoria é aplicada e é utilizada para o desenvolvimento e a elaboração de questões teóricas, servindo como retroalimentação. Para van Dijk (2001), a ACD é considerada multiteórica, multimetodológica e transdisciplinar, em que não é apresentado um esquema pronto para se realizarem as análises, pois cada pesquisa determina as escolhas adequadas ao objeto.

A Análise Crítica do Discurso se estabelece primordialmente por três direções: a crítica social, a contemporaneidade e a teoria multimodal de análise de linguagem e de semioses (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Um dos principais focos da ACD é a desigualdade social e a forma em que os textos (discursos) são utilizados para denotar poder e ideologias. Entretanto, seu objetivo não se limita a analisar textos buscando investigar as relações de poder, mas propõe-se também a encontrar formas de retrabalhar a desigualdade (MARTIN, 2000), propondo mudanças que possibilitem às pessoas viver de forma humana e digna.

Para a ACD, a linguagem está sempre presente nas relações sociais, mas, muitas vezes, questões de poder e ideologias não estão presentes no considerado “óbvio”. Dessa forma, a ACD pode ser considerada crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação em ideologias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229). Tendo como função discernir as relações de linguagem e outros elementos da vida que geralmente estão encobertos, a ACD se preocupa com constantes mudanças sociais, mesmo que essas afetem contextos micros e locais.

Ao observarmos o discurso como uma “prática não só de representar o mundo, mas de significar, constituir e construí-lo em significado” (FAIRCLOUGH, 1992), podemos observar que, ao reproduzir discursos homofóbicos, os/as professores/as podem estar contribuindo para a construção

de um mundo cada vez mais preconceituoso, violento e desumano. Nesse viés, a escolha da ACD como instrumento teórico-metodológico desta pesquisa, aliada às teorias de formação crítica de professores/as, faz-se necessária, considerando-se a importância de buscarmos mudanças no contexto escolar, um dos ambientes em que os discursos opressores são mais consolidados.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), toda análise deve partir da percepção de um problema, relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. A percepção desse problema é baseada em relações de poder, na assimetria de recursos em práticas sociais e na naturalização de discursos particulares como universais. Após essa percepção, os obstáculos para que esse problema seja superado são identificados por meio de três focos de análise correlacionados: *a análise de conjuntura*, que é a configuração de práticas que o discurso em análise integra; *análise da prática particular*, em que são enfatizados os momentos da prática em foco no discurso, relacionando este último a outras manifestações linguísticas; e *análise do discurso*, em que são analisados os recursos do texto e sua interação como prática social.

A verificação das *funções dos problemas na prática* é considerada o terceiro passo do trabalho, em que é avaliada a função do problema abordado nas práticas discursivas e sociais. Após essa etapa, são especuladas as *possíveis formas de superar os obstáculos*, objetivando explorar as possibilidades de mudança e superação dos problemas identificados, por meio da incompletude e das contradições e conjunturas. Por fim, toda pesquisa em ACD precisa conter uma reflexão sobre a análise, voltando-se reflexivamente para si mesma.

A seguir, explico passo a passo como foram realizadas as etapas de análise propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999).

1. Percepção do problema	Durante 4 anos trabalhando em Mato Grosso, pude observar a presença de traços ideológicos que necessitavam de problematizações nos enunciados presentes no ambiente escolar.
2. Obstáculos a serem enfrentados	
a. Análise de conjuntura	Conjunturas reúnem pessoas,

	<p>práticas, materiais e tecnologias em torno de projetos sociais específicos, podendo reunir diferentes instituições. A escola é tida como um recorte da sociedade. Dessa forma, o contexto em que ela está inserida integra um maior em que práticas hegemônicas são reproduzidas e legitimadas por meio do discurso. Apesar de os/as professores/as possuírem uma visão crítica sobre variados assuntos relacionados à prática escolar (como a luta da categoria por melhores salários e condições de trabalho), percebi que existem em suas falas traços do senso comum sobre diversidades pertencentes a uma conjuntura heteronormativa.</p>
b. Análise do discurso	<p>A análise do discurso trata da <i>estrutura</i> e da <i>interação</i>. Em relação à estrutura, as falas dos/as professores/as se situam na <i>ordem do discurso da instituição escolar</i>, do gênero expressão oral. Quanto à interação, observei a presença de interdiscursos articulados, como o discurso do silenciamento das diversidades e o discurso de família nuclear.</p>
c. Análise da prática particular	<p>São propostos quatro momentos particulares: <i>atividade material</i>; <i>relações sociais</i>; <i>fenômenos mentais</i>; e o <i>discurso</i>.</p>
3. Funções dos problemas na prática	<p>Questões que partem do ambiente escolar podem causar reflexos sociais, tanto de forma positiva quanto negativa. Deste modo, um olhar crítico e subversivo sobre gênero e sexualidade pode proporcionar práticas sociais pautadas pela equidade e pelo respeito.</p>
4. Possíveis formas de solucionar o problema	<p>Em 2013, participei de um curso de formação contínua na UFG de Goiânia sobre gênero, sexualidade e homofobia. Por meio das leituras, reflexões e discussões realizadas</p>

	<p>durante esse curso, compreendi melhor como ocorre a construção da homofobia e como ela é mantida e naturalizada em nossa sociedade. Dessa forma, observei que proporcionar um curso com a mesma temática aos/às docentes da escola – levando em consideração os aspectos daquele contexto – poderia ser uma forma de desestabilizar posturas incoerentes com os anseios de nossa atual sociedade, em que grupos historicamente marginalizados conquistam vez e voz por meio de constantes lutas sociais. Além disso, seria uma oportunidade para os/as professores/as conhecerem melhor os conceitos de gênero e sexualidade, repensando suas práticas docentes, considerando os conteúdos trabalhados durante o curso.</p>
--	--

Após identificar o problema e elencar possíveis formas de resolvê-lo, decidi organizar e aplicar um curso de formação contínua sobre o tema diversidades, que será explanado na seção a seguir. Por questões éticas, o nome da instituição escolar, a região/cidade em que ela está localizada e os nomes e informações dos/as participantes não serão mencionados neste trabalho.

4.3 Formação contínua: diversidades e opressões no contexto escolar

Apesar da SEDUC/MT disponibilizar um considerável acervo de orientações curriculares e materiais sobre diversidades de gênero e sexuais, observei que os/as professores/as do contexto em que eu atuava não possuíam, até então, interesse em estudar tal temática. Vale ressaltar que muitos/as docentes não sabiam da existência desses materiais, cuja a disponibilidade no acervo da biblioteca só descobri por meio de uma pesquisa com a bibliotecária.

Dessa forma, decidi elaborar um curso sobre diversidades, gênero, sexualidade e opressões no ambiente escolar e oferecê-lo aos/às docentes desse contexto em que eu atuava, objetivando tanto proporcionar um espaço para discussão e reflexão sobre temas importantes e que não são discutidos na escola, como a homofobia, quanto realizar a coleta de dados de minha pesquisa de mestrado. No dia 06 agosto de 2014, realizei uma palestra nessa instituição interiorana para um grupo de docentes com o tema “Opressões no contexto escolar”. Apresentei vídeos e reportagens escritas com relatos de situações em que alunos/as e professores/as sofreram preconceitos por serem negros, mulheres e homossexuais.

Nessa palestra, fiz o convite aos/às docentes presentes para que participassem do curso que eu ofereceria em 2015, com o título “Diversidades e Opressões no contexto escolar”. Apresentei informações sobre o curso: o conteúdo, as referências bibliográficas utilizadas, os objetivos e o cronograma dos encontros. Durante esse momento, busquei incentivar a participação de todos/as os/as professores/as presentes, reforçando a questão de que eram raros no município cursos presenciais de formação contínua e destacando a importância social dos temas a serem trabalhados durante ele. Ao fim da palestra, apliquei questionários aos/às docentes com o objetivo de mapear suas opiniões prévias acerca de assuntos como preconceito, homossexualidade e homofobia.

A organização e a escolha dos textos foram realizadas levando em consideração o tempo dos encontros, a disponibilidade dos/as professores/as para fazerem suas leituras e os assuntos que iríamos abordar ao longo das discussões. Por isso, selecionei artigos não muito extensos, mas que sintetizavam com clareza os principais conceitos e as reflexões que buscava proporcionar. Utilizando os pressupostos teóricos de Bhaskar (2002), elenquei o conteúdo *Emancipação humana* como o primeiro a ser trabalhado, objetivando levar os cursistas a refletirem sobre a autoemancipação e a importância da desconstrução de pensamentos naturalizados para que ela ocorra.

Em seguida, selecionei textos que relacionam a emancipação com a prática docente e materiais que abordam o ensino crítico, priorizando textos de Paulo Freire (1996) e Contreras (2002). Por fim, escolhi artigos sobre o tema

principal do curso — a homofobia — por meio dos pressupostos teóricos de Louro (2009; 2010a) e Junqueira (2009). Além de artigos e ensaios, também utilizei algumas reportagens e filmes, como *Escritores da Liberdade*, que relata a história de coragem e persistência de uma professora, ao lecionar em um contexto de opressão, em que o preconceito racial e de classe social ocorrem constantemente. Meu objetivo, ao trabalhar esse filme, foi mostrar exemplos de que é possível relacionar questões de cunho social (como o racismo) aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois o longa-metragem é baseado em uma história real.

No mês de março de 2015, iniciou-se o curso “Diversidades e opressões no contexto escolar”, o qual teve um total de 40 horas e foi ministrado por mim, com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). A coordenadora de formação da SEDUC-MT, Aparecida Borralho, me orientou sobre os procedimentos para que o curso fosse oferecido em parceria com o órgão. Foram 20 encontros, divididos em 2 semanais, de 2 horas cada, que ocorreram na própria instituição escolar, das 17h às 19h, durante os meses de março, abril e maio. Os principais objetivos do curso foram:

- Encorajar a reflexão crítica de professoras/es em formação contínua; discutir os conceitos de reflexão, reflexão crítica, prática libertadora e emancipação docente e compartilhar experiências acerca de situações de opressões vividas no contexto escolar.
- Relacionar as categorias identitárias *gênero* e *sexualidade* ao contexto pedagógico, tendo como foco a compreensão de como a homofobia é construída.
- Refletir sobre as possibilidades e limitações de um trabalho docente orientado pela prática crítico-reflexiva.

Para isso, foram trabalhados vídeos, filmes, reportagens, textos reflexivos e artigos acadêmicos sobre os conteúdos: *Emancipação humana* (BHASKAR, 2002); *Emancipação docente como instrumento de combate a práticas opressoras* (PAPA, 2005; BARROS, 2011); *A prática libertadora de Paulo Freire* (FREIRE, 1996); *A reflexão crítica no exercício docente* (CONTRERAS, 2002); *Opressões no contexto escolar* (OLIVEIRA, 2008; JUNQUEIRA, 2009; BARROS et al., 2009;) e *Gênero, sexualidade e*

homofobia (LOURO, 2009; 2010a; LIONÇO e DINIZ, 2009; BRASIL, 2013; MOTT, 2015).

Esse foi o programa do curso apresentado aos professores na palestra em que foi realizado o convite para participarem dele:

Curso: Diversidades e opressões no contexto escolar

Natureza: Formação complementar.

Professor: Márcio Evaristo Beltrão.

Supervisora: Profa. Dra. Solange Maria de Barros

Carga horária: 40 horas

Estrutura: Dois encontros semanais com duração de 2 horas.

Período: Março, abril e maio de 2015.

Participantes: Docentes do Ensino Fundamental e Médio.

Ementa: Produção colaborativa de conhecimentos críticos na formação de professoras/es do Ensino Fundamental e Ensino Médio acerca de diversidades e opressões no contexto escolar.

Conteúdos:

Emancipação humana

Emancipação docente como instrumento de combate a práticas opressoras

A prática libertadora de Paulo Freire

A reflexão crítica no exercício docente

Opressões no contexto escolar

Gênero, sexualidade e homofobia

Avaliação: As/Os participantes serão avaliadas/os por meio de presença, apresentações, discussões sobre os artigos lidos e um questionário final sobre as possibilidades e/ou limitações do trabalho com o conteúdo discutido durante o curso.

Cronograma

06 de agosto de 2014: Convite para a participação no curso e questionário aplicado aos/às professores/as.

1ª Semana: Emancipação humana

03 de março (terça-feira):

Apresentação do curso:

- Objetivos e metodologia.
- Entrega dos textos.
- Confraternização.

04 de março (quarta-feira):

BHASKAR, R. *From Science to Emancipation. Alienation and the Actuality of Enlightenment..* New Delhi/London: Sage Publications, 2002.

2ª Semana: Emancipação docente como instrumento de combate às práticas opressoras.

10 de março (terça-feira):

- Exibição do filme “**Escritores da Liberdade**”.

Sinopse: Uma professora tenta combater um sistema deficiente e fazer com que a sala de aula se torne a diferença na vida de seus/suas alunos/as, criados em meio à violência e à agressividade. Por meio de diários, os/as adolescentes escrevem suas histórias e têm a chance de ter uma voz própria.

11 de março (quarta-feira):

- Discussão acerca do filme sobre o papel do/a professor/a perante contextos sociais em que ocorrem opressões.

3ª Semana: Emancipação docente como instrumento de combate a práticas opressoras.

17 de março (terça-feira):

BARROS, S. M. de. Formação crítica de professores de línguas: perspectiva sócio-emancipatória. In: *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. v. 21 São Paulo: USP, 2011.

18 de março (quarta-feira):

PAPA, S. M. de B. I. Implicações para a prática docente reflexiva. *O Professor Reflexivo em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Caminhos para a (auto) Emancipação e Transformação Social*. Tese de Doutorado, LAEL – PUC/SP, 2005.

4ª Semana: A prática libertadora de Paulo Freire.

24 de março (terça-feira):

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

25 de março (quarta-feira):

FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. In: _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

5ª Semana: A reflexão crítica no exercício docente

31 de março (terça-feira):

BELTRÃO, M. E. *A formação de professores de línguas no atual contexto de ensino das escolas públicas*. Revista Eletrônica da Faculdade Araguaia

(RENEFARA). v. 6, n. 6, 2014.

1 de abril (quarta-feira):

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

6ª Semana: A reflexão crítica no exercício docente

31 de março (terça-feira):

BELTRÃO, M. E. *A formação de professores de línguas no atual contexto de ensino das escolas públicas*. Revista Eletrônica da Faculdade Araguaia (RENEFARA). v. 6, n. 6, 2014.

1 de abril (quarta-feira):

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

7ª Semana: Opressões no contexto escolar

07 de abril (terça-feira):

BARROS, P. C., CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. Um estudo sobre *bullying* no contexto escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. *Anais do EDUCERE 2009*. Paraná, 2009. p. 5739-5757.

08 de abril (quarta-feira):

OLIVEIRA, J. R. Educação e racismo: conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, 2008, Paraná. *Anais do EDUCERE 2008*. Paraná, 2008. p. 3045-3054.

8ª Semana: Gênero, sexualidade e educação.

14 de abril (terça-feira) e 15 de abril (quarta-feira):

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010a.

9ª Semana: Heteronormatividade e Homofobia.

28 de abril (terça-feira):

LOURO, G. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/ Secad/Unesco, 2009, p. 85-93.

Textos adicionais:

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

MOTT, L. *Assassinato de Homossexuais (LGBTT) no Brasil*: Relatório de 2014. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2015.

29 de abril (quarta-feira):

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____. *Homofobia e Educação*: Um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres; Editora UNB, 2009.

10ª Semana: Homofobia no contexto escolar.

05 de maio (terça-feira):

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In _____. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

06 de maio (quarta-feira):

Elaboração de propostas de ensino (por meio de grupos de professores/as da mesma área/disciplina) em que possa ser trabalhado em sala de aula o combate a opressões no contexto escolar.

11ª Semana: Encerramento do curso

12 de maio (terça-feira) e 13 de maio (quarta-feira):

Apresentação das propostas de ensino.

4.4 Os/as participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos

Durante os debates e discussões que ocorreram no curso, foram selecionadas as falas de alguns/mas professores/as para integrar o *corpus* desta pesquisa por meio da observação-participante. A técnica de observação exige do pesquisador a definição sobre o grau de observação e participação no contexto pesquisado. Schwartz e Schwartz (1955) distinguem os papéis do “observador passivo” em relação ao “observador ativo”. Enquanto o primeiro interage o mínimo possível com os participantes da pesquisa, o segundo busca uma maior interação, integrando seu papel com outros papéis dentro do contexto social de que participa. Ele age como modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado. Por ministrar o curso de formação continuada e interagir com os/as participantes nos momentos da discussão — agindo de forma a “provocar”

debates pertinentes aos objetivos da pesquisa —, optei pelo perfil de observador ativo.

De acordo com Fairclough (2001), as entrevistas possibilitam ao/a pesquisador/a obter outras interpretações e observar a consciência ou não de investimento ideológico em convenções discursivas particulares. Dessa forma, após o curso sobre diversidades e opressões no contexto escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando observar os possíveis reflexos dos estudos na opinião dos/as professores/as participantes, acerca de temas como homossexualidade e homofobia, assim como perceber quais discursos prevalecem em suas falas, por meio da categoria interdiscursividade do significado representacional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003a).

O modo de entrevista considerado semiestruturado, segundo Bauer (2002), se distingue do modo estruturado, pois esse último possui perguntas rígidas e com pouco espaço para o imprevisto. Essa forma de coleta de dados não é considerada etnográfica por não ter o intuito de anotar a cultura de um grupo determinado. Nela, é possível o/a entrevistador/a aprofundar o ponto do assunto que mais lhe é pertinente e elaborar novas perguntas a partir das respostas do/a entrevistado/a.

Os enunciados analisados neste trabalho são de docentes que participaram do curso de forma assídua e bastante participativa, não se inibindo em momentos de discussão. Como mencionado anteriormente, os nomes e informações acerca dos/as participantes não serão apresentados, objetivando preservar a identidade dos/as colaboradores/as da pesquisa.

4.5 A construção do *corpus*

A coleta ou geração de dados é o movimento de formalização do *corpus* da pesquisa. Para Bauer (2002), o *corpus* é um material escrito ou falado no qual se fundamentam uma análise linguística, textos, falas e outros tipos considerados mais ou menos representativos de uma linguagem. Para Fairclough (2001), é necessário que o pesquisador perceba o que é útil para ser coletado e servir de amostra para um *corpus* e, da mesma forma, decidir onde será realizada a coleta.

Durante o período do curso, tive conversas informais com os/as professores/as cursistas em ambientes fora da sala de aula, como na cantina e nos corredores da escola; contudo, seus enunciados nesses momentos não serão analisados neste trabalho por não os considerar relevantes para os objetivos da pesquisa.

Os questionários foram aplicados antes do início do curso. Além de perguntas sobre a vida acadêmica e o perfil profissional do docente (formação, tempo de carreira, tempo que leciona naquela instituição de ensino, situação empregatícia), também foi questionado se os/as pesquisados/as já realizaram algum curso sobre gênero e sexualidade na escola.

Questionário

Perguntas relacionadas ao tema do curso:

1. Você já presenciou alguma forma de preconceito na escola?
 Não.
 Sim. Descreva uma que marcou você:
2. Em sua opinião, quais formas de preconceito são mais comuns no ambiente escolar?
 Racismo
 Machismo
 Preconceito classista
 Homofobia
 Preconceito religioso
 Preconceito devido à estética da pessoa
 Outro(s):
3. Qual o seu posicionamento enquanto docente acerca das várias formas de preconceito no contexto escolar?
4. Você já trabalhou alguma vez o tema Preconceito em suas aulas? Se a resposta for positiva, descreva brevemente qual forma de preconceito foi abordada e como foi essa experiência:
5. Como você observa a questão de gênero e sexualidade na escola em que leciona? É possível ver variados perfis?
6. Você considera relevante planejar aulas abordando o tema Gênero, Sexualidade e Homofobia? Por quê?
7. Como você lida com os/as alunos/as homossexuais na escola?
 Aceito o fato de eles/as serem homossexuais.

<p>() Sou indiferente. () Prefiro não falar sobre o assunto. Justifique sua resposta:</p>

A última pergunta do questionário foi relacionada especificamente à homossexualidade. Perguntei aos/às professores como eles/as lidavam com os/as alunos/as homossexuais presentes na escola e sobre presenciarem possíveis atos homofóbicos. A maioria respondeu que aceita seus/suas alunos/as homossexuais e justificou argumentando que busca orientá-los/as em variadas situações, interferindo ao perceberem atitudes homofóbicas por parte de outros/as alunos/as.

4.6 Categorias analíticas

Para Ramalho e Resende (2011), as categorias analíticas são as formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, (inter)agir e identificar(se) em práticas sociais situadas. Ao analisarmos um texto por meio delas, é possível mapear sistematicamente relações entre os elementos discursivos e os não discursivos de práticas sociais. Apesar de o texto 'demandar' determinado tipo de análise, é o analista crítico de discurso que escolhe as categorias de análise. Para este trabalho, será analisado o significado representacional do discurso, por meio da categoria de análise interdiscursividade.

Fairclough (2003a) relaciona o significado representacional ao conceito de discurso como modos de representar aspectos do mundo, que podem ser construídos de maneiras diferentes, dependendo da perspectiva de mundo adotada. Para o autor, dentro de qualquer prática, os atores sociais percebem e representam a vida social com diferentes discursos e produzindo representações de outras práticas, assim como representações "reflexivas" de sua própria prática. Essas representações são configuradas, para esses atores, em consonância com o modo como eles se posicionam e são posicionados.

A *interdiscursividade* é uma das categorias de análise que corrobora a representação de atores sociais, assim como se relaciona à articulação de outros elementos da ordem do discurso, como os gêneros e os estilos

(FAIRCLOUGH, 2001; 2003a). Por meio dela, é possível identificar os diferentes discursos articulados e a forma como são articulados em um texto (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003a). Em suas relações, os atores sociais empregam diferentes recursos, como os discursos. Tanto os atores sociais como os discursos podem complementar-se, cooperando uns com os outros, competindo entre si ou dominando uns aos outros. De acordo com Fairclough (2003a), essas relações dialógicas são um modo como os textos mesclam diferentes discursos e são estabelecidas pelos textos entre seus 'próprios' discursos e os discursos dos outros.

A interdiscursividade, ou seja, a capacidade de textos articularem discursos heterogêneos, será utilizada neste trabalho para mapear quais são os discursos articulados nos enunciados dos professores participantes da pesquisa e também para compreender como essa articulação ocorre. Fairclough (2001) afirma que é essencial analisar quais são as principais partes da vida social e como são representadas nos textos, ou seja, quais são os principais assuntos abordados e por qual foco isso ocorre, pois diferentes ângulos podem representar o mundo de diferentes formas.

Ao utilizar a interdiscursividade como categoria de análise nesta pesquisa, será possível compreender quais são os discursos presentes nas práticas discursivas dos/as docentes sobre a homossexualidade. Essa categoria se mostra importante nesta pesquisa, pois proporcionará subsídio para a compreensão de como estão sendo naturalizados discursos opressores nas falas dos professores.

Para analisar um texto do ponto de vista representacional, é necessário fazer uma investigação sobre a representação dos atores sociais. Fairclough (2003a), estabelecendo um diálogo teórico com van Leeuwen (1997), apresenta algumas variáveis que são as escolhas disponíveis para realizar essa representação: inclusão ou exclusão, ativo (como ator no processo) ou passivo (como afetado ou beneficiário), pronome ou nome, pessoal ou impessoal, nomeado ou classificado (representados em termos de classe ou categoria) e específico ou genérico.

A função ideacional proposta por Halliday (1994), e denominada por Fairclough (2001, 2003a) de significado representacional, também será utilizada nesta pesquisa como complemento de análise dos dados. Essa

função, para os dois autores mencionados, corresponde ao significado que a forma linguística assume para representar atores e ações sociais no discurso e pode, segundo eles, ser identificada por meio da seleção lexical e da transitividade dos enunciados, refletindo eventos, ações, estados, indivíduos e diversos processos da realidade humana. Neste trabalho, ela será utilizada como suporte para analisar os processos e itens lexicais escolhidos pelos/as professores/as durante suas falas, para argumentarem sobre a homofobia, além de demonstrar como os/as participantes realizam a representação de atores sociais — no caso, os homossexuais — em seus enunciados.

Por meio desse trajeto metodológico, busco compreender nesta pesquisa como os/as participantes do curso se posicionam acerca das diversidades sexuais, identificar quais discursos estão presentes em seus enunciados e quais são as mudanças (ou não) presentes nas práticas discursivas dos/as docentes após as reflexões em conjunto sobre temas relacionados a gênero, sexualidade e homofobia.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados. Na primeira seção, apresento reflexões dos/as participantes acerca da homossexualidade na escola em que lecionam. Na segunda, são analisados enunciados sobre a homossexualidade tratada como patologia, e na terceira seção, sobre família nuclear. A quarta seção é dedicada à análise de possíveis mudanças de comportamentos identificadas, em um processo de emancipação humana por meio da interação com o outro e respeito mútuo. Na quinta seção, analiso a influência dos estudos *queer* nos posicionamentos dos/as docentes. Na penúltima categoria, as instâncias discursivas analisadas possuem como tema a compreensão dos sujeitos sobre gênero e sexualidade, após as discussões ocorridas no curso. Para encerrar o capítulo, faço uma análise dos traços ideológicos relacionados à homofobia, presentes nas falas de ambos os professores.

5.1 Homossexualidade na escola

Para Fairclough (2003a), um mesmo aspecto do mundo pode ser representado por diferentes discursos e textos que podem articular diferentes discursos, por meio de relações harmônicas ou polêmicas. As primeiras ocorrem quando discursos de um mesmo teor articulam-se em instâncias discursivas, como um enunciado em que são identificados o discurso machista e o discurso homofóbico. Os discursos se relacionam de forma polêmica quando ocorre um contraste de discursos, como os discursos de respeito às pessoas LGBT dialogando de forma opositiva ao discurso homofóbico.

Segundo o autor, a ação de identificar um discurso em um texto ocorre em duas etapas: identificar as partes do mundo que são representadas e a perspectiva particular em que são representadas, que podem ser identificadas por meio de elementos linguísticos. Para Fairclough (2003a), o vocabulário é

considerado o elemento mais evidente para essa identificação, pois diferentes discursos 'lexicalizam' o mundo de maneiras diferentes.

Os primeiros discursos analisados são relacionados à homossexualidade naquele contexto escolar. A partir do questionário aplicado no ano anterior ao início do curso, os/as docentes responderam perguntas sobre seus perfis profissionais e também relacionadas especificamente ao tema homossexualidade. A última pergunta foi sobre como eles/as lidam com os/as alunos/as homossexuais presentes na escola. Entre as respostas dos/as participantes, foram apresentados argumentos relacionando a homossexualidade a uma patologia e que era necessário os/as estudantes se comportassem como homem ou mulher.

Na resposta em que os termos '*homem*' e '*mulher*' foram utilizados para caracterizar os indivíduos opostos aos/às homossexuais, foi reforçado o binarismo heterossexual/homossexual, mostrando uma visão de mundo sobre o que é ser '*homem*' que, no caso, corresponde a ser heterossexual. Na lógica binária, Louro (2010) afirma que um dos perfis é considerado o correto, natural e aceito. Dessa forma, tudo que se distancia dele pode estar sujeito à marginalização, ao preconceito e à exclusão.

A análise interdiscursiva das respostas com esses discursos indica a articulação de dois discursos: o discurso de silenciamento das diversidades e o discurso heteronormativo, que dialogam no texto de forma harmônica, pois um reforça o outro. No discurso sobre um comportamento esperado para pessoas não heteronormativas, denota-se uma preocupação sobre os/as alunos/as homossexuais demonstrarem seus gêneros e sexualidades apenas em contextos socialmente considerados permissíveis. Isso demonstra um reforço da lógica heteronormativa, em que uma identidade sexual e de gênero é tida como naturalizada, o que proporciona a exclusão das demais formas de gênero e sexualidade.

Para Flower e Kress (1979), as representações mobilizadas e a forma como elas encontram-se relacionadas no interior de um discurso particular constituem uma parte fundamental da maneira como esse discurso se configura no interior das práticas sociais, por meio de uma dialética constitutiva e constituinte de processos sociais mais amplos. Segundo esses autores, o uso da linguagem traz a marca ideológica da sociedade. Na diálogo interdiscursivo

realizado nas respostas dos/as docentes, percebe-se a presença de traços ideológicos do silenciamento das diversidades sexuais justificada pelo receio de os/as alunos/as homossexuais serem discriminados/as.

Esse discurso de silenciamento ocorre de forma constante em nossa sociedade e se prolifera principalmente no contexto escolar (LOURO, 1997). Pocahy, Oliveira e Imperatori (2009) afirmam que o silêncio expressa a dimensão política do reforço à heteronormatividade, que é mantido por meio da não-enunciação de outros sentidos possíveis acerca do gênero e da sexualidade, os quais revelariam a diversidade das experiências vividas, que restam não ditas, invisíveis. Apesar de serem fenômenos sociais diferentes, o silêncio sobre diversidade sexual, a homofobia e a heteronormatividade possuem relação de proximidade, pois os três fundamentam-se em uma compreensão que trata as práticas sexuais desviantes das heterossexuais como não legitimadas (LIONÇO e DINIZ, 2009).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), em uma perspectiva crítica, os hibridismos discursivos não devem ser vistos apenas como uma questão textual, pois podem constituir também estratégias de luta hegemônica. Eles podem servir, nessa perspectiva, para fins ideológicos, implicando não apenas questões linguísticas, mas também questões relacionadas a poder e ideologia. Deste modo, observa-se que os dois discursos que dialogam de forma harmônica – a heteronormatividade e o silenciamento das diversidades – sustentam uma organização social fundamentada em pressupostos de naturalização das práticas heterossexuais.

Como mencionado, ao término do curso, fiz uma entrevista com o/as professores/as e os/as questioneei novamente sobre os seus posicionamento em relação aos/as alunos/as homossexuais. A partir das respostas concedidas, foi possível perceber uma visão mais inclusiva dos/as participantes que trouxeram em suas instâncias os discursos de homossexualidade relacionada a patologia e o de silenciamento das diversidades. Deste modo, observei que ocorreu uma maior preocupação com a inclusão das diversidades no processo de ensino.

Junqueira (2009) aborda a inclusão das diversidades em uma perspectiva crítica, argumentando que ela deve ocorrer pautada no aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e, principalmente,

democrática, possuindo um papel estratégico na promoção do diálogo permanente, focado na garantia de igualdade de oportunidades e integração social. Ao enfatizarem em suas respostas que é necessário que ocorram a socialização e respeito às diversidades no contexto escolar, observa-se que os/as docentes trouxeram em suas falas essa percepção crítica discutida por Junqueira (2009).

O processo de emancipação se efetiva por meio da prática, passando pela transformação dos próprios agentes ou participantes (BHASKAR, 1998). Todavia, a consciência é considerada o primeiro passo para um sujeito emancipar-se (FAIRCLOUGH, 1989). Nas respostas dos/as professores/as, foi demonstrada essa consciência de incluir as diversidades na prática docente, buscando não apenas promover o respeito, mas também propiciar um ambiente de socialização, o que pressupõe um exercício profissional que favoreça relações menos verticalizadas e subjetividades mais democráticas.

É importante frisar que outros discursos de teor emancipatório e igualitário foram representados pelos/as docentes em seus enunciados. Um exemplo é o discurso de ensino crítico-reflexivo, o qual esteve presente em um enunciado em que o/a docente sugere um posicionamento pedagógico pautado na autorreflexão, direcionado para um pensamento crítico não voltado apenas aos outros, mas também a si mesmo. Na resposta em que esse discurso esteve presente, foi possível identificar o discurso de inclusão por meio da expressão '*aceitar o outro*', dialogando de forma harmônica com o discurso de respeito às diversidades.

Vale destacar que traços ideológicos de textos trabalhados durante o curso estiveram presentes nas respostas dos/as docentes por meio da exposição de que é necessária a autopercepção dos sujeitos, os quais foram identificados como '*diferentes*'. Junqueira (2009, p. 179) caracteriza esse posicionamento como um truísmo cada vez mais repetido socialmente: "a diversidade é a regra: falar de diversidade é falar de todo mundo". Nessa perspectiva, todo indivíduo é diferente e o fato de uma pessoa ser homossexual é apenas uma das características (dentre as muitas existentes) que a diferencia de um heterossexual.

Nas respostas apresentadas nas entrevistas, foi mencionada a importância de que todo sujeito compreenda suas particularidades e

características que o distinguem das outras pessoas, evidenciando esse pensamento como o caminho para a construção do respeito às diversidades. Esse discurso remete à formulação pós-identitária com influência dos estudos *queer* sugerida Lopes (2004, p. 63): “*todos somos estranhos, mas não da mesma forma e intensidade*”. Ao compreender todos os sujeitos como diferentes, é negada as possíveis identidades coletivas, reconhecendo a multiplicidade de identidades.

5.2 Homossexualidade como patologia

Para Borrillo (2009), a homossexualidade desfruta do triste privilégio de ter sido combatida simultaneamente nos últimos dois séculos como crime, pecado e doença. Lionço e Diniz (2009) apontam que, apesar de a homossexualidade não ser mais considerada doença pelos estudos médicos, muitos dicionários insistem na terminologia patologizante para designar as práticas sexuais e afetivas não-heterossexuais, utilizando-se de vocábulos como “homossexualismo”, “lesbianismo” e “bissexualismo”. Estimulada por meio de discursos de ódio e representação, promovidos por religiosos, políticos e personalidades da mídia, a compreensão da homossexualidade como doença ainda prossegue em nossa atual sociedade.

Os discursos analisados a seguir foram selecionadas dos questionários e das entrevistas. No questionário, um/a das respostas mencionava que o ‘homossexualismo é uma questão de doença’. Observa-se que, para falar acerca do assunto, foi selecionado o vocábulo ‘*homossexualismo*’. Este termo traz uma carga semântica que ainda relaciona a sexualidade a uma doença. O ‘ismo’, observado por um ponto de vista epistemológico, é um sufixo formador de substantivos abstratos. Ao ser atrelado à palavra homossexual, ele atribuía o significado de uma doença ligada à prática de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo. Ao se enquadrar em uma categoria patológica, o termo homossexualismo integrava a lista da Classificação Internacional de Doenças (CID).

O uso desse termo nos dias atuais reforça uma visão acerca da homossexualidade, que é demonstrada por meio do uso do processo relacional

'é' e a expressão '*uma questão de doença*'. Com o desenvolvimento da psiquiatria, a homossexualidade passou a ser enquadrada como doença, e não mais como crime. Com isso, o/a homossexual deveria receber tratamentos para curar essa patologia, sendo "obrigado/a" a ler romances em que a beleza feminina despertasse paixões e a dormir com mulheres nuas.

Ao lidar com a homossexualidade dessa forma, as pessoas podem reforçar discursos que contribuem para que a homofobia ocorra, mesmo que esse não seja o seu propósito. Fairclough (2001) alerta que não se deve acreditar que os indivíduos tenham total consciência da ideologia presente na sua prática discursiva, pois, mesmo quando a prática não é tida como de resistência, não significa que o indivíduo esteja consciente de todos os detalhes de sua significação ideológica. Dessa forma, mesmo relacionando a homossexualidade a uma doença, os sujeitos sociais podem não ter compreensão de que esse discurso remete ao da homofobia e que ele pode estar reforçando paradigmas sociais que sujeitam as pessoas homossexuais ao sofrimento.

Para Junqueira (2009), problematizar e subverter a homofobia no ambiente escolar requer, entre outras coisas, pedagogia, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem mecanismos e estruturas das (re)produção das desigualdades e das relações de forças. Entretanto, para isso ocorrer, observa-se a necessidade de os/as professores/as não tratarem a homossexualidade como uma anormalidade. Ao considerá-la uma doença, os/as docentes podem estar contribuindo para a manutenção de mecanismos de exclusão, reforçando o discurso de que homossexualidade é um desvio de uma pretendida normalidade heterossexual, a ser combatido com tratamentos psicológicos.

Ao término do curso, entrevistei os/as professores/as e, em uma das respostas, foi argumentado sobre a influência da mídia televisiva no posicionamento sobre a homossexualidade, pois quem a pessoa entrevistada se baseava '*mais no que escutava na televisão*'. Em nossa sociedade globalizada e tecnológica, é constante o fato de políticos, religiosos e personalidades em geral utilizarem-se da mídia (televisão, rádio, redes sociais) para propagarem suas ideologias homofóbicas, que podem influenciar os indivíduos a também serem preconceituosos.

Nessa resposta, a importância do curso foi mencionada. O/a docente argumentou que as leituras ocorridas durante os encontros o fizeram refletir sobre assuntos para os quais ele/a não havia se atentado ainda – *‘li coisas que eu jamais imaginaria’*. As leituras propostas durante o curso visaram não apenas compreender conceitos acerca de gênero e sexualidade, mas também das práticas naturalizadas, que podem gerar atos de desrespeito e violência contra as pessoas que fogem do que é tido como aceitável pela sociedade heteronormativa em que vivemos.

No enunciado dessa resposta, foi realizada também uma pertinente indagação acerca da postura de personalidades midiáticas sobre a homossexualidade. Foi exposto uma reflexão desestabilizando uma sugestão de “cura” presente no discurso homofóbico que ainda é perpetuado socialmente: a do tratamento por meio de hormônios para que o sujeito homossexual seja “curado”.

Borrillo (2010) afirma que esse método era utilizado pelos nazistas no período entre guerras, período em que os homossexuais eram obrigados a passar por tal tratamento e a ter relações sexuais com prostitutas. Após esses procedimentos terapêuticos não produzirem os resultados desejados, os homossexuais foram castrados e privados de qualquer prazer. Esse tratamento hormonal foi um dos assuntos debatidos durante a oitava semana do curso.

Ao problematizar a questão da “cura gay” nessa resposta, é possível perceber a presença do discurso *queer* nesse enunciado. Com o processo material *‘fizemos’* e o processo relacional *‘tornarão’*, foi questionado o tratamento hormonal proposto como “cura gay”, ao dizer: *‘então se fizemos o tratamento nesses pastores, só que de maneira invertida, eles se tornarão gays?’*. Esse posicionamento *queer* refere-se ao estranhamento do que é imposto socialmente (JUNQUEIRA, 2009). Ao ser direcionado para o campo da educação, os estudos *queer* podem oferecer possibilidades instigadoras e promissoras, desencadeando debates a partir de provocações e da exploração das teorias que os compõem.

5.3 Família nuclear

Para Vieira (1995) a constituição da família nuclear foi produzida pela modernidade, enquanto que a fragmentação desse modelo familiar seria decorrência da pós-modernidade. Segundo o autor, a família moderna não poderia ficar imune ao impacto trazido pelas mudanças sociais. Nas circunstâncias pós-modernas, os discursos sobre o casamento e a família são instáveis, influenciados por uma maior igualdade entre homens e mulheres, pela fragmentação social e individual e pelas mudanças extremamente rápidas. O que antes era visto como caótico e desordenado na família, hoje é considerado a emergência de novos padrões estruturalmente instáveis, marcados pela contingência, como separações, novos casamentos, uniões homoafetivas, filhos/as morando com o pai ou a mãe e convivendo com meios-irmãos, entre outros.

Durante o curso, em uma discussão no dia em que foi trabalhado o texto “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, de Guacira Lopes Louro (1997), o discurso de família nuclear emergiu nos enunciados emitidos pelos/as professores/as cursistas. Nessa etapa do curso, os/as docentes já haviam estudado e discutido textos sobre emancipação humana, ensino crítico-reflexivo e opressões no ambiente escolar. Após a apresentação dos principais assuntos do texto, os/as participantes refletiram sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto em que eles vivem.

Uma das instâncias discursivas apresentadas na discussão trouxe o comentário de que dois homens não podem ser identificados como um casal e que um casal homoafetivo não pode ser considerado uma família, por meio da justificativa ‘*não podem ter filhos*’. Percebe-se que a função ideacional presente nesse enunciado é a de que a instituição familiar é constituída apenas de forma biológica, ou seja, por meio da reprodução, pois, para ele, a adoção ‘*não é a mesma coisa*’ que a reprodução.

Em uma análise interdiscursiva, observa-se a presença do discurso heteronormativo dialogando de forma harmônica com o discurso de família nuclear. Na justificativa ‘*não teria como explicar que era um casal*’, é reforçada a lógica heteronormativa de que apenas pessoas heterossexuais constituem um casal, sendo impensável outra formação do mesmo.

No enunciado emitido durante o curso ‘*duas pessoas do mesmo sexo não podem ter filhos e mesmo que adotem, não é a mesma coisa*’, é reforçado

o preconceito contra um fator importante para as pessoas homossexuais que buscam constituir uma família: a adoção de filhos/as. Muitas crianças e jovens, cujos pais e/ou mães são homossexuais, são discriminadas, principalmente no ambiente escolar. Miskolci (2012) discute essa questão ao afirmar que a homofobia também atinge familiares e amigos/as de homossexuais, além de pessoas heterossexuais que possuam trejeitos homossexuais.

Para Fairclough (2001), todo discurso é um elo na cadeia da comunicação, em que cada discurso é constituído por partes de outros discursos. Deste modo, o discurso de família nuclear pode remeter ao da homofobia, pois, ao não considerar que casais do mesmo sexo possam constituir uma família, o sujeito pode estimular, por meio de sua prática discursiva, atos de discriminação tanto contra os casais homoafetivos quanto contra seus/suas filhos/as, favorecendo o fortalecimento da homofobia em nossa sociedade.

O discurso de família nuclear presente na discussão do curso é muito comum em segmentos da mídia, como a publicidade. É recorrente a apresentação da família constituída por pais, mães e filhos/as — “família de margarina” — em propagandas impressas ou transmitidas nos canais de TV. Um caso recente de comercial que buscou ir contra essa lógica heteronormativa, apresentando casais homoafetivos, foi a propaganda da rede de cosméticos O Boticário para o dia dos namorados do ano de 2015, que sofreu forte repressão por vários segmentos sociais, como políticos e religiosos. Segundo Fairclough (2001), a publicidade possui um discurso estratégico por excelência, capaz de construir ‘imagens’, como forma de posicionar pessoas, organizações e mercadorias, construindo identidades para elas.

Durante as discussões desse encontro, vários/as professores/as cursistas mostraram uma visão contrária a essa, afirmando que a instituição familiar está acima de gêneros, sexualidades e laços sanguíneos e citando exemplos de casais homoafetivos conhecidos por eles/as. Entretanto, essa visão de mundo não é unânime em nossa sociedade. O fato de que casais homoafetivos podem influenciar a orientação sexual da criança adotada e que ela sofreria discriminações socialmente por ser vista com dois pais ou duas

mães são argumentos bastante utilizados por quem não compreende as uniões homoafetivas.

São várias as formas em que as famílias se constituem em nossa atual sociedade, podendo ser formadas por irmãos/irmãs (sem a presença dos pais), pelos/as filhos/as criados/as apenas pelo pai ou pela mãe, por casais homoafetivos, por apenas avôs/avós e netos/as, dentre tantos outros. Pereira (1988), já na década de 80, apontava que uma família é constituída por aqueles que experimentem a convivência do afeto, da veracidade, da liberdade e da responsabilidade mútua, o que pode ser considerado, segundo o autor, em um passo importante para a correção das injustiças sociais.

5.4 Quebrando tabus: a emancipação de posicionamentos naturalizados

Para Bhaskar (2002), a emancipação passa obrigatoriamente pela autoemancipação, pois quanto mais livre um indivíduo se torna, mais sua ação tomará o rumo certo. Utilizando-se dos pressupostos teóricos de Bhaskar (1998; 2002), Papa (2008) compreende emancipação como libertação, para a qual é necessário empreender trabalho e comprometimento a fim de poder mudar as estruturas sociais. No campo das diversidades, Junqueira (2009) defende que a educação pode contribuir para a emancipação dos indivíduos em relação a posicionamentos preconceituosos e legitimados socialmente, desde que seja pensada e constantemente reinventada, segundo uma base criativa e insurgente, preocupada em “afinar olhares, estimular inquietações, promover sensibilidades, ensejar atitudes anticonformistas e desestabilizar doutrinas vigentes”, além de atentar para “mecanismos de opressão que o próprio enfrentamento possa vir a produzir” (JUNQUEIRA, 2009, p. 167).

Durante a discussão acerca de gênero e sexualidade, vários assuntos sobre o tema foram abordados, como o fato da cidade em que o curso foi realizado ter um morador, que é homossexual e se veste com trajes femininos. Enquanto alguns/mas docentes comentaram que não compreendiam o porquê de ele se vestir dessa forma, pois isso gerava constrangimento para seus familiares, outros/as — em menor número — argumentavam que não viam problema nisso, utilizando inclusive citações de textos já trabalhados durante o

curso, para afirmar que o fato de ele usar vestidos e sapatos de salto alto caracterizava o gênero dele, e não a sua sexualidade.

Nas discussões sobre esse assunto, foram emitidos enunciados relacionando gênero e sexualidade com o caráter do ser humano, por meio da estrutura '*não afeta o caráter dele de forma alguma*'. Nessa instância discursiva, percebe-se a presença de uma crença que constitui as práticas sociais emancipatórias: a busca pelo respeito do indivíduo independente de sua forma de ser. Outra crença expressa nesse enunciado é a relação do gênero de um indivíduo com possíveis traumas que a pessoa pode ter sofrido em algum momento de sua vida, por meio da justificativa '*com algum trauma que o cara teve*'.

Para Borges (2009), embora não façam parte da maioria dos homossexuais, experiências de abusos sexuais na infância costumam ser um fator importante no desenvolvimento de ordem sexual e afetiva. Todavia, o autor ressalta que, apesar do que se costuma afirmar, essas crianças não se tornam homossexuais devido ao abuso, mas são abusadas porque são homossexuais. Nessa perspectiva, o problema não está na homossexualidade em si, mas na experiência traumática vivida pelo indivíduo homossexual.

Apesar de demonstrar respeito aos indivíduos independentemente de seus gêneros e sexualidades, evidenciando a importância de levarmos em consideração o caráter das pessoas – '*devemos ver o caráter de cada um*', esse enunciado analisado revela o discurso heteronormativo, ao compreender o gênero feminino em um homem como uma anormalidade. Assim, é utilizado o advérbio de negação '*não*' com o processo relacional '*é*' para dizer que o fato de um homem se vestir de mulher '*não é normal*'.

O discurso homofóbico não está presente nessa instância discursiva; entretanto, tratar a homossexualidade ou aquilo que foge dos padrões heterossexuais como algo anormal e decorrente de traumas pode contribuir para que discursos opressores prossigam em nas práticas discursivas, culminando em ações de discriminação. Esse diálogo conflituoso de discursos faz parte do posicionamento de muitos/as docentes em todo o país. Segundo Seffner (2009), a ideia de inclusão das diversidades é quase unânime no discurso pedagógico, entretanto ela se depara com preconceitos, manifestações de estigma e discriminações contra alunos que demonstram

orientação diversa da heterossexual, portadores/as de HIV, dentre tantos outros, por parte dos próprios docentes.

Em relação ao habitante da cidade que é heterossexual e se veste com trajes femininos, um/a docente participante do curso demonstrou interesse no caso durante as discussões no curso. Ao perceber isso, sugeri que ele/a conversasse com essa pessoa e a conhecesse melhor. Na semana seguinte, o/a docente relatou a experiência que teve com ele, utilizando-se dos processos relacionais '*tive*' e '*é*', fazendo a seguinte afirmação: '*a visão que eu tive dele é outra*'. É possível perceber que o/a professor/a possuía a crença de que o fato de um homem se vestir com roupas femininas o caracterizava como homossexual, não compreendendo então as distinções de gênero e sexualidade. Com o advérbio '*simplesmente*', ressalta a condição do morador da cidade de se vestir dessa forma, mas não possuir atração por outro homem.

Foi possível perceber em toda a sua fala o discurso de percepção das diversidades, em que elas começam a ser entendidas a partir do momento em que ocorre uma abertura para a sua compreensão, baseada em princípios de igualdade e respeito. Ademais, nessa instância discursiva analisada, é possível observar um início de reflexão em relação à visão que o/a docente possuía acerca de homens que se vestem com trajes femininos. Se antes ele/a afirmava que a homossexualidade era uma doença e que o fato de um homem vestir roupas femininas ocorria devido a transtornos psicológicos, afirmando que isso '*não é normal*', agora ele/a utiliza novamente do processo relacional '*é*' com o adjetivo '*normal*', mas sem o advérbio de negação '*não*', para explicar tal atitude, dizendo que o habitante da cidade '*é absolutamente normal*'. Novamente, é possível identificar um discurso de percepção das diversidades pautado no respeito.

Ainda nessa instância discursiva emitida após o encontro com o morador da cidade, o/a docente argumentou que compreendeu melhor os conceitos de gênero e sexualidade estudados durante o curso. Apesar dessa pessoa não ser homossexual, o/a professor/a relata que ela lhe proporcionou uma reflexão acerca da visão que possuía sobre a homossexualidade. Para Meyer (2009), a desconstrução de pensamentos tidos como naturalizados e que favorecem a perpetuação de preconceitos é um importante passo para o combate à homofobia. O autor afirma que o binarismo heterossexual/homossexual resulta

na incorporação e na (re)produção de representações naturalizadas de gênero e sexualidade nos conhecimentos científicos, nas instituições e nas políticas. Para ele, é de fundamental importância que ocorram investimentos em políticas e ações programáticas e curriculares que instaurem a (re)configuração de meninos e homens para o exercício de outras formas de masculinidade.

Na entrevista realizada no final do curso, esse/a professor/a selecionou os processos mentais '*perceber*' e '*pensar*' para relatar que o morador da cidade que veste trajes femininos o fez refletir sobre questões relacionadas à homossexualidade que não haviam sido pensadas antes, resumidas pela expressão '*a diferença desse universo*'. Deste modo, foi abordada uma importante questão discutida nos encontros do curso de formação continuada sobre diversidades: a compreensão dos conceitos de gênero, sexo e sexualidade como caminho para a desestabilização de ideias legitimadas pela heteronormatividade.

Nessa instância discursiva, por meio do processo mental '*olhar*', o/a docente traz um posicionamento social muito comum para com as pessoas homossexuais (JUNQUEIRA, 2009): '*você vai olhar pelo senso comum, ah, é aquela "bichinha"*'. Segundo Borrillo (2009), o termo '*bichinha*', assim como '*boiola*', '*sapatão*', '*viado*', dentre tantos outros, estão presentes nos insultos, piadas, representações caricaturais e na linguagem cotidiana, apontando gays e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis. Para o autor, a injúria é a injunção da homofobia afetiva e cognitiva à medida que essas expressões pejorativas são caracterizadas como agressões verbais que marcam a consciência e trazem consequências como o remodelamento da relação com os outros e com o mundo.

Para Seffner (2009), a identificação de um sujeito por sua sexualidade ocorre porque é a partir da identidade sexual que todas as outras construções identitárias se ordenam, pois essa dimensão da vida torna-se totalizadora da identidade dos indivíduos. Essa lógica é reforçada nesse enunciado, ao ser afirmado que a sociedade se utiliza de termos como '*bichinha*' para se referir ao homossexual, ou seja, a sexualidade do indivíduo é tida como a primeira característica de sua identidade a ser referida, porém, por meio de termos pejorativos.

Para especificar a forma de percepção que teve após a compreensão dos conceitos estudados durante o curso, o/a docente entrevistado/a utilizou a estrutura '*olhar de estudioso*'. Com o processo material '*faz*', ele constrói uma importante reflexão em relação ao fato do morador da cidade ser heterossexual e vestir trajes femininos: '*you perceive that this is part of your identity just as being heterosexual is part of mine*'. Desta forma, é observado pelo/a docente que o gênero e a sexualidade integram a identidade do indivíduo, não tratando quem possui uma identidade sexual e de gênero diferente da sua como alguém inferior e anormal. Louro (2004) afirma que o '*olhar queer*' ocorre com o rompimento do modelo heterossexual de análise e com a legitimação das identidades sexuais e de gênero.

Para Furlani (2009), a instabilidade proporcionada pelos estudos *queer* atua especialmente no sistema discursivo, no qual as identidades sexuais são constituídas por meio do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, em que se espera uma convergência lógica entre um corpo sexuado, sua identidade de gênero e seu objeto de desejo (dirigido ao sexo oposto). Nessa perspectiva, ao afirmar que não existe nada de anormal na homossexualidade, o/a professor/a reflete e desestabiliza um pensamento socialmente legitimado que trata tudo que foge dos padrões heteronormativos como incorreto, não natural e inferior.

O modo *queer* de pensar, segundo Furlani (2009), contribui para questionar assuntos de ordem conceitual e reflexiva envolvidas na produção dos discursos que definem as representações acerca das identidades. Britzman (1995) afirma que, na teoria *queer*, a normalidade é uma ordem conceitual que não permite imaginar como real a possibilidade do "outro", pois a produção da diversidade é central para ela própria se autorreconhecer. Segundo o autor, em uma ação pedagógica crítica, é necessário estar atento a essa produção da normalidade, considerando, simultaneamente, as instáveis relações diferenciais entre os sujeitos que transgridem o "normal" e aqueles que trabalham para serem reconhecidos como normais. Por isso, o apontamento emitido após o curso de que '*there is nothing abnormal*' na homossexualidade reflete um posicionamento crítico de um/a dos participantes do curso, pois reconhece a identidade sexual do outro no mesmo nível de relação que a sua, não a inferiorizando e/ou a considerando desviante.

Foi possível perceber também nessa instância discursiva a presença do discurso do que é “ser homem” em uma visão não biológica, mas social, em que atributos como coragem, resistência, braveza e força são relacionados à figura masculina. Butler (2006) configura tais características como pertencentes às normas de gênero e, para Louro (2004), a homofobia pode expressar uma espécie de terror à perda do gênero, em que os sujeitos sentem medo de não serem considerados mais homens ou mulheres ‘reais’ ou ‘autênticos’, por não terem características relacionadas às normas do gênero a que pertencem. Entretanto, Deste modo, observa-se que esse enunciado expressa uma visão contrária ao pensamento das normas de gênero.

Um fator pertinente a ser destacado nesse enunciado é que o/a participante do curso não se via tendo contato com alguém como esse morador da cidade que veste trajes femininos, ou seja, alguém que é heterossexual e se veste com roupas femininas. Por meio do advérbio de negação ‘*jamaís*’ e do processo verbal ‘*conversando*’, o/a docente expressa um posicionamento presente em nossa sociedade heteronormativa: o distanciamento das pessoas heterossexuais em relação às homossexuais. Borrillo (2009) argumenta que essa postura é um dos fatores que compõem a homofobia. Segundo o pesquisador, ela não é um problema apenas para os homossexuais, mas também para os heterossexuais, pois os impede de terem relações íntimas entre qualquer sexualidade masculina, seja heterossexual ou homossexual. Fatores como competição, medo da fraqueza, controle dos sentimentos constituem elementos modalizadores da forma de ser masculina. Desse modo, o distanciamento em relação aos homossexuais aparece como um dos mais importantes elementos da (auto)construção da masculinidade.

Para Bhaskar (1998), os mecanismos geradores de problemas sociais podem ser removidos e a emancipação deve passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes. A iniciativa desse/a participante de procurar o morador da cidade que veste trajes femininos para conversar, de buscar entendê-lo e de se sentir motivado/a a ter contato com pessoas homossexuais aponta para a emancipação argumentada por Bhaskar, pois a mudança de atitude do/a professor/a não ficou apenas no plano da consciência, mas houve agentividade. Desta forma, observa-se nesse enunciado o discurso de reconhecimento e valorização dos homossexuais, pelo fato de o sujeito

compreender o preconceito existente contra uma classe inferiorizada socialmente e romper posicionamentos de distanciamento.

Junqueira (2009) afirma que, ao propiciarmos novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então alvo de estereótipos e preconceitos, a desmistificação de representações torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção de crenças que legitimam relações de forças extremamente assimétricas. Segundo o autor, a aproximação e convívio com a diversidade “pode aprofundar o conhecimento recíproco e o autoconhecimento ao permitir o encontro, o diálogo e a desmistificação de construções em relações tanto com o outro quanto a si mesmo” (JUNQUEIRA, 2009, p. 172). A iniciativa desse/a docente de buscar não apenas compreender esse morador da cidade, mas fazer contato com o ele, denota uma desestabilização de pensamentos que o mesmo possuía em relação aos homossexuais, mesmo o morador não sendo um. O discurso de reconhecimento e valorização da diversidade presente nesses enunciados pode ensejar novas formulações do que antes era pensado de forma naturalizada, como também novas formas de aprender, de agir, reconhecer, pensar e sentir (JUNQUEIRA, 2009).

5.4 *Queering* o posicionamento docente

Os estudos *queer* possuem a ética do estranhamento e a valorização do estranho transgressor como aspectos centrais de suas teorias, contrapondo-se tanto à heteronormatividade quanto à estabilidade e à normatividade da identidade homossexual (JUNQUEIRA, 2009). Perturbar, desconstruir, desestabilizar e incomodar são movimentos de reflexão que as teorias *queer* buscam motivar nos indivíduos, com uma nova dinâmica das teorias de gênero e sexualidade entrando em ação e críticas à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como categoria central que organiza as práticas sociais e o conhecimento.

Nos últimos encontros do curso, foi possível observar que um/a dos docentes participantes deixou de utilizar o termo ‘*homossexualismo*’, como era

recorrente em seus enunciados durante os encontros, e passou a usar o termo '*homossexualidade*'. A substituição do léxico ocorreu após discussões que abordaram esse assunto, em que foram apresentadas concepções teóricas sobre a diferença semântica no uso de cada termo, em textos como os de Louro (2009) e Junqueira (2009).

Outro ponto importante a ser mencionado nesses últimos encontros é o fato de um/a dos participantes expor em seus enunciados uma prática docente orientada pelos documentos oficiais de Educação: desenvolver a cidadania crítica e reflexiva de nossos/as alunos/as. Contudo, essa premissa é problematizada por esse/a professor/a ao indagar o senso de igualdade que é trabalhado nos/as discentes. Na afirmação '*falamos muito do racismo, mas deixamos a homofobia de lado*', o/a docente argumenta que ocorre uma seleção de quais formas de preconceitos são priorizadas para serem desconstruídas no ambiente escolar. O processo verbal '*falamos*' e o pronome '*eu*' indicam que o/a participante do curso não se esquivava dessa problemática, assumindo que também precisa repensar seu exercício profissional.

É possível observar esse questionamento se inscreve na epistemologia *queer* que, segundo Louro (2004), é um modo de pensar, produzir, articular e problematizar o conhecimento. Ela não apenas permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas também sugere novas maneiras de pensar a cultura, o poder e o conhecimento. Essa forma *queer* de pensar não ocorre de forma imediata, mas é construída por meio de constantes reflexões acerca do mundo social.

Ao final do curso, questionei nas entrevistas realizadas sobre a visão dos/as docentes acerca dos assuntos trabalhados durante os encontros, como o entendimento de gênero e sexualidade que as discussões proporcionaram para eles/as. Em uma das respostas, o modalizador '*acredito*' foi escolhido para expressar o pensamento sobre gênero de um/a dos/as participantes, conceituando-o como construção social, ao dizer que ele '*vai se desenvolvendo com o decorrer do tempo*'. Essa fala nos remete aos estudos de Louro (1997) sobre o assunto. A autora argumenta que, apesar de possuir caráter fundamentalmente social, o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, não negando a biologia, mas enfatizando a construção social e histórica. Esse conceito busca referir o modo como as características sexuais são

compreendidas e representadas, trazendo-as para a prática social e tornando-as parte do processo histórico.

Nesse mesmo enunciado, o processo relacional 'são' é utilizado para expor o pensamento do/a docente sobre sexualidade, em que ele/a afirma que as '*escolhas sexuais são prazeres pessoais*'. Ao utilizar o termo 'escolhas', o/a participante do curso aborda a sexualidade não como algo específico, determinado, pois escolher pode se referir a selecionar algo de nossa preferência, e não previamente indicado. Ele/a enfatiza esse entendimento com o modalizador '*podendo*', afirmando que a sexualidade de um indivíduo pode '*mudar com o tempo*'. Percebe-se nessa instância discursiva o discurso de fluidez da sexualidade, em que o objeto de prazer de uma pessoa pode não ser o mesmo durante toda sua vida.

Para exemplificar essa concepção de gênero e sexualidade, o/a docente cita a frase '*ninguém nasce mulher, torna-se mulher*', de Simone de Beauvoir. O enunciado faz parte de "O Segundo Sexo", publicado em 1949, quando a autora tinha 49 anos de idade. A obra é considerada uma marca principal no pensamento feminista do século XX, abrindo caminhos para estudos e teorizações em torno das desigualdades construídas em função das diferenças sexuais. É a partir da célebre frase desse livro "*on ne nait pas femme, on le devient*" ("não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres") que teóricas femininas como Joan Scott irão, na década de 80, refletir sobre o estabelecimento das diferenças socialmente construídas de gênero e sexo.

Durante todo o curso, nenhum texto de Simone de Beauvoir foi discutido e essa frase da autora mencionada pelo/a professor/a não está em nenhum dos textos trabalhados. Isso demonstra que ele/a conseguiu relacionar um conhecimento de seu repertório teórico (que pode ter sido adquirido antes ou no decorrer do curso) com os conceitos trabalhados nos encontros, o que demonstra a habilidade do sujeito de relacionar informações na construção do conhecimento. Ao fazer essa relação, o/a professor/a reforça sua compreensão acerca de gênero como construção social.

Esse entendimento abordado durante nas entrevistas sobre gênero e sexualidade inscreve-se nos pressupostos teóricos de Louro (1992, 2008) acerca do assunto. Para a autora, a construção do gênero e da sexualidade dá-se por meio de inúmeras práticas sociais e aprendizagens nas mais distintas

situações. Britzman (1996) alerta que toda identidade sexual é instável, mutável e volátil, constituindo-se como uma relação social contraditória e não finalizada. Nessa perspectiva, a sexualidade torna-se livre, um ponto de conexão entre o corpo, a autoidentidade e as normas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu trabalho partiu da hipótese de que é possível refletir sobre traços ideológicos que remetem à homofobia em práticas discursivas de professores/as dos ensinos fundamental e médio de uma escola interiorana, problematizando-as e desestabilizando-as, por meio de discussões acerca de gênero e sexualidade, em um curso de formação complementar. A partir desse pressuposto, busquei organizar um curso que contemplasse tais questões e oferecê-lo de forma gratuita a um grupo de professores/as do contexto em que eu atuava.

Como o objetivo do meu trabalho era investigar as práticas discursivas dos/as professores/as participantes desse curso sobre diversidades e opressões no contexto escolar, selecionei textos para o curso que atentassem para práticas identitárias sexuais e de gênero. Priorizei autores/as brasileiros/as que trabalham com questões de gênero e sexualidade relacionadas à prática pedagógica, como Lionço e Diniz (2009), Louro (2009, 2010a) e Junqueira (2009), para proporcionar aos cursistas melhor compreensão sobre o assunto, relacionando-o com o contexto escolar em que estão inseridos.

Em minha experiência como aluno em cursos específicos sobre diversidades sexuais e de gênero, percebi que tratar esse assunto de forma imediata pode gerar desconforto, recuo e intimidação dos/as professores/as cursistas, provocando, inclusive, abandono deles/delas logo nos primeiros encontros. Muitas vezes, os/as docentes trazem convicções e posicionamentos sobre identidades de gênero e sexuais baseadas no senso comum e percebi que é necessário ter cautela para não afrontar esses pensamentos logo de início, mas desestabilizá-los por meio das leituras, discussões e reflexões realizadas em conjunto e com a participação do/a professor/a orientador/a do curso.

Dessa forma, elaborei o curso partindo de reflexões sobre emancipação, prática crítico-reflexiva e preconceito de uma forma geral. Os temas gênero, sexualidade e homofobia foram discutidos apenas nos últimos encontros, quando os/as professores/as já se sentiam seguros/as para argumentar nas explanações dos textos e discussões dos temas abordados. Ao fim do curso,

observei que esse cuidado de preparar os/as cursistas antes de chegar ao assunto homofobia foi eficaz, pois foi ínfimo o número de desistências do curso. Percebi que eles/as não se sentiram agredidos/as em relação às suas crenças e convicções e foram, a cada encontro, problematizando assuntos sobre os quais já possuíam opinião formada. Por essas razões, avalio o curso que ofereci como bem sucedido.

Um fator que considero de fundamental importância para que as discussões ocorressem de forma espontânea foi o fato de eu — por ser colega de trabalho de todos/as os/as cursistas— ser o professor do curso. Na maioria das palestras e cursos promovidos por secretarias municipais e estaduais em que estive presente, atentei para uma problemática: um número considerável de professores/as não participa das discussões, não faz perguntas ou comentários sobre os assuntos debatidos e, muitas vezes, prefere não ir a tais eventos.

Em conversas informais com eles/as, observei que ocorre uma insegurança por parte dos/das docentes por se sentirem fiscalizados/as por esses/as representantes dos órgãos centrais. Muitos/as professores/as compreendem esses cursos como uma forma das secretarias monitorarem o trabalho dos/as docentes e, por isso, optam por não participar deles. Por trabalhar na escola junto com os cursistas, percebi que eles/as se sentiram à vontade para interagir comigo e com os/as outros/as colegas acerca dos assuntos do curso, não se intimidando para exporem posicionamentos sobre os temas trabalhados.

As perguntas de pesquisa serão retomadas juntamente com algumas respostas encontradas. A primeira foi como os/as professores/as se posicionam acerca das diversidades sexuais. Tanto no questionário quanto nas primeiras discussões ocorridas no curso, os/as docentes apresentaram concepções do senso comum em seus posicionamentos perante as diversidades sexuais presentes na instituição em que lecionam. Observei que os/as participantes do curso não possuem um perfil homofóbico em relação aos/às alunos/as homossexuais, contudo trouxeram em seus enunciados alguns traços ideológicos de discursos que remetem à homofobia.

A segunda pergunta de pesquisa foi sobre quais discursos estão presentes nos enunciados dos professores. Nos primeiros enunciados

analisados neste trabalho, é possível identificar um diálogo entre o discurso de silenciamento das diversidades e o discurso heteronormativo. No decorrer do curso, discursos mais inclusivos foram mencionados, como o discurso de percepção e respeito às diversidades e o de fluidez da sexualidade. Além disso, foi possível identificar nos enunciados analisados o discurso *queer*, o de emancipação e o de ensino crítico-reflexivo. Em relação ao conceito de família, houve diálogos polêmicos em algumas instâncias discursivas sobre o discurso de família nuclear e o de família moderna.

A terceira pergunta de pesquisa foi sobre as mudanças presentes nas práticas discursivas dos/as docentes após as reflexões, em conjunto, sobre temas relacionados a gênero, sexualidade e homofobia. Em suas falas nos últimos encontros do curso e na entrevista realizada ao fim dele, foi possível ver significativas reflexões nas práticas discursivas dos/as participantes, principalmente em relação à compreensão deles/as sobre a homossexualidade ser uma doença. Deste modo, traços ideológicos relacionados à homossexualidade foram desestabilizados; contudo, é importante ressaltar que foram mantidos alguns posicionamentos expostos no questionário e no início do curso.

No questionário, foram apresentadas práticas discursivas sobre o entendimento de que a homossexualidade — mencionada como ‘homossexualismo — é uma doença e, por isso, os/as homossexuais não tinham culpa de terem essa identidade sexual. Contudo, após todas as discussões ocorridas durante o curso, ocorreram reflexões por parte desses/as participantes sobre tal posicionamentos, os quais começaram a compreender a homossexualidade como uma característica da identidade das pessoas homossexuais, e não mais como uma patologia. Em seus enunciados, os/as cursistas mencionaram que o curso foi de fundamental importância para que ocorresse uma reflexão crítica sobre essa visão que possuía.

A principal desestabilização ocorrida nas práticas discursivas dos/as participantes foi sobre a compreensão de identidade de gênero. Alguns/as docentes viam o fato de um homem heterossexual ser do gênero feminino como uma anormalidade, relacionada com algum trauma que a pessoa teve em algum instante de sua vida. Após realizar as leituras sobre gênero e sexualidade no curso e refletir sobre tais questões nos encontros, um dos/as

professores/as decidiu ter um diálogo esse morador da cidade buscando compreender o porquê dessa atitude. Ao retornar desse encontro, o/a cursista enfatizou que mudou a visão que possuía não apenas desse indivíduo, como também da homossexualidade.

A quarta e última pergunta foi sobre os possíveis caminhos para que sejam criadas práticas de respeito e cidadania frente às diversidades sexuais. Após a experiência de ministrar o curso sobre opressões e diversidades a um grupo de professores/as da rede pública de ensino, observei o quanto esse assunto ainda é pouco discutido no ambiente escolar e, muitas vezes, se quer é comentado. Muitos/as docentes nunca leram ou estudaram sobre tais questões e trazem em suas práticas discursivas percepções do senso comum que podem favorecer um ensino que não promova o respeito às diversidades.

Por meio do curso que ofereci, constatei que muitos/as professores/as reproduzem discursos que remetem à homofobia — como o do silenciamento das diversidades e o de repressão sexual — não por serem pessoas homofóbicas, mas por não terem tido a oportunidade de ler, estudar e problematizar questões de gênero e sexualidade. Muitas vezes, para que seja despertado o interesse por parte do/a docente, é importante que aconteça uma motivação externa, como ocorreu com um/a dos participantes, que decidiu, após as discussões realizadas nos encontros do curso, ter um diálogo com uma pessoa que não segue o padrão social de identidade de gênero heteronormativo.

Construir práticas de respeito e cidadania frente às diversidades sexuais é algo que não ocorre de forma rápida, mas por meio de constantes reflexões que contribuem para que posicionamentos considerados hegemônicos sejam desestabilizados. Sendo a escola um ambiente de construção da cidadania e de diálogos sobre assuntos sociais que estão presentes na vida de todos/as, avalio ser importante e necessário que mais cursos sobre identidades de gênero e sexuais sejam realizados no contexto escolar. Uma formação docente pautada na compreensão de respeito ao outro, independentemente de sua identidade e permeada pelo sentimento de agentividade social, pode refletir-se em aulas que promovam o respeito às diversidades, não por meio de um trabalho unilateral de conscientização do outro, mas pelo diálogo construído na

troca de saberes entre professor/a e aluno/a, aluno/a e aluno/a e comunidade escolar em geral.

Fairclough (2001, p. 292) argumenta ser importante a construção de uma consciência crítica nos/as alunos/as, levando-os/as a refletir sobre como os discursos reproduzidos por eles/as legitimam práticas discursivas e sociais que podem, de forma total ou parcial, excluir, marginalizar e fazer sofrer vários grupos sociais. Os/as professores/as têm um importante papel nesse processo de construção dessa consciência crítica nos discentes; contudo, é necessário que os docentes possuam esse posicionamento crítico. Nessa perspectiva, a formação contínua dos/as professores/as apresenta-se como um caminho para que práticas mais justas e de respeito ocorram socialmente, em um reflexo contínuo na sociedade do trabalho realizado por eles/as em sala de aula.

Uma sugestão para que importantes reflexões sobre o assunto ocorram em Mato Grosso é formar grupos de estudos pelos/as próprios/as professores/as nas escolas do Estado, utilizando como material de suporte as obras oferecidas pelo Ministério da Educação e SEDUC-MT disponibilizadas na internet e nas bibliotecas das escolas. Por meio de um diálogo aberto entre os/as próprios/as colegas docentes e os grupos gestores, em momentos como o projeto “Sala o Educador”, os/as professores/as poderão ficar mais à vontade para expor seus posicionamentos e discutir sobre questões de gênero, sexualidade e outras temáticas de caráter social.

Esta pesquisa que desenvolvi também apresentou algumas limitações. Por realizar o curso no interior, tive que ministrá-lo em meu segundo ano no mestrado, pois no primeiro precisei morar em Cuiabá para cursar as disciplinas do programa de pós-graduação. Devido a isso, optei por fazer um curso mais curto, de apenas 40 horas, pois precisaria dos dados até junho para conseguir analisá-los para a minha qualificação. Além disso, por receio de que os cursistas desistissem dos estudos e por buscar respeitar seus posicionamentos prévios sobre os assuntos debatidos no curso, realizei uma discussão por etapas, abordando os temas gênero, sexualidade e homofobia apenas nos últimos encontros. Por essa razão, não houve tempo de aprofundar as discussões e propor a problematização de mais assuntos que envolvem o tema diversidades.

O estudo que realizei é meu primeiro passo na pesquisa social crítica. Apesar de estudar sobre questões de gênero e sexualidade há três anos, ainda não havia realizado um trabalho sistemático que colocasse em prática as teorias *queer* associadas às concepções da Análise Crítica do Discurso. Acredito ser importante que novas pesquisas sejam desenvolvidas na perspectiva em que trabalhei, mas outros contextos escolares, buscando propiciar reflexões e problematizações a professores/as sobre discursos tidos como naturalizados e que podem causar sofrimento a grupos sociais, como os discursos de vertente heteronormativa.

Creio no pensamento de Paulo Freire (1996, p. 88), de que “mudar é difícil, mas é possível”. Analiso que essa mudança não ocorre de forma imediata, mas por meio de constantes reflexões que vivenciamos em nossas experiências com o passar do tempo. Ao perceber manifestações em meu cotidiano que podem trazer sofrimento e exclusão às pessoas LGBT, não apenas fico incomodado por já ter sofrido com a homofobia, mas busco refletir sobre o que posso fazer para que tais ações sejam desestabilizadas. Como professor e pesquisador, acredito que posso contribuir para que essa mudança social teorizada por Freire (1996) e Fairclough (2001) ocorra de forma gradativa e por meio de pequenas ações minhas que podem trazer grandes resultados. Novamente, utilizo-me das percepções freirianas para definir minha atuação como docente, pesquisador e cidadão perante práticas discursivas e sociais homofóbicas: “constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 86).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

ARAGUSUKU, H. A.; LOPES, M. A. S. Políticas Públicas para LGBT em Mato Grosso: levantamento histórico e perspectivas. *Humanidades em contexto: saberes e interpretações*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS, 2014.

AVELAR, R. B.; BRITO, W.; MELLO, L. A (in)segurança pública que o estado brasileiro oferece à população lgbt: mapeamento crítico preliminar de políticas públicas. In: *Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar*. Goiânia: Ser-Tão – UFG, 2010.

BANCROFT, J. The psychosomatic aspects of erectile dysfunction. In: *Perspectives in Andrology*. Symposia Publications from Raven Press. v. 53. Raven Press, New York, 1989.

BARROS, P. C., CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. Um estudo sobre *bullying* no contexto escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. *Anais do EDUCERE 2009*. Paraná, 2009. p. 5739-5757.

BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS PETERSON, A. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. Formação crítica de professores de línguas: perspectiva sócio-emancipatória. In: *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. v. 21 São Paulo: USP, 2011.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais tipificação e Interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (org.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BELL, J. *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, 1989.

BELTRÃO, M. E. A formação de professores de línguas no atual contexto de ensino das escolas públicas. In: *Revista Eletrônica da Faculdade Araguaia (RENEFARA)*. v. 6, n. 6, 2014.

BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Readings. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

_____. *From Science to Emancipation. Alienation and the Actuality of Enlightenment*. Sage Publications. New Delhi/London, 2002.

BORGES, K. Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais. São Paulo: GLS, 2009.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

_____. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. *Manual do Multiplicador: homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Adolescentes e jovens para a Educação entre pares: Diversidades Sexuais*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

_____. Orientação sexual. In: _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade nacional e orientação sexual*. Rio de Janeiro: DP&A, (1997) 2000.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *Governo Federal cria Comissão Interministerial de Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. 2006. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/janeiro/governo-federal-cria-comissao-interministerial-de-enfrentamento-a-violencia-contralesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais>>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

BRITZMAN, D. *Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight*. Educational Theory, Illinois, v.45, n. 2, p. 151-166, primavera 1995.

_____. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e Realidade*. v. 21(1). 1996.

BUTLER, J. *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

_____. Troubling Philosophy: Interview with Judith Butler. *Women's Philosophy Review*, n. 18, 1998.

_____. *Défaire le Genre*. Paris, Éditions Amsterdam, 2006.

BUTT, David, FAHEY, Ronda, SPINKS, Sue & YALLOP, Colin. *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University, 2000.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. Em *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

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

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo. Cortez, 2002.

DAVI, E. H. D. Intolerância e homossexualidade: as marcas da homofobia na Cultura Ocidental. *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia, v. 13, n. 16, p. 119-137, jan./jun. 2005.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath, 1933.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

DUARTE, L. F. D. A sexualidade nas Ciências Sociais: leitura crítica das convenções. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. (org.). *Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FACCHINI, R. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. *Revista Bagoas*. n. 04. Natal: UFRN, 2009, p. 131-158.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

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

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. 1st. ed. London: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: T. Van DIJK (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. vol. 2. London: Sage, 1997.

FLOWER, R. KRESS, G. Critical linguistics. In: FLOWER, R.; HODGE, B.; KRESS, G., TREW, T. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, (1976) 1997.

_____. Le Jeu de Michel Foucault. In: *Dits et écrits: 1954-1988*, vol. 3. Paris: Gallimard, (1977)1994.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade* (14^a edição). São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURLANI, J. *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana* – subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvin, 1988.

GREEN, J. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GOUVEIA, C. A. M. *Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas*. In: *Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar* (1ª ed.). London: Edward Arnold, 1985.

_____. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2ª ed., 1994.

HILTON, B. *A Homofobia tem cura?* São Paulo: Edições Ouro, 1992.

IRINEU, B. A. *Narrativas da (In)Diferença: um estudo sobre as políticas públicas de segurança pública no combate a homofobia em Mato Grosso*. Monografia de especialização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFMT, 2008.

JUNQUEIRA, R. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: *Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

_____. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOTLINSKI, K. *Diversidade Sexual: Uma breve introdução*. Disponível em: < http://www.mpggo.mp.br/portaWeb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_-_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LIONÇO, T. DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____. *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Editora UNB, 2009.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 2ª ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. Conhecer, pesquisar escrever. In: *ANPED SUL*, 5, 2004. Curitiba, 2004.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Heterossexualidade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11ª ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010a.

_____. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (org.) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

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

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Teoria Crítica do Discurso e Texto. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. Tubarão, v. 4, 2004.

MAGALHÃES, I., RAJAGOPALAN, K. (org.) *D.E.L.T.A.: Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 21. Brasília, 2005.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e crítico. In: _____ (Org.). *A Formação de professores como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Educação para a diversidade: Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2012.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (ed). *Researching language in schools and communities: functional linguistics perspectives*. London and Washington: Cassell, 2000, p. 275-302.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

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

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTT, L. *Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório de 2014*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2015.

NELSON, C. *Heterosexism in ESL: examining our attitudes*. TESOL Quarterly, v. 27, n. 1. p. 143-150, 1993.

_____. *Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry*. TESOL Quarterly, v. 33, n. 3. p. 371-391, 1999.

OLIVEIRA, J. R. Educação e racismo: conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, 2008, Paraná. *Anais do EDUCERE 2008*. Paraná, 2008. p. 3045-3054.

PAPA, S. M. de B. I. Implicações para a prática docente reflexiva. *O Professor Reflexivo em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Caminhos para a (auto) Emancipação e Transformação Social*. Tese de Doutorado, LAEL – PUC/SP, 2005.

_____. *Prática pedagógica emancipatória: O professor reflexivo em processo de mudança*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2008.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PERILO, M.; MELLO, L.; BRAZ, C. A.; PREDOSA, C. Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872011000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

PELÚCIO, L. *Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

PEREIRA, S. G. *Tendências modernas do direito de família*. RT, v. 628, p. 19 – 39, fev. 1988.

POCAHY, F.; OLIVEIRA, R. IMPERATORI, T. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

PONTE, J. P. *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Quadrante, 2006.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico metodológico. In: *Signótica*, v. 17, n. 2, jul./dez. 2005. p. 275-298

RAMALHO, V., RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009.

SANTOS, E. C. R. *Conceito de segurança pública*. 2010. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos2/seguranca-publica/seguranca-publica.shtml#polit>>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

SCHILLING, F. I. Direito à vida, liberdade e segurança. In: MATSUDA, F. E.; GRACIANO, M.; OLIVEIRA, F. C. F. *Afinal, o que é segurança pública?* São Paulo: Global, 2009.

SCHWARTZ, M. S.; SCHWARTZ, C.G. *Problems in participant observation*. American Journal of Sociology, 60, 1955. p. 343-354.

_____. *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey Bass, 1987.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

SIMÕES, J.; FACCHINI, R. *Na trilha do arco-íris: do Movimento Homossexual ao LGBT*. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.

SNOW, D. *Collective Identity and Expressive Forms*. eScholarship Repository. University of California, 2001.

TAKAHASHI, T. *Diversidade cultural e direito à comunicação*. 2006. Disponível em: < <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric06a05.htm> >. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TONELI, M. J. F. *Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000200005&script=sci_arttext >. Acesso em: 16 de julho de 2015.

VAN DIJK. Critical Discourse Analysis. In: D. Tannen; D. Schiffrin, H. Hamilton (org.). *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 2001.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VIEIRA, L. A família entre o Moderno e o Pós-moderno. In: *Revista Ciência Hoje*. v. 19. n. 114. Rio de Janeiro-RJ, 1995.

WARNER, M. *Fear of a queer planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WEEKS, J. *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa, 1993.

WEINBERG, G. *Society and the healthy homosexual*. New York: Saint Martin's, 1972

WODAK, R. *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. *Linguagem em Dis(curso)*, Tubarão, v. 4., n. esp., p. 223-243, 2004.

YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.