



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

LUDMILA AMENO RIBEIRO

**Mobilização identitária de estudantes de graduação pertencentes ao universo
LGBTQIA+ em contexto de aprendizagem**

Belo Horizonte (MG)
2022

LUDMILA AMENO RIBEIRO

Mobilização identitária de estudantes de graduação pertencentes ao universo LGBTQIA+ em contexto de aprendizagem

Tese submetida ao Colegiado de Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2022



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DPPG – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Tese intitulada Mobilização identitária de estudantes de graduação pertencentes ao universo LGBTQIA+ em contexto de aprendizagem apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagem, aprovada em 03 de outubro de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra - CEFET/MG
(Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Morando Queiroz

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva (UFOP)

Prof. Dr. Luiz Carlos Gonçalves Lopes (CEFET-MG)

Profa. Dra. Andrea Soares Santos (CEFET-MG)

Profa. Dra. Silvana Lúcia Teixeira de Avelar (CEFET-MG)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, filhos e a todos que lutam por transformações.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que concordaram em participar desta pesquisa e forneceram os dados coletados. Meu muito obrigada pela confiança pois sem vocês não teríamos esta pesquisa.

À professora Raquel Bambirra, por ter aceitado me orientar no mestrado e no doutorado. Por ter possibilitado tantas trocas e conhecimentos. Por ter mediado todo o processo desta pesquisa com tanta dedicação, se fazendo presente com seu profissionalismo e amizade.

Aos professores Dr. Luiz Gonzaga Morando Queiroz e Dr. Luiz Carlos Gonçalves Lopes, pelas contribuições tão cuidadosas e ricas dadas no momento da qualificação do trabalho. Elas foram fundamentais para orientar a versão que agora defendo.

Aos professores Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva, Dra. Andrea Soares Santos, Dra. Silvana Lúcia Teixeira de Avelar, Dr. Luiz Gonzaga Morando Queiroz e Dr. Luiz Carlos Gonçalves Lopes, por terem aceito, tão generosamente, compor a Banca Examinadora da defesa da Tese.

Aos professores do Curso de Letras do Centro Universitário UNI-BH. Em especial, ao Prof. Dr. Luiz Gonzaga Morando, quem primeiramente, lá na época da graduação, me levou a pesquisar sobre o feminismo e as sexualidades.

Aos professores do POSLING/CEFET-MG, pela contribuição à minha formação, e também aos funcionários, que proporcionaram as condições para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha querida avó Neyde, que sempre me amou incondicionalmente, e faz imensa falta em minha vida. À minha madrinha Caia, que me mostrou as primeiras letras e me inspirou a seguir seus passos profissionais, de tanto me arrastar para a sala de aula em que atuava. Onde quer que vocês estejam, saibam que tenho imensa gratidão por vocês e peço para que nunca se esqueçam de mim.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, te desejo muito amor, saúde e paz.

Ao Francisco, que nos contou histórias com suas delicadas e profundas batidas de coração, assim brilhou, e se fez luz por toda a eternidade. Vá Francisco, pelo seu caminho...

Aos filhos amados, Fahad e Nadia, saibam que me orgulho imensamente de vocês dois. Meu maior desejo é que continuem a ser esses seres maravilhosos que são. Não importa o

destino que vocês trilhem. Que a felicidade, a honestidade e a paz estejam sempre presentes em suas vidas. Nunca se esqueçam, estarei sempre a espera de vocês.

Ao meu marido Rafael, amor da minha vida. Obrigada pelas conversas, por tanto me ouvir e me equilibrar todos os dias. Você é meu companheiro, sempre cuidando de mim e da nossa família com tanto amor. Obrigada por acreditar tanto em mim e me inspirar. Sigo sempre te seguindo, assim como me segues. Por seu amor digo: “Dia dos Namorados para mim é todo dia. Não tenho dias marcados para te amar noite e dia (Carlos Drummond de Andrade).”

Nesses anos de estudos, várias pessoas contribuíram de alguma forma para este trabalho. A todos com quem dialoguei e troquei informações, o meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

True colors **Cores Verdadeiras**
Cyndi Lauper (1986) (tradução nossa)

<i>You with the sad eyes</i>	<i>Você, com os olhos tristes</i>
<i>Don't be discouraged</i>	<i>Não fique desanimada</i>
<i>Oh I realize</i>	<i>Oh, eu sei</i>
<i>It's hard to take courage</i>	<i>É difícil criar coragem</i>
<i>In a world full of people</i>	<i>Num mundo cheio de pessoas</i>
<i>You can lose sight of it all</i>	<i>Você pode perder tudo de vista</i>
<i>And the darkness inside you</i>	<i>E a escuridão que está dentro de você</i>
<i>Can make you feel so small</i>	<i>Pode te fazer sentir tão insignificante</i>

<i>But I see your true colors</i>	<i>Mas eu vejo suas cores verdadeiras</i>
<i>Shining through</i>	<i>Brilhando por dentro</i>
<i>I see your true colors</i>	<i>Eu vejo suas cores verdadeiras</i>
<i>And that's why I love you</i>	<i>E é por isso que eu te amo</i>
<i>So don't be afraid to let them show</i>	<i>Então não tenha medo de deixá-las aparecerem</i>
<i>Your true colors</i>	<i>Suas cores verdadeiras</i>
<i>True colors are beautiful</i>	<i>Cores verdadeiras são lindas</i>
<i>Like a rainbow</i>	<i>Como um arco-íris</i>

<i>Show me a smile then</i>	<i>Mostre-me um sorriso, então</i>
<i>Don't be unhappy, can't remember</i>	<i>Não fique infeliz, não me lembro</i>
<i>When I last saw you laughing</i>	<i>Quando foi a última vez que vi você sorrindo</i>
<i>If this world makes you crazy</i>	<i>Se este mundo te deixa louca</i>
<i>And you've taken all you can bear</i>	<i>E você aguentou tudo que consegue tolerar</i>
<i>You call me up</i>	<i>Me chame</i>
<i>Because you know I'll be there</i>	<i>Porque você sabe que estarei lá</i>

(...) (...)

RESUMO

Esta pesquisa narrativa experiencial, de abordagem qualitativa e orientação exploratória, realizada em formato metodológico de um estudo multicaso, buscou conhecer como os estudantes de um curso de Letras, que se identificam com o universo LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexo, assexuais e mais), mobilizam, negociam, constroem e exercem suas identidades naquele contexto. O marco teórico do trabalho foi composto pelo conceito de identidade de Norton e Toohey (2011), por insumos da Teoria *Queer*, pelo entendimento de estereotipia conforme Lippmann (2010), de *bullying*, na perspectiva de Warwick, Chase e Aggleton (2004) e de homofobia, como proposto por Borrillo (2010). A geração dos dados foi feita por meio de gravações em áudio de três entrevistas semiestruturadas e uma narrativa com três participantes, fornecidas ao longo de dez meses. Da transcrição da primeira entrevista, foram extraídos os excertos que revelam as opiniões dos participantes sobre a sua identidade de gênero e orientação sexual. Esses excertos foram, então, incorporados ao capítulo de análise e discutidos à luz da teorização abraçada. O mesmo tratamento foi dado à segunda entrevista para apresentar e discutir a mobilização, a negociação e a construção identitária dos participantes no contexto do curso de Letras do CEFET-MG. Da transcrição da terceira entrevista, foram pinçados os relatos dos estudantes relativos ao material didático utilizado e ao discurso dos professores das Oficinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV, ministradas no 3º, 4º, 5º e 6º períodos do curso respectivamente. Por fim, da narrativa oral foram identificadas, quantificadas e discutidas todas as experiências de violência sofridas pelos participantes. Como resultados, verificamos que os participantes percebem o gênero como um construto social, determinado com base no sexo biológico. Sentem que a sexualidade e o gênero são assuntos tabu em nossa sociedade. Enxergam as religiões como instâncias que concorrem para perpetuar o padrão hegemônico heteronormativo e, por isso, dificultam ou impedem as pessoas de mobilizarem suas identidades de gênero e sexualidades. Constatamos também que os participantes experimentaram preconceito, *bullying* e estereotipia no contexto escolar e fora dele. A violência sofrida deixou sequelas como depressão, medo de lidar com estranhos, desconforto, insegurança e tristeza. Verificamos

que a escola, de modo geral, tem um papel importante no combate à violência de gênero e na promoção de justiça social.

Palavras-chave: LGBTQIA+, identidade de gênero, identidade sexual, violência de gênero, contexto escolar.

ABSTRACT

The present work, is an experiential narrative research, with a qualitative approach and exploratory orientation, carried out in the methodological format of a multicase study. It sought to investigate how students of an undergraduate course of Arts in Letters who identify themselves with the LGBTIQ+ universe (lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex, queer and nonheteronormative community), mobilize, negotiate, construct and live their identities in that context. The theoretical framework of this research was composed by the identity concept from Norton and Toohey (2011), from Queer Theory, stereotypes' concept from Lippmann (2010), bullying as defined by Warwick, Chase e Aggleton (2004) and homophobia as proposed by Borrillo (2010). Data generation was done through audio recordings of three semi-structured interviews and a narrative with three participants, provided over ten months. From the transcript of the first interview, excerpts that reveal the participants' opinions about their gender identity and sexual orientation were extracted. These excerpts were then incorporated into the analysis chapter and discussed in the light of the theorization embraced. The same treatment was given to the second interview to present and discuss the mobilization, negotiation and identity construction of the participants in the context of the undergraduate course of Letters at CEFET-MG. From the transcript of the third interview, the students' reports regarding the didactic material used and the speech of the teachers of the disciplines: Workshops on Reading and Text Production in Foreign Languages I, II, III and IV, taught in the 3rd, 4th, 5th and 6th course periods respectively. Finally, from the oral narrative, all experiences of violence suffered by the participants were identified, quantified and discussed. As a result, we found that participants perceive gender as a social construct, determined based on biological sex. They feel that sexuality and gender are taboo subjects in our society. They see religions as instances that compete to perpetuate the hegemonic heteronormative pattern and, therefore, make it difficult or prevent people from mobilizing their gender identities and sexualities. We also found that the participants experienced prejudice, bullying and stereotyping in the school context and outside it. The violence suffered left sequelae such as depression, fear of dealing with strangers, discomfort, insecurity and sadness. We found that the school, in general, has an important role in fighting against gender violence and in promoting social justice.

Key Words: LGBTIQA+, gender identity, sexual identity, gender-based violence, educational context

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABLGT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- DCNCL - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras
- DCNEDH - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- LGBTQIA+ - Lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e mais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Violência encontrada nas narrativas dos participantes	108
Gráfico 2 – Violência encontrada na narrativa de cada participante	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 IDENTIDADE	42
1.1 Identidades de gênero e sexualidade	44
1.2 Exercício identitário em sala de aula de língua inglesa	60
2 VIOLÊNCIA CONTRA AS PESSOAS LGBTQIA+	68
2.1 Homofobia e sexismo	68
2.2 Estereotipia	74
2.3 <i>Bullying</i>	78
3 METODOLOGIA	84
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4.1 Opiniões dos participantes sobre sua identidade de gênero e orientação sexual	87
4.2 Exercício identitário dos participantes	90
4.2.1 Exercício identitário de sexualidade e de gênero do participante 1	92
4.2.2 Exercício identitário de sexualidade e de gênero da participante 2	95
4.2.3 Exercício identitário de sexualidade e de gênero da participante 3	99
4.3 Exercício identitário na sala de aula de Língua Inglesa do curso de Letras do CEFET-MG	102
4.3.1 Presença da temática ‘identidade de gênero e sexualidade’ na sala de aula de Língua Inglesa – material didático e discurso dos professores	103
4.3.2 Mobilização identitária de gênero e sexualidade visando ao enfrentamento de preconceitos, homofobia e estereotipia nas aulas de Língua Inglesa	103

4.3.3	Mobilização identitária como aprendizes de Língua Inglesa	105
4.4	Violência narrada pelos participantes	107
4.4.1	Homofobia, lesbofobia e bifobia	109
4.4.2	Desigualdade de tratamento entre os gêneros	116
4.4.3	Estereotipia	118
4.4.4	<i>Bullying</i>	122
4.4.5	Consequências da violência	126
4.4.6	Outros achados	133
	CONCLUSÃO	136
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	149
	ANEXO	156

INTRODUÇÃO

Nesta seção trataremos um breve traçado histórico e social sobre o movimento LGBTQIA+, a fim de contextualizar a pesquisa. Mostraremos a influência que tais movimentos exercem nas vidas das pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+, a luta pela cidadania e pelo reconhecimento dos direitos. Logo em seguida apresentaremos a Justificativa da pesquisa. Num segundo momento, apresentaremos a justificativa da pesquisa mostrando como os documentos norteadores para o ensino no curso de Letras e a Teoria *Queer* tratam dos gêneros e sobre a orientação sexual. Em seguida, faremos o levantamento do Estado da Arte das pesquisas sobre as identidades de gêneros e orientação sexual, atentando para a questão da homofobia no ensino. Por fim, estabeleceremos o Problema da pesquisa, os objetivos e desdobrá-los em perguntas de pesquisa.

Esta pesquisa visa a investigar como os estudantes de graduação, que se identificam com o universo LGBTQIA+, cuja sigla significa: lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexo, assexuais e mais, mobilizam suas identidades em sala de aula e interagem nesse contexto. Pretendemos refletir sobre formas de combater o *bullying*, a homofobia, promover a aceitação das diferenças individuais, para assim fortalecer e promover a prática pedagógica crítica. Seguiremos os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras – DCN Letras (BRASIL, 2001) e dos propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEHDH (BRASIL, 2012). Procuraremos tecer implicações pedagógicas dos resultados, no que se refere à promoção de maior inclusão dessas pessoas no contexto da sala de aula de língua inglesa da graduação.

As identidades sexuais são construídas em um determinado contexto histórico e político e o reconhecimento dessas identidades depende da construção de direitos concedidos às pessoas em um determinado momento histórico. Prado e Machado (2008) acreditam na importância de fazer um traçado histórico, para assim refletir acerca do tempo presente com o olhar de distanciamento. Para eles (*op. cit.*) debater sobre os conflitos vivenciados, não significa que eles serão eliminados, mas implica em fortalecer a diversidade, a democracia e permitir que novos problemas sobre a mesma questão sejam trazidos à tona (PRADO; MACHADO, 2008).

Louro (2013) trata dos obstáculos que sobre a questão de gênero como tendo suas raízes no contexto histórico-social. A autora (*op. cit.*) afirma que até antes do século XIX, a homossexualidade era entendida como sodomia. Assim, o indivíduo homossexual era condenado a viver escondido. Sob essa perspectiva, parece que algumas igrejas e outras

instituições sociais empenham-se em difundir uma ideologia preconceituosa para controlar o comportamento das pessoas (LOURO, 2013).

Segundo Foucault (2014), no século XIX, a homossexualidade era caracterizada como uma forma contrária de se exercer a sexualidade, uma “espécie” de sexualidade “inferior” (dissidentes, desobedientes), uma perversão. Mas, ainda que os valores construídos em torno da moral vitoriana¹ vigorassem, a sexualidade considerada perversa era ainda mantida para a obtenção de lucros e atestação de poder, por meio das seguintes instâncias: prostituição, pornografia, medicina e psiquiatria. Assim, a sexualidade considerada perversa era combatida pela medicina, explicada pela psiquiatria e era viés de lucro em ambos os campos científicos (FOUCAULT, 2014).

Na segunda metade do século XIX, o sexo era projeto de controle médico e político, com ênfase na questão da hereditariedade e responsabilidade genética, já que, por meio do sexo, poderia se contrair doenças sexualmente transmissíveis que comprometeriam a própria reprodução, ou afetariam a saúde da prole a ser gerada. Dessa forma, segundo Foucault (2014) foi perpetuada a ciência da degenerescência. Segundo o autor, tal ciência apresentava a hereditariedade como o fator responsável pela criação de “perversos sexuais” e prescrevia a sexualidade heterossexual, vivenciada com o único intuito de ser conjugal (a sexualidade entre heterossexuais e dentro de um casamento legal) e gerar filhos. O autor afirma:

(...) ela [a ciência da degenerescência] explicava de que maneira uma hereditariedade carregada de doenças diversas - orgânicas, funcionais ou psíquicas, pouco importa - produzia, no final das contas, um perverso sexual (faça-se uma busca na genealogia de um exibicionista ou de um homossexual e se encontrará um ancestral tísico ou um tio com demência senil): mas explicava também, de que modo uma perversão sexual induzia um esgotamento da descendência - raquitismo dos filhos, esterilidade das gerações futuras (FOUCAULT, 2014, p. 128- 129).

Além de ser amplamente divulgado no meio científico, esse discurso moralizador também foi adotado pela psiquiatria e constituiu jurisprudência no judiciário. Dessa forma, a sexualidade era controlada por meio da Medicina, Psiquiatria, Política, Pedagogia e Religião. Sendo uma prática discursiva que pautava o casamento, garantia a reprodução como exclusiva ao matrimônio, resguardava a hereditariedade e o legado familiar (evitava e denunciava possíveis males genéticos na família, taras, esterilidade, perversões, *etc.*) e era uma forma de manter as relações de poder intactas (já que o status social era determinado desde o nascimento, e assim deveria continuar). Por meio da ascendência sanguínea, garantia-se a homogeneidade

¹ O reinado da Rainha Vitória, na Inglaterra, compreendeu o período de 1837 a 1901. E foi conhecido como o período que modificou costumes do século XIX. Caracterizando a moral vitoriana que era tradicional, voltada para os “valores familiares” e religiosos, considerando a homossexualidade um ato ilegal (MORAN, 2006).

social (nobres continuavam em sua casta nobre), herança e hereditariedade (FOUCAULT, 2014).

No século XIX o modelo de perfeição de sexualidade humana foi definido com base no discurso científico. Seguindo esse padrão, os seres que não seguiam o determinismo ditado por sua própria natureza, ou seja, o seu sexo biológico, eram considerados doentes. Dessa forma, somente a heterossexualidade era aceita como passível de expressão. As demais identidades sexuais eram percebidas como pecadoras, criminosas e pervertidas (PRADO; MACHADO, 2008).

Para Rubin (2017) a Era Vitoriana gerou uma visão danosa e moralista do sexo, com leis que criminalizavam a homossexualidade e prendiam homens que tinham relações sexuais com outros homens. Segundo a autora (*op. cit.*) a história da homossexualidade foi marcada por dois momentos: os anos de 1880 na Inglaterra, com a lei de 1885 que criminalizava os atos sexuais consensuais entre homens adultos, criando espaço legal para a perseguição dos homossexuais; e 1950 nos Estados Unidos, quando a sociedade lia e condenava a homossexualidade como “ameaça”, motivo de medo e desconfiança, comparando os homossexuais a ofensores sexuais (um termo que era usado para estupradores). Para a autora (*op. cit.*), essa forma de entender a sexualidade foi reforçada pela conduta familiar, discurso médico-científico, religioso, leis e práticas pedagógica. Essa visão foi embasada na ideia de que a sexualidade era um constituinte biológico, que ignorava entender toda amplitude e abrangência da sexualidade humana (RUBIN, 2017).

Na mesma linha, Borrillo (2010) aponta que no século XIX a ciência classifica as relações entre pessoas do mesmo sexo como um “atentado contra a natureza”. Já no século XX o foco da psicologia era investigar a sexualidade entendida como “invertida”. Para o autor (*op. cit.*), o modo como a ciência buscava a causa da homossexualidade, era por si só um ato homofóbico, uma vez que percebiam o que é diferente da sexualidade heterossexual como “anormal”.

A forma como a sexualidade homossexual era tratada no meio científico destoava da maneira que era percebida na Alemanha no cenário pré-guerra, já que no final do século XIX existiam duas revistas dedicada ao público *gay* circulando pela cidade de Berlim, onde também foi criada a primeira organização em favor dos direitos *gays*, o Comitê Científico Humanitário (BORRILLO, 2010). Nas palavras do autor:

O horror era inimaginável, em particular, para aqueles que haviam conhecido a Berlim de outrora, cosmopolita e *gay*. No final do século XIX, duas revistas homófilas eram exibidas nos quiosques da cidade: *Der Eigne eSapho und Soerates*. Além disso, em 1897, o médico Magnus Hirschfeld e o editor Max Spohr criaram a primeira organização em favor dos direitos dos *gays*: o Comitê Científico - Humanitário (*Wissensehaftlieh - humanitiires Komitee*, WhK). Alguns anos depois, em 1919, Hirschfeld fundou o Instituto para a Ciência Sexual (*Institut für Sexualwissensehaft*),

que, em pouco tempo, abrigará a maior biblioteca sobre a questão gay. Em 6 de maio de 1933, o Instituto foi atacado de forma brutal: 12.000 publicações e 35.000 fotografias relativas à homossexualidade foram queimadas. Nesse momento, seu diretor encontrava-se no exterior e não conseguiu voltar para a Alemanha; destituído de sua nacionalidade, M. Hirschfeld morreu no exílio, dois anos depois. Nesse mesmo ano, Hitler elimina, em circunstâncias misteriosas, Rohm e outros líderes da AS (*Sturmabteilung*, milícia paramilitar nazista). De acordo com uma tese, foi a partir do assassinato de Rohm que começou a perseguição dos homossexuais pelo nazismo; até então, havia reinado um clima de tolerância (BORRILLO, 2010, p. 84).

A homossexualidade, segundo Borrillo (2010) era considerada pelo nazismo como um desvio responsável por enfraquecer a pureza da raça e promover seu declínio demográfico. Os gays e as lésbicas dessa sociedade foram submetidos a tratamentos hormonais para eliminarem seu desejo sexual, submetidos a estágios de “reabilitação” e, com o objetivo de gerarem filhos arianos. Porém, com o fracasso desse experimento nazista contra gays e lésbicas, a solução foi castrá-los para que fossem privados de qualquer prazer.

Estima-se que 15.000 homossexuais tenham sido mantidos em campos de concentração, e que tenham sido feitos em torno de 500.000 mortos, por causa de tratamentos científicos ou torturas nas prisões. Nos campos de concentração cada preso recebia uma cor para sua identificação: “o rosa para os homossexuais homens; o amarelo para os judeus; o vermelho para os políticos; o preto para os sociais e as lésbicas; o malva para as testemunhas de Jeová; o azul para os imigrantes e o castanho para os ciganos” (BORRILLO, 2010, p. 86). Com o fim da Guerra, por serem considerados doentes, aos homossexuais não foi permitido usufruírem de qualquer asilo político (BORRILLO, 2010).

Na Rússia a ideologia comunista, em sua versão stalinista, depreendeu à homossexualidade o status de ser um atentado à moralidade presente na sociedade capitalista, por isso deveria ser combatida como uma questão política. Nessa visão, foi também percebida como um comportamento influenciado pelo meio e pelo alcoolismo. Em 1934, a União Soviética punia os homossexuais com trabalho forçado por cinco anos. Por volta da mesma época na Alemanha, os nazistas perseguiram e exterminaram os homossexuais (BORRILLO, 2010).

Na segunda metade do século XX, com as transformações sociais da época, mudam-se também os discursos sobre a sexualidade. Logo, a revolução sexual e a contracultura, que ocorreram por volta de 1950, trazem mudanças nas identidades e nas relações sexuais, como afirmam Prado e Machado (2008). São exemplos dessas transformações: autonomia sexual feminina (estimulada pelos anticoncepcionais), mudança nas relações de trabalho e inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumento da visibilidade da homossexualidade (masculina e feminina), militância e movimentos sociais feministas e visibilidade das culturas marginais. Todas essas manifestações fomentaram modificações sociais na estrutura familiar,

na percepção do desejo feminino, na luta contra o preconceito e a invisibilidade das identidades não-heterossexuais e na contestação do patriarcalismo (PRADO; MACHADO, 2008).

Em relação às mudanças trazidas pela revolução sexual, Giddens (1993) caracteriza esse período como a época de “declínio da perversão”. Segundo o autor (*op. cit.*), em relação à homossexualidade, o que anteriormente era condenado, visto como perversão, e considerado ilegal, passa a ser aceito e até estimulado em alguns meios. As comunidades *gays* foram responsáveis por essa modificação inicial na percepção da homossexualidade. Todavia, a homossexualidade ainda enfrentava preconceitos, violência, silenciamento e intolerância (GIDDENS, 1993).

A militância dos movimentos LGBTQIA+ e suas conquistas políticas são, para Gorisch (2014), uma luta coletiva necessária para que os direitos humanos sejam reconhecidos. Para a autora (*op. cit.*) a trajetória dos movimentos LGBTQIA+ teve seu marco inicial com o fato ocorrido em 1969 nos Estados Unidos, conhecido como *Stonewall Uprising* que foi o movimento ocorrido em Nova York contra a repressão e aos ataques policiais que a comunidade LGBT sofria. Stone Wall era um bar voltado para o público LGBT, localizado em Mahattan. Nessa época, a homossexualidade ainda era considerada ilegal e os homossexuais tratados como doentes mentais. Assim, lugares como *Stonewall* (o bar) passavam a ser ambientes que permitiam à comunidade LGBT dançar, se relacionarem e discutirem sobre a forma como eram tratados naquela cidade. Naquele momento ocorria em Nova Iorque uma série de assassinatos e atos homofóbicos que hostilizavam a população LGBT. O dia que atentaram contra o bar *Stonewall* e seus frequentadores marcou o início da batalha da população LGBTQIA nas ruas, e consequentemente surgiu a primeira passeata de Orgulho Gay naquela cidade (GORISCH, 2014).

A revolta de *Stonewall Inn* foi o marco inicial da criação da identidade e promoção dos direitos *gays*, e também foi o marco da retirada da homossexualidade como doença segundo o referencial médico-psiquiátrico (LEOPOLDO, 2020). Porém, mesmo tendo sua importância para a história do movimento *gay*, a revolta *Stone Wall Inn* é insuficiente para o entendimento da identidade *gay*, já que, houve outros movimentos na década de 60 que contribuíram para a luta política da identidade *gay*, tais como: feminismo, movimento hippie, movimento afro-americano, movimento psicodélico, antimilitarismo e o movimento contracultura (LEOPOLDO, 2020). Sobre *Stonewall Inn* o autor (*op. cit.*) afirma:

No dia 29 de junho de 1969, entram no *Stonewall Inn* alguns policiais uniformizados e outros não. Estas batidas eram comuns nas décadas de 50 e 60, pois havia ainda, além do preconceito todo um sistema jurídico anti-homossexual. Assim, os policiais acostumavam sempre anunciar que estavam tomando o local. Contudo, cansados de tanta opressão, alguns frequentadores começam a revidar as batidas policiais que se tornam cada vez mais comuns e agressivas. Portanto a primeira revolta e forma de política nesse ambiente se trata de um questionamento visceral do poder policial, do

poder estatal. Na porta do *Stonewall Inn* as pessoas passam gritando *gay power*. O confronto direto entre *gays*, lésbicas, travestis, drags, transgêneros e a polícia era quase inevitável e, nesta precisa conjuntura, inicia-se a revolta do *Stone Wall In*. No dia seguinte, mais pessoas vão ao bar. No terceiro dia, cerca de 100 mil pessoas tomam as ruas de Nova Iorque. Neste momento, temos o marco do movimento *gay* norte-americano que vai reverberar nas políticas LGBT e na constante reivindicação por direitos (LEOPOLDO, 2020, p. 33).

Leopoldo (2020) acrescenta que esses movimentos que ocorreram nos Estados Unidos, Europa, Austrália e América Latina serviram para a criação de um discurso político em torno das identidades *gays*, para assim, firmar um discurso de luta, para denunciar as instituições que marginalizam a homossexualidade. Dessa forma, o discurso médico, religioso, político e jurídico (que tentavam patologizar a homossexualidade) vão sendo enfraquecidos por meio da resistência *gay*. Segundo o autor (*op. cit.*), nesse momento, a palavra *gay* traz um sentido positivo à identidade homossexual (LEOPOLDO, 2020).

De acordo com Facchini (2003) a trajetória dos movimentos homossexuais no Brasil teve início a partir de 1970. A fim de uma organização do período histórico, a autora divide os movimentos homossexuais em três ondas: a “primeira” onda, de 1970 a 1980, sendo fundada em princípios que prezavam a liberdade e a coletividade entre o grupo LGBT, na qual a militância se concentrava no eixo Rio-São Paulo; a “segunda” onda, que se iniciou a partir da década de 80, foi marcada pela retomada democrática no país e pelo surgimento da AIDS (que ficou conhecida como a “peste” entre a comunidade *gay*, pela dificuldade de diagnóstico e tratamento da doença, e também pela disseminação de preconceitos contra os *gays*); a “terceira” onda, que ocorreu durante a década de 90, é marcada pelo ressurgimento de políticas identitárias dos militantes LGBTQIA+ (FACCHINI, 2003).

No início da década de 80, o fortalecimento do grupo LGBTQIA+ teve seu apogeu no Brasil. Porém, a autora sugere que a epidemia da Aids acabou por repercutir negativamente nas identidades e no movimento LGBT. Nos anos 90 a causa LGBT ganha espaço nas mídias, e nesse momento, a militância focava na luta contra a Aids, DSTs, preconceitos que os excluía e pelo reconhecimento dos Direitos Humanos (FACCHINI, 2003).

Na segunda metade do século XX, no ano de 1974, a Associação de Psiquiatria Americana retirou a homossexualidade da lista de doenças mentais. Bem como, em 1987, foi também removido da lista o termo ‘homossexualidade egodistônica’, usado para nomear a condição de pessoas que tinham dificuldades em vivenciar a própria sexualidade e que podem desenvolver transtornos psicológicos por rejeitar sua própria orientação sexual. Com isso, a forma como a homossexualidade era classificada e como deveria ser tratada mudou. Em outras palavras, a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença, um transtorno, e somente

a ansiedade sentida em função da própria sexualidade passou a ser objeto de tratamento (BORRILLO, 2010).

Desde a década de 90 até os dias atuais, a comunidade *gay* passou a ser vista como um crescente mercado consumidor. Investidores buscam obter lucros por meio de bares, discotecas, clubes, saunas, shows, agência de viagens, filmes adultos etc. O fato aumenta a visibilidade dos homossexuais, porém, segundo Prado e Machado (2008), serve também como veículo ideológico para manter o heterossexualismo e o patriarcalismo em posição dominante. Ao se manter as identidades homossexuais em posição segregada, propaga-se a ideia de que os homossexuais só podem ou devem mobilizar as suas identidades em seu próprio meio, ou seja, nos locais pré-definidos para tal, em separado dos heterossexuais (PRADO; MACHADO, 2008).

Prado e Machado (2008) acrescentam que, no Brasil, os homossexuais, lésbicas, transexuais, bissexuais e intersexuais ocupam um lugar inferior socialmente falando, pois o país tem apresentado um histórico de extrema violência e agressão àqueles e àquelas que assim se identificam. Os autores denunciam que o discurso hegemônico (médico, religioso, pedagógico e científico) inferioriza as sexualidades diferentes da heterossexual, sem utilizar a violência física. Por meio da prática discursiva, sujeita, pune e inviabiliza aqueles e aquelas que fogem à heteronormatividade. Explicam que heterossexualidade e homossexualidade são conceitos criados, e colocados como opostos para normalizar a sexualidade predominante, a heterossexual. Assim, por meio da sociabilidade, o movimento LGBTQIA+, a Parada do Orgulho LGBTQIA+, agem em prol de legitimar os/as cidadãos/cidadãs que foram historicamente segregados (PRADO; MACHADO, 2008).

Morando (2018) apresenta registros históricos e documentos que contextualizam um maior aprofundamento da formação do movimento LGBTQIA+ no Brasil, focando em Belo Horizonte, na época de 1958 a 1997. O autor trata da formação do grupo ‘Somos’, de São Paulo, no ano de 1978 - o primeiro grupo a se organizar civilmente no ativismo em prol dos homossexuais. Morando (2018) registra que, na capital mineira, já na década de 50, existia uma mobilização (de caráter difuso) que mais tarde seria reconhecida como um movimento LGBTQIA+. Nas palavras do autor:

Uma história mais profunda, diversificada, conjuntural, que leve em conta os vazios, as interseções, as singularidades, os diálogos com outras áreas e o movimento de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA) em Belo Horizonte ainda está por ser feita. Uma história organizada sobre o conjunto de retalhos simbolizados pelos registros documentais legais, registros de diversas mídias, acervos pessoais, relatos orais, materiais de divulgação dos espaços de sociabilidade daquele segmento ainda está por ser constituída. Uma narrativa que ainda se debruce sobre as notícias de periódicos da imprensa (jornais, revistas, boletins), as ocorrências policiais, os autos judiciais de eventos criminosos e a produção artística focados nesse segmento ainda está por ser organizada (p. 62).

Morando (2009) também mostra como os registros de imprensa na década de 60 representavam as identidades homossexuais e como elas estavam sujeitas à história e ao contexto social de um dado momento. Naquela época os jornais tratavam a homossexualidade como se ela fosse um desvio. Sendo assim, sabemos que debruçar por essas histórias, conhecê-las, possibilita a desconstrução da invisibilidade que assombra essas identidades (GORISCH, 2014).

Lauretis (2019) cita que após a condenação do autor Oscar Wilde, a palavra *queer* passou a referir-se à homossexualidade de forma estereotipada, como um estigma para as identidades não heterossexuais. Porém, após a década de 70, a palavra passa a ser usada como forma de resistência para mostrar o orgulho em ser *gay*. A autora (*op. cit.*), que se responsabiliza por adotar o termo *queer* na década de 90 para a criação da Teoria *Queer*, afirma que assim o fez com o intuito de resistir à homogeneização que acercava o campo de estudos sobre *gays* e *lésbicas* (LAURETIS, 2019).

As décadas de 80 e 90 foram, segundo Leopoldo (2020), marcadas pela formação do que ficou conhecido como a “*burguesia gay*”, um grupo constituído por homens (de etnia branca) de classe média ou alta, com empregos e carreiras. Por outro lado, havia pessoas que não faziam parte desse grupo, pessoas que eram geralmente excluídas, como: *lésbicas*, *travestis*, *transexuais*, *negros*, *latinos etc.* Para Leopoldo (2020, p. 29) “[...] todos geralmente com problemas de inclusão social e muitos grupos de pessoas com uma sexualidade diversa da relação “homem gay com homem gay” que, ademais, não se identificavam com essa nova cultura que se estabelecia diante de um novo sistema econômico.”

Nesse cenário funda-se o pensamento *queer*, que tem como influência o movimento feminista. O *queer* alia o movimento *gay* à uma crítica aos embasamentos feministas mais radicais, e ao mesmo tempo, é voltado aos sujeitos sem identidade, àqueles que estão à margem, para dessa forma, descentralizar o conceito de identidade (LEOPOLDO, 2020). A palavra *queer* simboliza o abjeto, aqueles e aquelas que não são representados pelo discurso do senso comum, mas que são estigmatizados e desprezados pelo meio, a saber:

A propósito, a palavra inglesa “*queer*”, primeiramente, possuía uma acepção de insulto, e servia para nomear o extravagante, no sentido do que *vaga* fora da normalidade. Trata-se dos e das incontestáveis, dos e das descartáveis, dos zeros econômicos, do subalterno, do imigrante, da louca, do louco, do *mojado*, da *chicana*, do refugiado, do ladrão, do bêbado, do indigente, do pedinte, do enfermo, do homossexual, da bicha, da *lésbica*, da *sapatona*, da *travesti*, da *transexual*, do homem afeminado, da vida nua, do pobre, do estigmatizado, da “*ralé*” e dos “*batalhadores*” [...] (LEOPOLDO, 2020, p. 25).

As identidades *queer* eram marcadas como abjetas, sujeitas à injúria, violência e estigmatizadas. As identidades diferentes das heterossexuais foram também estigmatizadas por

serem vistas como as responsáveis pela AIDS, e consequentemente, serem responsáveis pela morte em massa de pessoas atingidas por essa enfermidade. Porém, diante desse cenário negativo para os grupos que se identificavam com o universo LGBTQIA+, surgiram os movimentos de resistência, tais como: *Gay Men's Health Crisis*, que dava apoio às pessoas infectadas com o vírus HIV nos Estados Unidos; o *Act Up*, que combatia o HIV, buscava o barateamento dos remédios, procurava insumos para auxiliar nas pesquisas contra o vírus, e lutava contra o machismo e o racismo. Esse último apropriou-se da palavra *queer* para lutar contra estigmas e preconceitos que AIDS deixara para homossexuais, lésbicas e todos que fugiam a heteronormatividade. Desse modo, segundo o autor (*op.cit.*) a palavra *queer* ganha um novo simbolismo, deixando de ser um xingamento e passando a ser uma afirmação política (LEOPOLDO, 2020).

Na atualidade o preconceito acerca das várias identidades de gêneros e orientação sexual, herdados do século XIX, precisam ser desconstruídos. E para que esse cenário de discriminação, silêncio e desigualdade seja modificado, é preciso que os Direitos Humanos sejam respeitados plenamente, resguardando a todos, sem exceção, independente do gênero (DIAS, 2004).

No pensamento de Gorish (2014), para que isso aconteça, não há necessidade de se acrescentar novos itens ao rol dos Direitos Humanos, visto que, por definição, eles compreendem todos os direitos que fazem possível a vida humana. Esses direitos, assegurados por lei (BRASIL, 1988) deverão ser ensinados nas escolas, veiculados pelas mídias, praticados por todos nas práticas sociais diárias para diminuir o desrespeito e a violência que os diferentes gêneros e identidades sexuais sofrem (GORISCH, 2014).

Por mais mudanças que tenham ocorrido nas sociedades os homossexuais ainda têm muita dificuldade para se assumir pessoal e profissionalmente em todas as esferas. A resistência que lhes é imposta socialmente, reprimem-nos faz com que vivam no sigilo ou somente se revelem no meio mais íntimo, protegendo-se contra possíveis constrangimentos. Como metaforiza Spivak (2010), a cada novo encontro o sujeito pode entrar em um armário, silenciar-se e esconder-se. Na metáfora, o 'armário' é o lugar seguro, protegido de manifestações homofóbicas que podem ameaçar a posição social, o prestígio no trabalho, o lugar na família *etc.*

No que tange ao gênero, os movimentos feministas e *gay* dos anos 60 e 70 desempenharam um papel crucial para a efetivação de direitos, transformações políticas e reconhecimento das identidades (CONNEL; PEARSE, 2015). Porém, segundo as autoras (*op. cit.*) há campanhas políticas, movimentos "pró-vida" (antiaborto), campanhas *antigay*, que buscam retroceder as conquistas desses movimentos. Trata-se da política anti-gênero. Sobre a

ofensiva anti-gênero, Connel e Pearse (2015) afirmam que esses movimentos ganharam mais visibilidade a partir dos esforços de religiosos e de conservadores, que visavam preservar o pensamento em torno da questão do gênero como essencialmente biológica e inflexível. A saber:

Certamente, há misturas de gênero o suficiente para provocar uma oposição odiosa de movimentos que procuram restabelecer a “família tradicional”, a “verdadeira feminilidade” ou a “verdadeira masculinidade”. Em 1988, o papa João Paulo II estava tão preocupado com essa questão que divulgou uma encíclica intitulada “Sobre a dignidade e vocação da mulher” (*Mulieris dignitatem*), lembrando a todos de que as mulheres foram criadas para a maternidade e que suas funções não deveriam se confundir com a dos homens. Em um pronunciamento de Natal em 2012, o papa Bento XVI criticou diretamente a teoria de gênero (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 40).

Em contrapartida, a resistência tem crescido, com os movimentos a favor da política de gênero, que visam a igualdade e buscam o declínio da discrepância de tratamento entre os gêneros. Segundo Connel e Pearse (2015), o número de homens que se declaram feministas, registrado pelo Jornal CBS, em 2009, foi de 58%. Além disso, no mesmo levantamento, 34% afirmaram que um movimento feminista mais forte era necessário de ser criado. As autoras (*op. cit.*) afirmam que na África do Sul, com o fim do *Apartheid*, em locais mais antigos em que vigora o patriarcalismo, surgem movimentos que tentam implantar políticas igualitárias entre os gêneros. Ainda que esse seja um movimento mais informal e mais contido, em países como Estados Unidos, Chile, Escandinávia, Alemanha, Índia e México há redes de organizações não-governamentais de homens contra o patriarcalismo e violência de gênero (CONNEL; PEARSE, 2015).

Há também o protesto intitulado *Reclaim the Night* (Retomar as Noites) que, desde 1975, esse grupo luta pelo fim da violência contra as mulheres. Em 2011, no Canadá, surge uma nova versão desse protesto, *SlutWalks* (Marcha das Vadias) que, segundo Connel e Pearse (2015) foi uma resposta a um policial de Toronto que havia aconselhado às mulheres a não se vestirem como “vadias” para evitar de serem assediadas. O movimento, que combate a violência de gênero e utiliza o termo pejorativo “vadia” para provocar, ganhou força em outras cidades como São Paulo, Londres, Chicago, Filadélfia e Déhli. Todos os movimentos buscam debater, criar resistência e provocar mudanças na ordem de gênero (CONNEL; PEARSE, 2015).

Para Miskolci e Campana (2017) a política anti-gênero, que se iniciou há mais de vinte anos vem ganhando adeptos na América Latina e Europa. Essa ideologia anti-gênero filosofa contra os avanços nos direitos sexuais e reprodutivos, educação sexual e depreciam a diversidade de gêneros e as orientações sexuais. Dessa forma, corrobora uma versão moralista

dos direitos humanos, que não reconhece a legitimidade das pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+ (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A ideologia de gênero ganhou espaço com publicações como o livro Scala, na América Latina, que preconizava a proteção dos valores da família tradicional e combatia qualquer ideia que versava sobre a desconstrução dos papéis de gênero (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Os fundamentos de combate à política anti-gênero foram criados pela Igreja Católica, em 1997, vindo à tona com o texto do cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que segundo Miskolci e Campana (2017, p. 726), representa “uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos [...] uma reação mais direta à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pelas Nações Unidas, em 1995.”

A contraofensiva católica visou combater o gênero. Assim, o papa João Paulo II, redigiu “Carta às mulheres”, afirmando defender a identidade feminina e, alguns anos depois, na “Carta aos bispos”, de 31 de maio de 2004, novamente manifestou-se contra o discurso feminista, reforçando que a identidade feminina estava atrelada à maternidade (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Desse modo, todas as ideias feministas foram desaprovadas, assim como, qualquer desconstrução ideológica dos papéis de gênero, equiparando a ideologia de gênero aos movimentos nazistas e comunistas. Segundo os autores (*op. cit.*) a igreja retoma a questão no documento durante as discussões da Igreja Católica latino-americana e na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) de 2007, nomeado “Documento de Aparecida”. Nesses documentos demonstra preocupação em relação à luta por direitos homossexuais, e afirma que combater a ideologia de gênero é lutar em prol dos direitos da família. Os autores acrescentam:

De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729 e 730).

Observa-se que a política anti-gênero traz atuantes que usam o discurso religioso e do argumento da fé como campos discursivos e políticos de atuação, para assim, combater as sexualidades (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Para Corrêa (2007) a perseguição anti-gênero não é algo novo, pois as sociedades sempre se empenharam para combater o discurso sobre o sexo, segundo o autor: “como por exemplo a caça e punição dos e das “sodomitas” pela Inquisição (e pelo “braço secular”), a perseguição policial aos “pederastas” e prostitutas, especialmente nas culturas anglo-saxônicas no século XIX e a eliminação dos homossexuais

pelo regime nazista” (CORRÊA, 2007, p. 19). Contudo, a diferença entre o passado e a atualidade é que, qualquer empecilho para impedir as conquistas e direitos LGBTQIA+ acabam por influenciar globalmente outras regiões e não são mais só locais, como antigamente. A autora (*op. cit.*) acrescenta que, na atualidade, o discurso político/sexual já não depende exclusivamente dos Estados, pois todos são atores nas demandas de direitos e na luta contra preconceitos e repressões.

A desigualdade de tratamento entre os gêneros, homofobia, a perseguição e os embates políticos no Brasil sobre os direitos das pessoas LGBTQIA+ vem se intensificando desde 2010. Essa situação foi acentuada pelo ativismo da bancada evangélica que: vetou o Kit Escola sem homofobia em 2011, com a eleição do deputado Marcos Feliciano (pastor fundamentalista e cuja retórica é anti-LGBT) à Comissão dos Direitos Humanos em 2012, e ainda no mesmo ano, com o veto à campanha contra a Aids e o avanço da Campanha conhecida como “Cura Gay” (IRINEU, 2018).

No Brasil há muitas políticas que visam à discriminação contra a diversidade de gênero e orientação sexual. Ao invés de existirem políticas de combate à discriminação, preconceitos e criminalização da homofobia. Essa falta de cuidados com as diversas identidades de gêneros e sexualidades corrobora para que o país seja líder de mortes LGBTQIA+. E esses dados somente são conhecidos por existirem trabalhos e pesquisas por grupos como Acontece, Grupo Gay da Bahia e Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). O papel desses grupos é crucial, já que, na atualidade, não há dados e nem censos governamentais que busquem conhecer a real situação de violência contra as pessoas LGBTQIA+ (LARRAT, 2021). Segundo o autor (*op. cit.*) no Brasil o cenário de hostilidade e discriminação foi intensificado após as eleições de 2018, quando cresceu também a perseguição àqueles e àquelas que lutam contra a “ideologia de gênero”. Esse movimento que tenta inviabilizar a diversidade de gêneros, assim o faz para buscar a anulação dos direitos LGBTQIA+, e promover o enfraquecimento da democracia e dos direitos LGBT (LARRAT, 2021).

Os números são alarmantes comprovando o quanto a violência de gênero assola o país. Segundo os relatórios de mortes violentas LGBTQIA+, em 2019, 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram mortes violentas no Brasil, sendo vítimas da homotransfobia. Assim, durante esse período, aconteceram: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%)” (OLIVEIRA; MOTT, 2019). Na mesma linha, o Boletim nº 001/2021 levantado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais- ANTRA (2021) mostra que, no Brasil, durante o primeiro semestre de 2021, teve 89 pessoas trans mortas, sendo: 80 assassinatos, 9 suicídios, 33 tentativas de assassinatos e 27 violações de Direitos Humanos. E em 2020 houve 175 casos de assassinatos de travestis e mulheres trans.

Larrat (2021) mostra que, no ano de 2020, houve o aumento de mortes de pessoas transgêneros no Brasil. Segundo o autor (*op. cit.*) a pauta que concerne à “política anti-gênero” vem ganhando espaço nas redes sociais, nas religiões, no congresso e na vida de milhares que se identificam com o universo LGBTQIA+. A saber:

[...] De acordo com levantamento da ABGLT² sobre a tramitação legislativa no Congresso Nacional, cerca de 80 % das proposições negativas para os direitos LGBTQIA+ foram protocoladas a partir de 2016, ano do golpe moralista e grande parte deles a partir da eleição de Jair Bolsonaro, por sua base política. (LARRAT, 2021, p. 9).

A política anti-gênero fomenta também a perseguição (e até a morte) daqueles e daquelas que militam a favor dos Direitos Humanos. Segundo Larrat (2020), a extrema direita vem difamando o ativismo, fomentando falas LGBTfóbicas e buscando eliminar a visibilidade LGBTQIA+, sob o argumento de construir um país com “Deus acima de todos” (LARRAT, 2020).

O fato de o Brasil ser um Estado laico significa que há liberdade de crenças, porém, parece absurdo que crenças religiosas tornem-se como dogmas incontestáveis (SILVA JÚNIOR, 2014). O autor (*op. cit.*) afirma que, as religiões devem ser igualmente valorizadas, mas os grupos religiosos não têm o direito de hegemonizar a cultura de um Estado laico, ainda que essas, adentrem os domínios do Estado através de suas bancadas atuantes no congresso.

Segundo Silva Júnior (2014), o Estado Laico, que se diz Democrático de Direito, deve resguardar as pessoas do discurso de ódio, que instiga o preconceito, ofende e violenta o direito da vítima. Nas palavras do autor:

Quando um líder religioso, ao propagar a sua crença, afirma que os homossexuais são pecadores impelidos ao inferno (numa interpretação (equivocada da *Bíblia*), ele não está diretamente propagando o ódio. De modo mais grave, esse líder religioso poderá promover segregação dos LGBT [...]. (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 128).

Ainda que o país seja laico e o Estado não interfira na liberdade de culto das pessoas, diante de determinadas situações em que a religião instigue o discurso de ódio, é então, dever do Estado intervir para que ocorra a negação de direitos daquele que fere a dignidade de alguém ou de algum grupo (SILVA JÚNIOR, 2014).

Para Gomes (2019) o cenário político do Brasil contemporâneo é dominado pela visão hegemônica masculina, que adota um discurso heteronormativo de ódio contra os direitos humanos e contra as diferenças. O autor (*op. cit.*) nomeia essa situação de “falocracia”, que caracteriza a forma como os “atuantes” do gênero masculino dominam a cena política e

² ABLGT- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, cujo nome e fins foram aprovados em 31 de Janeiro de 1995. É composta por 31 entidades.

transformam o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e o repúdio às diferenças numa pauta política que visa à precarização, e muitas vezes, a eliminação de vidas que, na perspectiva desse regime, não merecem ser vividas.” (GOMES, 2019, p.147).

Gomes (2019) cunha o termo “machocracia” para caracterizar aquele que lê e descreve o mundo reafirmando um padrão de sororidade masculina, atitude autoritária, procurando eliminar as minorias e propondo a flexibilização do porte de armas e afrouxamento das leis como solução dos problemas sociais (GOMES, 2019). O autor acrescenta que os “machocratas” adotam o negacionismo histórico para desacreditar as políticas raciais e de gênero. Em suas palavras, temos:

O negacionismo é ainda um termo pouco conhecido pelos brasileiros, ganhou maior visibilidade a partir das falas de políticos e eleitores do país no último pleito sufragista que em seus discursos buscaram anular as origens históricas da desigualdade econômico-social a partir da negação dos processos de exclusão historicamente constituídos no país. Por exemplo, para negar a desigualdade racial e preconceito existente no país, relativizaram o escravismo e culparam os próprios africanos pela escravidão (p. 150).

O negacionismo surge como forma de refutar a ciência e se baseia em preceitos religiosos para desqualificar algum grupo. Já esteve presente na história, surgindo logo após a Segunda Guerra Mundial, como justificativa às atrocidades cometidas por Hitler e pelo Nazismo (GOMES, 2019). Atualmente as crenças cunhadas pelos negacionistas são, por exemplo: de que a terra é plana, as vacinas causam doenças ou matam, o aquecimento global é uma invenção da esquerda contra o progresso norte-americano e a ditadura não aconteceu no Brasil (GOMES, 2019). Ideias que buscam colocar os governantes no domínio do poder, levando a doutrinação das camadas mais jovens, como uma vez fizeram os nazistas. O autor (*op. cit*) acrescenta que o negacionismo é um modo de instigar o medo e fortalecer o segregacionismo das diversidades, através do processo de deslegitimar a história, as conquistas e as identidades.

Almeida Filho (2021) afirma que, o governo brasileiro atual contribui para impedir as conquistas das pessoas LGBTQIA+. Assim, há por exemplo o Projeto de Lei nº 2.578/2020, de autoria de um deputado de extrema direita, que visa o retrocesso às conquistas LGBT, propondo que o gênero de uma pessoa esteja atrelado ao seu sexo biológico. Solicitando assim, um impedimento ao processo de alteração de nome e gênero das pessoas trans, já garantido pelo Supremo Tribunal Federal em 2018 (ALMEIDA FILHO, 2021). O autor (*op. cit.*) inclui que, mesmo com tantos percalços na atualidade, a comunidade LGBTQIA+ resiste e luta por seus direitos de exercício da cidadania, através de programas que visem à proteção e que impeçam a atuação opressora contra as diversidades de gênero e orientação sexual. Nas palavras do autor:

Diante de um Congresso Nacional mais conservador a cada legislatura, obtivemos, pela via judicial, algumas conquistas, como o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo (ADI 4277 e ADPF 132), o direito à alteração do nome e do gênero no registro civil das pessoas trans independente de cirurgia de transgenitalização ou laudo médico (ADI 4275) e a criminalização da LGBTfobia (ADO 26 e MI 4733). (ALMEIDA FILHO, 2021, p. 17).

O Brasil ainda insiste em silenciar, omitir e perseguir pessoas devido a sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. Dessa forma, para reverter esse quadro de opressão, é essencial fazer reivindicações, denunciar, questionar os processos de silenciamento e exclusão (ALMEIDA FILHO, 2021).

A luta contra a invisibilidade e a desigualdade de tratamento entre as várias identidades sexuais ganha força e voz nas redes sociais por meio de grupos e/ou indivíduos que se envolvem com a causa. Tal envolvimento permite a denúncia contra crimes, a conscientização e o entendimento acerca das diferenças. Nos últimos anos, a escola tem se voltado para o desenvolvimento de letramento digital dos estudantes e vem promovendo, cada vez mais, discussões acerca do protagonismo na rede, enfatizando os cuidados que a presença virtual demanda. No entanto, tem uma tendência de negligenciar a abordagem direta e aberta de temas relacionados à multiplicidade de identidades de gênero sexual e orientação sexual (MOITA LOPES, 2014; 2006; 2009; BASTOS; MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2010; LOURO, 2012).

Moita Lopes (2004) afirma que a sociedade está repensando os discursos em torno do modo como as identidades sexuais e a orientação sexual são percebidas, mas que, no contexto escolar, assuntos que envolvem as identidades *gays* e *lésbicas* são ainda tabus. No mesmo sentido, Louro (2012) atesta que normalmente o meio escolar se nega a abordar a questão da sexualidade, por acreditar ser esse um problema exclusivo da família. Quando o faz, repercute a naturalidade heterossexual, tornando invisíveis e classificando como desviantes as demais identidades de gêneros.

Foi observado por Ribeiro (2015), entre tantos outros, que a escola regular, no que se refere à formação dos estudantes acerca da temática identidades de gêneros e orientações sexuais, não age de acordo com as recomendações dos documentos norteadores que prescrevem o papel do professor de línguas (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013), centrado recentemente no desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que auxiliar os estudantes a desenvolverem as competências necessárias para interagir nas diversas esferas sociais criticamente, de modo a não permitir que o seu discurso perpetue imposições, preconceitos e visões estereotipadas, que diminuem ou negam o outro, é função essencial do trabalho dos professores nos níveis de ensino fundamental, médio e da graduação.

A falta de um trabalho sistematizado no meio educacional em torno da temática promove, inclusive, a prática de *bullying*³. Sabendo que os estudantes aprendem o preconceito socialmente (MOITA LOPES, 2002) e que o fenômeno da globalização dilui as fronteiras físicas (BAUMAN, 2005), diminui as distâncias e nos coloca o tempo todo em contato direto com a diversidade, somos obrigados a rever nossos valores e condutas. Em consonância com Ribeiro (2015), entendemos que o modelo de educação tradicional já não se sustenta mais, ou seja, a escola precisa de transformar a sua prática pedagógica e aliá-la às mudanças para incluir às diversidades em seu contexto,

Segundo as Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2001) a função desta graduação é formar profissionais aptos a lidar com as várias formas de linguagem de forma crítica, dominando-as e aplicando-as em seus contextos sociais, a usar as novas tecnologias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, assim como, a ter consciência plena do papel que a linguagem desempenha na construção social. Enfim, a base do Curso de Letras é a de formar profissionais éticos e responsáveis socialmente (BRASIL, 2001).

Complementando, uma educação pautada nos direitos humanos implica em fomentar a cidadania, o entendimento das dimensões da pluralidade humana e auxiliar no combate aos preconceitos que englobam as diferenças. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2013), em seu artigo 6º, temos que:

a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (p. 37).

Para que uma mudança envolvendo as identidades de gênero e orientação sexual seja promovida na sociedade brasileira, a educação em direitos humanos precisa ser utilizada como forma de enfrentamento da herança cultural brasileira, profundamente marcada por desigualdades, preconceitos e discriminações. Isso deve ser feito com base na diversidade, de modo transversal, permeando currículos, relações cotidianas, gestos, rituais pedagógicos, modelos de gestão *etc.* (BRASIL, 2013).

Embora os documentos legais que norteiam a educação no Brasil tenham avançado no sentido de orientar os educadores a, com o seu fazer pedagógico, combaterem preconceitos, denunciarem crimes e construírem discursos que visam à diminuição de preconceitos e de estereótipos (MISKOLCI, 2010), ainda prevalece na escola o silenciamento e a omissão diante

³ No escopo deste trabalho, entendemos *bullying* como sendo um comportamento abusivo, agressivo e repetitivo contra determinada pessoa. O *bullying* às vezes é disfarçado por brincadeiras que atentam contra a integridade de outro (NASCIMENTO, 2011).

de questões que envolvem desigualdade entre os gêneros (MISKOLCI, 2013). Questões essas que corroboram a percepção de gênero baseada no binarismo biológico (LOURO, 2013) e reforçam a visão pré-concebida de como devem ser as atuações/*performances* das pessoas, atrelando-a ao gênero biológico (MOITA LOPES, 2006; 2009; 2014; BASTOS e MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2013).

A questão das orientações sexuais e da multiplicidade de gêneros está em constante destaque na mídia atual o que já oferece um novo contexto para o público LGBTQIA+. O tema é mais debatido na sociedade e o espaço de luta por respeito e igualdade foi ampliado. No entanto, parece que os professores e demais agentes educacionais não sabem como tratar dessas questões em meio ao processo educativo (LOURO, 2012; MISKOLCI, 2011; RIBEIRO, 2015), o que pode estar atrasando o avanço da escola sob essa perspectiva.

Com o intuito de enfrentar o problema e oferecer subsídios para ajudar os professores a gerenciarem melhor as interações em sua sala de aula, estimularem os estudantes a aprender de forma crítica e ética, aceitando e respeitando as diversas identidades de gênero e as suas orientações sexuais, mergulhamos sobre este tema. Pois, acreditamos que uma maior compreensão sobre as questões identitárias de pessoas LGBTQIA+ pode ajudar os professores a sentirem-se mais seguros para abordar temáticas relativas às identidades de gênero e às orientações sexuais dos estudantes, sempre que isso se fizer necessário, desconstruindo estereótipos e minimizando, ou quem sabe até mesmo eliminando, a ocorrência de *bullying* associado à questão, no ambiente escolar.

Destacamos que a violência no ambiente educacional assume várias formas. A prática de rotular as pessoas com base em sua postura e/ou em seu comportamento, por exemplo, promove disparidades no desempenho acadêmico e profissional dos estudantes. Estes são enquadrados em categorias definidas em função de etnias, nacionalidades, religiões, gêneros, *etc.* Essas categorias são os estereótipos - generalizações compartilhadas socialmente que, em função do uso e do passar do tempo, tornam-se normalizadas, ou seja, assumem tom de verdade (INZICHT; SCHMADER, 2012). Como é próprio das generalizações, normalmente são formulados no presente do indicativo. Por exemplo: “Fulano é macho”.

Com a pesquisa de mestrado buscamos entender os efeitos dos estereótipos acerca das identidades de gêneros e orientação sexual sob a ótica dos professores de ensino médio. Nessa pesquisa constatamos que os informantes professores se sentiam despreparados para lidar com a temática e/ou não sabiam como lidar com problemas corriqueiros que envolviam as identidades de gênero e a orientação sexual dos estudantes, para quem eles ministravam as suas aulas, já que a temática ainda é tabu em nossa sociedade. Com esse estudo obtemos dados que mostraram a necessidade de combater os preconceitos, estereótipos e *bullying* nas aulas de

língua inglesa, diante à temática identidade de gênero e sexualidade sob o viés do letramento crítico (RIBEIRO, 2015).

O exercício como professora de inglês norteou a escolha da temática. Pois ao ensinar o inglês como língua estrangeira, ainda que norteada pelos documentos legais como a BNCC (2019) e as OCEM (2006), muitas vezes esbarramos em questões como o silenciamento diante ao que tange o gênero e a orientação sexual. Essa ausência da temática parte tanto da gestão escolar, quanto ao material didático. Também percebemos em nossa sala de aula a presença de *bullying* homofóbico e preconceitos entre os colegas e entre professores. Porém, as ações para inserir a sexualidade e orientação sexual sob um viés decolonizador.

Um viés decolonizador propõe a promoção da comunicação em língua inglesa por meio da inserção das diversidades culturais. Desse modo, desconstrói a ideia de que a pronúncia ‘correta’ seja a americana ou a britânica. Assim, a pluralidade cultural é inserida por meio dos diversos gêneros textuais, orais e/ou escritos (STEIN et al., 2021).

Com esta pesquisa de doutorado visamos em dar continuidade ao que foi iniciado na pesquisa de mestrado. Porém, agora focamos em conhecer como os alunos de graduação que se identificam com o universo LGBTQIA+ se sentiam em relação à identidade de gênero e à sexualidade, como o ambiente escolar reconhecia a identidade dos participantes no curso de Letras do CEFET-MG. Além de buscar conhecer como os participantes percebiam em suas vidas pessoais e no que tange ao *bullying*, homofobia, bifobia e lesbofobia. Também investigamos como os estudantes mobilizam as suas identidades como aprendizes de inglês.

Tendo contextualizado o problema sob investigação, passamos a levantar o Estado da Arte da pesquisa sobre as identidades de gêneros e orientação sexual, atentando para a questão da homofobia no ensino.

Estado da Arte

A pesquisa de Forsberg e Tebelius (2011) focou em explorar e entrevistar seis adolescentes meninas, de 14 a 16 anos de idade, na Suíça, durante aulas de equitação. Devido a seu comprometimento com a atividade e envolvimento com o cuidado com os cavalos, essas meninas são nomeadas de garotas do estábulo. As pesquisadoras buscaram verificar como essas meninas constroem suas identidades de gênero naquele contexto, já que elas passavam em média 20 horas semanais na escola de equitação para se tornarem cavaleiras profissionais e para cuidar dos animais. Constataram que o contexto de estábulo impactou a forma como as garotas construíram suas identidades. Já que estavam atentas às normas heteronormativas, porém, se recusavam a se adaptar a elas desprezando conceitos previamente cunhados sobre as

habilidades entendidas como femininas e masculinas. Assim, elas se sujaram, brincaram, fizeram amizades, aprenderam a refinar suas habilidades de montagem e executaram todas as tarefas com afinco. Elas se sentiam competentes e fortes para aprenderem a lidar com a pressão do estábulo. Além disso, fortaleceram amizades e criaram laços entre elas mesmas, o que as autoras perceberam como essencial para o sucesso com a atividade e com a mobilização identitária.

A pesquisa de Ferraz (2015) buscou investigar a perspectiva dos alunos do curso de Letras, licenciatura em inglês, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Procurando entender se a sala de aula de língua inglesa, mais propriamente, se na disciplina Escrita Acadêmica em Inglês, tinha espaço para o questionamento crítico, por meio das temáticas: orientação sexual, homossexualidade e homofobia. Por meio de uma pesquisa-ação, o pesquisador acompanhou duas turmas- A (com 16 alunos, sendo uma aluna bissexual) e B (com 15 alunos, um aluno homossexual), todos fluentes em inglês. Os dados foram obtidos por meio de questionários escritos e anotações do professor/pesquisador por duas semanas.

Nessa etapa da pesquisa, Ferraz (2015) explicou sobre a aplicação de métodos e metodologias, e realizou uma atividade em que o aluno deveria expressar sua opinião. Logo após, deveria assistir a um vídeo sobre a reação que um garoto tem ao descobrir que um casal é *gay*, e responder a um questionário sobre a vida do aluno e seu meio (se tem amigos *gays* (itálico), familiares, sobre o vídeo, sobre as possíveis reações do aluno ao encontrar casais *gays* itálico). As conclusões obtidas foram: (1) há espaço para a criticidade na sala de escrita acadêmica em inglês; (2) é possível discutir essa temática - homossexualidade, homofobia e orientação sexual, porém, inseri-la aleatoriamente nas aulas não é conveniente (como pareceu ser o caso da pesquisa proposta por Ferraz); e (3) apesar de cada estudante reagir diferentemente a discussões envolvendo a temática, ainda assim elas devem ser feitas no contexto do curso de Letras.

A pesquisa de Didonato e Strough (2013) buscou investigar como o contexto acadêmico, especificamente o das disciplinas de Inglês e Matemática, concorre para a forma como os estudantes se organizam em grupos (como fazem a escolha de colegas do mesmo sexo ou não) para a realização de atividades.

A investigação contou com a participação de jovens de 18 a 25 anos, que responderam a um questionário informando idade, etnia, gênero, área de estudo e fazendo a nomeação dos oito melhores amigos. A seguir, nomearam os colegas e os parceiros de estudo com que trabalharam para obter melhores notas. Por último, foi dada a eles opções de atividades de lazer consideradas pelo senso comum: (1) como masculinas (programação de computadores e montar móveis), (2) como femininas (escrever um diário, escrever poemas, falar ao telefone,

fazer caridade, *etc.*), e (3) como neutras (andar de bicicleta, ouvir música, *etc.*). O questionário também continha perguntas abertas que visavam obter mais esclarecimento sobre a escolha das amizades de acordo com o gênero e a sexualidade.

Dessa maneira, foram obtidos os seguintes resultados: os jovens participantes têm mais amigos do mesmo sexo, o que dá suporte empírico para a afirmação de segregação de gênero. O estudo mostra que os jovens escolhem trabalhar com colegas do sexo masculino nas tarefas de matemática e com colegas do sexo feminino nas tarefas de inglês. Em outras palavras, a escolha de colegas do mesmo sexo por área de estudo reflete o estereótipo de gênero acerca das competências linguísticas e matemáticas como engendradas (a concepção de que homens dominam a matemática e as mulheres, as línguas). Mesmo que a escolha de jovens homens e mulheres tenha sido influenciada pelo contexto, as escolhas individuais prevalecem. Assim, concluiu-se que as exigências do contexto e a individualidade são fatores primordiais para a compreensão da segregação de gênero. Foi também observado na pesquisa que os participantes homossexuais declararam ter mais amigos do sexo oposto, em comparação aos heterossexuais masculinos que afirmaram ter mais amigos do mesmo sexo por temerem passar a imagem de serem gays. Os entrevistados heterossexuais masculinos demonstraram também mais atitudes negativas em relação à homossexualidade do que mulheres heterossexuais.

Mehta e Dementiva (2016) investigaram as variações na expressividade de gênero como dependentes do contexto de interação social que alguém participe. Segundo as autoras (*op. cit.*) a masculinidade e a feminilidade são traços variáveis, não-estáveis e influenciados pelo contexto, e o gênero é performativo, ou seja, dependente do contexto social que influencia a forma como a pessoa emprega mais masculinidade ou feminilidade. Por meio desse estudo foi feita a Avaliação Ecológica Momentânea para investigar as variações na feminilidade e masculinidade de acordo com o gênero dos pares em contextos sociais da vida real de estudantes universitários do sexo feminino e masculino. Os participantes da pesquisa foram alunos universitários, sendo 11 homens e 16 mulheres, todos cisgêneros⁴.

A pesquisa das autoras (*op. cit.*) usou as medidas desenvolvidas por Sandra Bem – o *Bem Sex Role Inventory*⁵ que por meio de questionários e entrevistas, as pessoas indicavam a generalização sobre o que entendiam como estereótipo masculino e feminino. O trabalho de Sandra Bem propôs que as pessoas poderiam ser psicologicamente andrógenas, se

⁴O termo cisgênero indica que a identidade sexual de uma pessoa corresponde ao gênero da qual pertence. Assim, trata-se de um indivíduo que nasceu homem e se considera do sexo masculino ou de quem nasceu mulher e se considera do sexo feminino. Fonte: <https://conceitos.com/cisgenero/> Acesso em: maio de 2021.

⁵ *Bem Sex Role Inventory (BSRI)*- Registro Sobre Papéis de Gênero da Bem- segundo esse questionário, as expressões entendidas como femininas são: expressividade, compaixão, simpatia; os masculinos são: competitividade, assertividade, dominação.

identificando com os traços femininos e masculinos e que performam o gênero na presença de outros, e de acordo com o contexto.

A coleta de dados ocorreu em ambiente virtual, por meio de um questionário. Primeiramente, foi levantado o número de amigos do mesmo sexo que cada participante tinha, o que pelos dados levantados comprovou que a relação de amizade e coleguismo entre os participantes era em sua maioria entre o mesmo sexo (segregação de gênero). Segundo, foi verificado por meio de entrevista por meio de outro questionário (virtual) o que (quais atividades, expressões e sentimentos) os participantes consideravam como expressões de feminilidade e masculinidade. A seguir, por meio de um aplicativo baixado em seus *smartphones* (já que todos os participantes deveriam baixar o aplicativo e ter um *smartphone* para participar da pesquisa), eles respondiam a um formulário relatando com quem estavam (amigo, amiga, colegas, e o gênero dessa pessoa) naquela hora do dia durante os dias da pesquisa, a atividade que faziam, como se sentiam e sobre qual assunto conversavam. O estudo somente considerou o contexto das relações de coleguismo e amizade, portanto, as demais relações pessoais não foram consideradas (namorados, irmão, irmã).

Foram coletados 448 questionários e formulários, que foram convertidos em um relatório individual que documentaram a interação social dos participantes com seus amigos e colegas (do mesmo sexo e com o sexo oposto) pelo período de duas semanas. Desse modo, os pesquisadores descobriram que os homens demonstravam maior feminilidade quando estavam na presença de mulheres e menos feminilidade quando estavam na presença de outros homens. As mulheres registraram maior expressão de masculinidade na presença de amigos e colegas homens. Assim, os autores concluíram ser relevante pesquisar como as relações interpessoais influenciam comportamentos engendrados e modificam o contexto.

As várias identidades de gênero no contexto acadêmico e os problemas de saúde e deficiências dos estudantes foram objeto de investigação do trabalho de Miller (2015). O pesquisador analisou a experiência de 25 estudantes universitários, que se identificavam como LGBTQIA, e que possuíam algum problema de saúde e/ou alguma deficiência congênita ou adquirida, tais como: depressão, ansiedade, déficit de atenção, autismo, problemas motores, vícios, epilepsia, entre outros. O estudo de cunho qualitativo buscou, por meio de analisar a forma como os participantes se percebiam e se descreviam, analisar os dados gerados com insumos da teoria *queer*, estudos sobre deficiências e inclusão e teorização sobre identidades sociais.

A análise dos dados mostrou como os participantes são agredidos pelos professores e colegas, de formas que ninguém mais consideraria agressão, além deles mesmos e que o contexto determinou como os participantes se sentem e reagem naquela situação.

O pesquisador concluiu que a maioria dos participantes sentem que revelar sua identidade *queer* naquele contexto, equivale à mesma sensação de revelar seus problemas de saúde ou deficiências. Portanto, no ambiente acadêmico investigado o processo de revelar a identidade sexual ainda é um tabu que causa medo e invisibilidade. Segundo Miller (*op. cit.*), para que essa situação seja revertida, é necessário não somente incluir os alunos em suas diversidades, mas pensar em propostas pedagógicas e regras no Campus que acolham todas as individualidades.

Paulino e Ferreira (2018) pesquisaram sobre os desafios dos professores de língua inglesa com enfoque na aprendizagem crítica e inclusiva, pensando em formas de se combater a homofobia e preconceitos contra as identidades LGBT. A pesquisa contou com a participação de 10 professores que lecionam inglês na rede pública de Pernambuco, que responderam a um questionário sobre os desafios que enfrentam em relação a preconceitos contra as várias identidades de gênero em sala de aula.

Os dados obtidos revelaram primeiramente que três professores sofreram homofobia na sala de aula e sete presenciaram homofobia naquele ambiente. Em segundo lugar, que seis professores reagiram contra a homofobia, porém quatro a ignoraram.

Dessa maneira, os participantes relataram estarem despreparados para abordarem a questão com seus alunos, tampouco intervirem na sala de aula quando surgem manifestações homofóbicas e preconceitos às várias identidades de gênero. Com esse estudo, percebeu-se que ensinar o inglês como segunda língua requer uma preparação por parte dos docentes. Por meio de um viés *queer* na formação docente, os professores podem se sentir preparados a lidar com as várias identidades de gênero de forma crítica, sempre que necessário.

Buscando enfrentar a homofobia e os preconceitos contra as identidades LGBTQIA+ na sala de aula, por meio de uma experiência didático-pedagógica na escola regular, Lopes (2016) realizou uma pesquisa-intervenção na Escola Estadual Prof. Bento Munhoz, na cidade de Paranavaí, PR. A pesquisa contou com a participação de 340 alunos do Ensino Médio, e foi dividida em três etapas: 1- coleta de um questionário demográfico, que visou conhecer o perfil do aluno, a percepção que o mesmo tinha sobre a prática pedagógica de cada disciplina e o que os alunos pensavam sobre orientação sexual e homofobia; 2- seminário seguido de debate em sala de aula; 3- coleta de relatos de experiências escritos sobre a temática e seu enfrentamento.

Os dados coletados foram divididos em qualitativos e quantitativos. O autor relata que: 56% dos entrevistados desconhecem o que é orientação sexual e 54% desejam estudar o assunto. Lopes (2016) concluiu com sua pesquisa que a homofobia e os preconceitos, para serem combatidos, necessitam ser estudados na escola e que não há mais espaço para o silenciamento em relação à questão, já que esses são fenômenos culturais presentes na

atualidade. Foi também ressaltado que, apesar de o grupo pesquisado parecer preparado para dialogar sobre essa questão e para combater qualquer forma de intolerância, os alunos relataram que os professores não permitem essa abertura e diálogo.

Mishel (2016) investigou o preconceito em relação às mulheres *queer* (lésbicas, bissexuais, transexuais) no mercado de trabalho americano. Para isso, foi conduzido um experimento que contou com a criação de alguns perfis fictícios. Logo após, foram criados um currículo profissional para cada participante e esses foram enviados para 800 empresas que recrutavam online para trabalhar em diferentes estados.

Na pesquisa foi utilizado um estudo de auditoria - uma forma de simular uma situação e tentar controlá-la - em que dois ou mais indivíduos recebem qualificações e personas semelhantes, mas diferem em um observável característica demográfica (como orientação sexual) e são enviados na tentativa de medir a discriminação diretamente. Esse procedimento é nomeado estudo de auditoria, e busca simular uma transação, controlando os traços e qualificações dos participantes por meio de uma abordagem e observação demográfica real e das características desses grupos para gerar evidências observáveis e realistas de discriminação.

Em seu experimento de campo a autora criou dois perfis fictícios: uma mulher lésbica identificada como estudante e líder do movimento LGBT; e uma mulher heterossexual envolvida com o movimento estudantil de sua faculdade. Os dois currículos se adequavam às posições desejadas, listavam qualificações semelhantes, o mesmo nível acadêmico, o mesmo campo de estudo e anos de experiência de trabalho para o cargo desejado. A única diferença entre os currículos (além dos dados pessoais) era que um perfil era de uma mulher que se considerava como membro do universo LGBT. Durante três meses a autora enviou simultaneamente os dois currículos às várias posições de empregos selecionadas em sites virtuais de empregos para vários estados americanos.

O estudo revelou discriminação contra as mulheres que se assumem *queer*, já que, após a análise qualitativa que mostrava o número de entrevistas agendadas que a mulher que se identificou como membro do universo LGBT conseguiu, demonstrou ser inferior ao da outra candidata. Já que o único diferencial entre os currículos era a identificação com o universo LGBT. Assim, foi constatado que a participante com o indicador LGBT em seu currículo recebeu em média cerca de 30 por cento a menos de chamadas de retorno, em relação à participante heterossexual. A autora observou que entre os estados que os currículos foram enviados houve uma variável considerável que media a porcentagem de retorno para agendar as entrevistas que cada candidata recebeu, como por exemplo, Nova Iorque foi o estado em que a variante de chamadas para agendar a entrevista para as duas participantes foi menos discrepante.

O trabalho de Martino e Cumming-Potvin (2016) refere-se a uma pesquisa classificada como estudo de caso, que buscou subsídios para a prática pedagógica sobre como trabalhar os letramentos por meio das questões da diversidade de gênero, combatendo a heteronormatividade no ensino básico. O estudo contou com a participação de professores do ensino fundamental, sendo que três lecionam na Austrália e oito no Canadá. O objetivo da pesquisa era saber como esses professores trabalhariam os letramentos com temáticas pertencentes ao universo LGBTQIA+, tais como: casamento entre parceiros do mesmo sexo, relação parental entre pessoas do mesmo sexo, diversidade de gênero, expressões da sexualidade *gay* e percepção da mídia sobre a questão.

Para gerar os dados, os pesquisadores deram aos professores duas sugestões de livros literários - *My princess boy* (Meu garoto-princesa⁶) e *And Tango makes three* (E Tango fazem três⁷) e pediram a eles para explicarem o planejamento de aula que fariam para tratar dos livros e da temática com seus alunos. Foi pedido também que eles usassem outros materiais em seu planejamento, além dos livros sugeridos. Os livros escolhidos continham a temática que foge à concepção tradicional heteronormativa e de expressão da sexualidade.

Com essa pesquisa, os autores concluíram que, por mais que os professores quisessem inserir a temática em suas aulas, tiveram dificuldade de fazê-lo, usando de vários argumentos para explicar o fato. Porém, a grande maioria se sentia impelido a trabalhar somente com a heteronormatividade como norte para qualquer atividade pedagógica. Mesmo uma professora de identidade *queer* não conseguiu ter uma prática pedagógica que não fosse pautada pela religião e pela heteronormatividade. Essa professora ainda se sentiu vulnerável e com a necessidade de proteger sua própria identidade ao tentar abordar a questão. Os pesquisadores destacam, no entanto, que essa professora percebeu a necessidade de despatologizar as várias identidades de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

O trabalho de Albuquerque e Williams (2015), intitulado “Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências”, buscou levantar relatos retrospectivos de estudantes universitários sobre as suas experiências motivadas por homofobia. A pesquisa também apontou a duração das mesmas, a identidade dos agressores envolvidos e os sintomas desenvolvidos pelos participantes como consequência desse ato de violência vivido. Para isso, o estudo contou com 638 participantes de uma universidade pública do interior de São Paulo, que responderam ao questionário nomeado: “Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes – Revisada”, instrumento que tem o objetivo de avaliar experiências de

⁶ Tradução nossa.

⁷ Tradução nossa.

vitimização escolar e sintomas traumáticos decorrentes, além de conter questões iniciais sobre os dados demográficos (idade, etnia, renda familiar e sexo).

Para a análise dos dados, Albuquerque e Williams (2015) selecionaram os participantes que descreveram vitimização escolar cujo teor era homofóbico, como sendo a pior experiência escolar. Assim, foi escolhido tal número igual a 21 participantes ou 3,3% dos participantes da pesquisa. Esses relatos narraram sobre a vitimização verbal e sobre situações de isolamento social que os estudantes sofreram. Sobre o perfil dos participantes selecionados, é sabido que a idade desses participantes foi em média de 21,3 anos; 14 do sexo masculino e sete do feminino.

O estudo levantou as piores experiências escolares homofóbicas, descrevendo eventos em que as vítimas sofreram: vitimização verbal (comentários inadequados sobre a sexualidade dos estudantes, insultos, gozações, tentativas de ridicularizá-los, espalhamento de rumores, recebimento de apelidos indesejados) e situações de isolamento social por parte dos colegas. Na pesquisa a vitimização verbal também foi a mais citada.

No que se refere à idade que tinham na época da pior experiência escolar, a média foi de 11,4 anos. Assim, as pesquisadoras apontam que a época em que ocorre mais *bullying* homofóbico é o Ensino Fundamental. As autoras concluíram que 11 participantes relataram que estudavam em escolas particulares e 10 em públicas, o que mostra que a vitimização homofóbica está presente em escolas de diferentes contextos socioeconômicos. Os relatos também exibiram a omissão de professores em situações de discriminação homofóbica e ainda mostraram os professores como autores dos ataques homofóbicos. Os relatos demonstraram que os alunos que foram vítimas do ataque homofóbico verbal, desenvolveram a insegurança no ambiente escolar por não terem com quem contar, nem mesmo os professores.

A pior experiência relatada por 19 participantes teve como causadores do *bullying* outros estudantes. Um estudante relatou a autoria do *bullying* como vinda de um professor. Dezoito dos participantes declararam ser do sexo masculino, contra dois do sexo feminino e um que não especificou o sexo. Os dois professores citados como autores da pior experiência eram do sexo masculino.

Segundo as autoras (2015), a incidência de participantes e os sintomas pós-traumáticos por eles desenvolvidos foram: treze relataram hipervigilância, oito relataram que evitavam pensar na questão e se entorpeciam, seis sofriam de desesperança, cinco do evento de re-experienciação do trauma, cinco sofriam de dissociação, quatro sofriam de excitabilidade aumentada, quatro sofriam de desajustamento geral e três tinham comportamento opositivo. Após os ataques homofóbicos, alguns alunos relataram sofrer de raiva, dificuldade de autoaceitação, dificuldade de socialização, problemas com autoestima e sensação de não

pertencerem ao ambiente escolar. Segundo as autoras (2015), as consequências da vitimização homofóbica estão em consonância com a fundamentação teórica sobre o *bullying* homofóbico. É ainda acrescentado que os principais sintomas descritos pelos participantes são os impactos sofridos ao bem-estar e à saúde mental dos jovens, por isso, o risco de depressão e suicídio (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015).

Tendo estabelecido o Estado da Arte da pesquisa sobre o tema de interesse, passamos a delimitar o Problema de pesquisa.

Problema

As identidades são várias e as pessoas as constroem em função do contexto, como resultado das interações vivenciadas em seu dia a dia (HALL, 2006). Sabendo que, para a formulação da identidade é preciso levar em conta a imagem que o indivíduo faz de si mesmo (GIDDENS, 1991). Assim, partindo desse pressuposto, parece relevante que a maneira como as pessoas mobilizam, negociam e coconstróem suas identidades merece ser estudada. Em especial, no universo da escola, que é uma instituição social em que as pessoas passam muitos anos de suas vidas.

Parece possível pensar que conhecer como as questões de gêneros são tratadas nesse universo pode nos ajudar a fornecer subsídios ao combate de estereótipos, *bullying*, e demais manifestações preconceituosas e violentas que possam existir no meio educacional, consequentemente, no social.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as identidades de gênero de estudantes pertencentes ao universo LGBTQIA+ são mobilizadas, negociadas, construídas e exercidas em sala de aula de Língua Inglesa do curso de graduação em Letras do CEFET-MG.

Para assegurar o alcance deste objetivo geral, desdobramo-lo em cinco objetivos específicos a saber:

- a) levantar as principais representações e/ou opiniões emergentes no discurso dos estudantes sobre sua identidade de gênero e orientação sexual;
- b) verificar como os participantes vivenciam suas identidades de gênero e orientação sexual, quais manifestações identitárias emergem e em quais circunstâncias;
- c) verificar como esses estudantes negociam e constroem suas identidades;
- d) verificar como a temática identidade de gênero é tratada durante as aulas de inglês; e
- e) verificar o tipo de violência vivenciada pelos participantes em função de seu exercício identitário.

Estes objetivos específicos são, então, desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa, que devem orientar a análise dos dados a serem gerados e as conclusões do estudo:

- Quais são as principais representações e/ou opiniões emergentes no discurso dos participantes que se identificam como parte do universo LGBTQIA+ sobre sua identidade de gênero e orientação sexual?
- Como os participantes vivenciam suas identidades de gênero e orientação sexual, quais manifestações identitárias emergem e em quais circunstâncias?
- Como esses estudantes negociam e constroem suas identidades?
- Como as identidades de gênero e sexualidades são endereçadas nas aulas de língua inglesa pelo professor e pelo material didático escolhido?
- Qual é o tipo de violência que os participantes vivenciaram dentro e fora da sala de aula por causa de seu exercício identitário, em especial no que se refere a estereótipos, *bullying* e homofobia?

O trabalho está organizado da seguinte forma: capítulo de Introdução, em que traçamos um panorama histórico sobre o impacto do discurso sobre as diversidades de gênero na forma como as várias identidades de gêneros foram compreendidas, os movimentos criados para fortalecer essas identidades e o campo de estudo sobre a questão, levantamos o Estado da Arte sobre identidades de gêneros no contexto acadêmico e social, apresentamos o Problema e os Objetivos da Pesquisa. A seguir, o capítulo 1 versa sobre identidade. E foca na questão das identidades de gênero e sexualidade e do exercício identitário em sala de aula de língua inglesa. A seguir, o capítulo 2 discute a violência contra as diversidades de gênero, em especial a homofobia e o sexismo, a estereotipia e o *bullying*. O terceiro capítulo – Metodologia, apresenta a classificação da pesquisa, o local de coleta dos dados, descreve os participantes da pesquisa, indica os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para gerar os dados, explica os critérios para a sua análise e ressalta os cuidados éticos observados. Na sequência, temos o capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados e, por fim, o de Conclusão.

1 IDENTIDADE

Debruçamo-nos sobre o conceito de identidade para entendermos a mobilização identitária dos estudantes que se identificam com o universo LGBTQIA+.

Para Hall (2006) a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, é fragmentada e está sempre em construção. Ela é mutável durante toda a existência do ser, desde o nascimento até a sua morte. Além disso, a identidade coerente e unificada é uma utopia, pois os seres irão revelar identidades contraditórias ao longo das narrativas de suas vidas, nos mais diversos momentos que atravessam. Assim, nunca somos os mesmos e estamos sempre negociando as diferenças. As mudanças trazidas pela globalização fizeram com que as identidades rígidas fossem instigadas a serem dinâmicas, plurais e para que atuem em vários contextos (HALL, 2006).

Tratando da concepção das identidades, Hall (2006) cita o sujeito iluminista como um indivíduo centrado, unificado, com sua identidade herdada (sua profissão era a mesma de seu pai), e permanecia o mesmo durante toda a vida. Em contrapartida, na sociedade moderna as identidades foram impactadas pela globalização, e a base dessas identidades são as diferenças que dividem as posições de sujeitos. Assim, a identidade muda com o modo como o ser é interpelado, e essa identificação pode ser perdida ou confirmada pelo indivíduo. E o sujeito depende de seu meio para existir e essa interação entre o sujeito e a sociedade permeia a construção identitária. É através de relações de oposição, contraste e diferenciação que nós adquirimos consciência de quem nós somos (HALL, 2006).

Moita Lopes (2013) defende a importância da educação no processo de construir quem somos e que as diferenças são construídas e naturalizadas discursivamente. E trata ainda sobre como a identidade é um processo em construção, nunca finalizado, podendo ser suprimida ou promovida, de acordo com os interesses sociais e políticos da ordem dominante. Assim, as identidades sociais mobilizam o que somos, são construídas por meio das práticas discursivas e são exercidas por meio da interação com os outros. Através dessa interação, o indivíduo age em sua realidade social, podendo afetar sua posição social, auxiliando na manutenção ou modificando a relação de poder vigente (MOITA LOPES, 2013).

Nesse processo de formação de identidade o indivíduo reflete, observa e baseia-se na opinião alheia para julgar a si próprio. Assim, as crises de identidade que afetam o meio irão influenciar, e até mudar, a identidade individual, pois o meio e o sujeito estão inter-relacionados. Por estarem situadas em um contexto histórico-social, as identidades estão sujeitas a serem modificadas. Nesse sentido, a formação da identidade é um processo que se dá

ao longo da vida. Esse processo inicia-se no momento do nascimento, amadurece por todas as etapas vivenciadas pelo sujeito e finaliza-se somente com a morte (ERIKSON, 1977).

Bauman (2005) chama de “sociedade líquida” a forma como os seres humanos lidam uns com os outros. Para o autor as pessoas têm dificuldade em se manter relações duradouras e possuem flexibilidade de adaptação. Bauman (2005) afirma que se antes as identidades eram fixas e construídas a partir do nascimento e determinadas pela sua classe social, hoje são fluídas, instáveis e difíceis de serem analisadas. Desse modo, há inúmeras possibilidades de escolhas dentro das várias possibilidades que são ofertadas para qualquer indivíduo (BAUMAN, 2005).

Para Tavares (2015), as identidades podem ser compreendidas como construções socioculturais que exibem a fragilidade temporal que a relação com os outros deixa registrada em uma pessoa.

Berger e Luckmann (2008) afirmam que o contexto histórico e social tem sofrido mudanças drásticas, o que também implica transformações no conceito de identidade, já que esse depende do meio para existir. Para Erikson (1977) o conceito de identidade está relacionado com a forma subjetiva que faz com que um indivíduo sinta ser o mesmo ao longo da vida e tenha consciência desse processo. Assim, a identidade do sujeito está conectada a sua capacidade de se sentir diferente dos outros, ao mesmo tempo que, o aproxima da identidade de sua cultura.

Para Moita Lopes (2013) a construção da identidade depende da forma como os discursos são usados e do contexto social. E que o sujeito é o que se pode dizer dele dentro da ordem dominante. Portanto, as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades diferentes, sociais e contraditórias (MOITA LOPES, 2002). Ainda tratando da identidade social, Moita Lopes (2013) a entende como um processo inerente ao sujeito e que as identidades são construídas através da troca discursiva com o outro, somente assim, uma pessoa se conscientiza sobre quem é e quem são os outros, o que faz com que o sujeito esteja em alerta sobre o que diz e para quem diz. Assim, a construção identitária é tarefa inacabada e sempre em processo, e já que há poder imbricado nessas relações, as identidades não são escolhidas, mas exercidas dentro dessas relações.

Sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, Sade (2009) destaca que o sujeito deve apresentar seu “eu” ajustando seu comportamento linguístico e não-linguístico de acordo com as exigências de determinada situação e contexto. Essa situação gera a percepção de que um sujeito instancia múltiplos “eus” para múltiplas situações. Para a autora (*op. cit.*) a identidade social é um sistema complexo, o “eu” social é formado pela integração de vários outros “eus” que, em um sistema, dispõem-se em constante processo de reconstrução. Assim, não

reconhecer a identidade como um sistema complexo, faz com que os seres assumam atitudes preconceituosas, construídas em visões lineares, que excluem a ideia de que as pessoas e suas identidades estejam em constante mudanças. Perceber os indivíduos por meio de uma visão linear, única e projetada, implica em estereotipar e desconhecer a complexidade humana (SADE, 2009).

Para Moreira e Cunha (2011) as diferentes identidades são ressaltadas pelas relações assimétricas de poder. Para os autores as identidades não são escolhidas, mas são constituídas discursivamente na construção social. Dessa forma, numa relação hierárquica, há aqueles que não têm escolha, portanto, acabam se manifestando por meio de identidades cunhadas pelo discurso dominante. Muitas vezes, esse caráter assimétrico nas relações de poder, acaba por instigar identidades estereotipadas, desumanas e estigmatizadas (MOREIRA; CUNHA, 2011).

1.1 Identidades de gênero e sexualidade

O gênero pauta a vida social e cultural das pessoas (CONNEL; PEARSE, 2015). Demarca os corpos de homens e mulheres, os trajes, os jeitos e o falar. Por sua vez, esses são arranjos cristalizados que fazem parecer partes da essência das pessoas e inerentes ao sexo biológico. Segundo Connel e Pearse (2015, p. 38), “ser um homem ou mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção.” A maioria das pessoas se encaixa e “atua” nessa polaridade de gênero (homem/mulher). Porém, há pessoas que vivenciam a ambiguidade de gênero, ou seja, mesmo que se reconheçam como cisgênero, atuam a polaridade de gênero, ou seja, muito efeminadas ou muito másculas para o padrão. Há homens femininos, mulheres masculinas, homens que se apaixonam por outros homens, mulheres chefes do lar, homens que trabalham no lar, *etc.* O não-binarismo de gênero instiga a indiferença e promove o ódio das pessoas que se fundamentam em valores “tradicionais” com o subterfúgio de manter a ordem familiar. Essa visão de gênero pautada no binarismo masculino/feminino, exclui as identidades de pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+ (CONNEL; PEARSE, 2015).

Os arranjos de gênero são socialmente aprendidos e compartilhados. São meios de identificação, reconhecimento e prazer. Porém, são também formas de causar dano e injustiça. À vista disso, Connel e Pearse (2015) afirmam que o gênero é político, e promove duas vertentes: uma que baseia a definição de gênero associando e limitando o mesmo ao sexo biológico, e a que visa combater a desigualdade e opressão fundamentada pelo determinismo biológico. As autoras (*op. cit.*) afirmam que a perspectiva determinista que entende o gênero como parte da natureza humana e o separa no binarismo homem/mulher, promove os seguintes efeitos na sociedade: retrocessos na educação, violência, desigualdade de tratamento,

misoginia, padronização de escolhas profissionais para homem ou mulher, patriarcalismo, satirização das mulheres e dos *gays*, objetificação das mulheres por meio da pornografia e superexposição dos corpos, influência na atuação das mulheres na política, padronização do modo de agir e de sentir das pessoas (CONNEL; PEARSE, 2015).

Além disso, a resistência em se compreender que o gênero é construído constantemente se manifesta socialmente de várias maneiras, através de: homens que protestam contra a chefia feminina (simplesmente pelo fato da chefe ser uma mulher), dançarinas de torcidas que são sexualmente objetificadas e tratadas à margem da atuação no esporte, em programas humorísticos que fazem piadas com a burrice das loiras e criam estigmas sobre a vilania e feiura das sogras, por meio da pornografia (pesada ou *soft-core*, que objetifica os corpos, especialmente os femininos) e com a prostituição que expõe os corpos como objetos dos homens (CONNEL; PEARSE, 2015). Além disso, as autoras (*op. cit.*) citam a religião e política como instâncias discursivas dominadas pelo patriarcalismo e como forma de excluírem as mulheres.

A sociedade constrói uma forma de culpabilizar a mulher pelo que acontece de errado na vida de um homem. Desse modo, ainda que os homens se beneficiem dessa discrepância de tratamento na ordem de gênero, eles também são vítimas desse modelo. Pois, meninos e homens que não seguem esse padrão normalizador na ordem de gênero, são muitas vezes, vítimas da violência por não serem masculinos o suficiente, por serem considerados fracos e/ou condenados por serem *gays* (CONNEL; PEARSE, 2015).

Socialmente a discussão sobre gênero enfatiza as diferenças (CONNEL; PEARSE, 2015). Assim, além das diferenças biológicas, sociais, culturais e psicológicas, na visão do senso comum, entender o gênero significa ressaltar as diferenças entre homens e mulheres baseadas em ser macho ou fêmea. E, essa ênfase dada à dicotomia de gêneros é, segundo as autoras (*op. cit.*), um exagero. Nas palavras das autoras:

[...] Alguns aspectos da nossa anatomia são especiais para esse propósito, e muitos processos biológicos em nossos corpos são afetados por isso. O que está errado com a definição do senso comum não é a atenção aos corpos, nem a preocupação com a reprodução sexual, mas a tentativa de inserir a complexidade biológica e sua adaptabilidade numa dicotomia rígida, e a ideia de que os padrões culturais apenas expressariam diferenças corporais (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 47-48).

Padrões de gênero podem ocorrer em várias esferas da sociedade: no trabalho, na identidade, nas relações de poder, na política, na sexualidade, na religião e tudo isso ao mesmo tempo. Esses padrões variam de uma cultura para outra. Porém, ainda que esse padrão aparente estar cristalizado, os arranjos de gênero estão em constante transformação (CONNEL; PEARSE, 2015).

Tratar da identidade de gênero implica em abordar apenas um dos aspectos da vida de alguém, a forma como age e se expressa nas relações. Da mesma forma, tratar da identidade sexual refere-se a um dos aspectos da vida de alguém e sobre o que concerne à sua orientação sexual. Esses dois conceitos são plurais e não unitários, como o senso comum tende a propagar (CONNEL; PEARSE, 2015). Assim, diversas sociedades reconhecem, não há só homens e mulheres como únicos gêneros, “há terceiros gêneros ou variações dos primeiros que parecem multiplicar as categorias de gêneros em que as pessoas podem viver (CONNEL; PEARSE, 2015, p.212)”.

A distinção entre sexo e gênero é essencial de ser feita, para assim, entender como as identidades, relações e papéis são em maior ou menor grau, estabelecidos por meio de seu gênero. Segundo Lindsey (2016), a história da humanidade foi fundada em torno do patriarcalismo e androcentrismo (domínio masculino). Assim, quando esses dois são aliados reforça o sexismo e perpetua a crença de que o papel dos gêneros é determinado biologicamente, e consequentemente inalterado. A autora (*op. cit.*) aponta que a sociologia entende o sexo como o componente biológico que distingue macho e fêmea, e essas diferenças estão: nos cromossomos, anatomia, hormônios, sistema reprodutivo e outros componentes psicológicos, ou seja, uma pessoa nasce com seu sexo. Por outro lado, o gênero refere-se aos fatores sociais, culturais e traços psicológicos que definem homens e mulheres no contexto social. Dessa forma, podemos dizer que o gênero é o que define social e cultural masculino ou feminino, sendo um *status* que deve ser aprendido e conquistado. Porém, apesar de esclarecer as diferenças entre gênero e sexo, essa terminologia pode mascarar alguns problemas e excluir situações ambíguas, tais como: pessoas que sentem que nasceram no sexo errado e estão dispostas a passarem por cirurgia para alterar esse quadro; e outros que nascem com o sexo com características ambíguas e são designados no nascimento com um sexo, mas desenvolvem a identidade de gênero do outro (LINDSEY, 2016).

Por vivermos em uma sociedade patriarcal, as regras e as construções sociais reforçam o domínio dos homens e a opressão das mulheres intensifica a desigualdade de tratamento entre homens e mulheres e privilegia o androcentrismo regente. Assim como, as formas distintas de empregos, salários diferenciados, discrepância acadêmica, atuação política e responsabilidade familiar (LINDSEY, 2016).

Rubin (2017) afirma que a sexualidade só pode ser compreendida em seu aspecto mais amplo, quando desvincilhada do entendimento de ser um fenômeno puramente biológico. Além disso, é essencial fazer uma distinção entre os conceitos sexo e gênero, já que muito da opressão que um indivíduo sofre está diretamente relacionada a sua sexualidade e não ao seu gênero.

Como exemplo disso, a autora cita as lésbicas sendo oprimidas pelo senso comum devido à sua estratificação sexual (RUBIN, 2017).

A metáfora da pirâmide de estratificação sexual é criada por Rubin (2017) e ilustra como a sociedade privilegia algumas sexualidades e desqualifica outras. Nessa pirâmide os sujeitos heterossexuais, monogâmicos e casados estão no topo dela. Em seguida, estão os heterossexuais monogâmicos não casados em relação conjugal. Após, estão os heterossexuais solteiros, atrás desses, estão posicionados os casais lésbicos e *gays* que estão em uma relação conjugal monogâmica e por essa razão são aceitos, mas estão no limite da respeitabilidade. Em contrapartida, as demais identidades sexuais (*gays* e lésbicas que não estão em uma relação monogâmica, as travestis, transexuais, bissexuais, *etc.*) são tratadas como promíscuas, transgressoras e são desprezadas. Rubin (*op. cit.*) caracteriza como estigma erótico a forma como o senso comum tende a demonizar a diversidade sexual (que foge do padrão heteronormativo). Assim, a única sexualidade tratada como “normal”, “boa” e “natural” é a heterossexual, desde que seja monogâmica, marital, reprodutiva e não-comercial (como a prostituição, por exemplo) (RUBIN, 2017).

Para Rubin (2017) as famílias desempenham o papel de controle e conformidade sexual, agem para controlar a sexualidade através de reforçarem a ideologia heterossexual normativa. O senso comum acredita que o papel da família é assegurar o controle dos “bons costumes” e não aceitar aqueles e aquelas que fogem ao padrão heterossexual. Por isso, ainda há tantas pessoas que após assumirem a sua orientação sexual ou identidade de gênero, buscam novos arranjos familiares. Para a autora (*op. cit.*) muitas pessoas que assumiram a sua sexualidade, foram expulsos de suas casas e afastaram-se de suas famílias para se preservarem. Dessa forma, a sexualidade age como uma forma de opressão e o sujeito que expressa sua orientação sexual pode vir a ser segregado (RUBIN, 2017).

No Brasil, Misse (2007) apresenta um estudo que segue essa linha de pensamento, mostrando o estigma de inferiorização que recai sobre o passivo sexual, seja heterossexual ou homossexual. Segundo a pesquisa do autor (2007, p. 26.), o termo passivo é definido como: “aquele que não reage”, “parado”, “quieto”, “mole”, “bobo”, “submisso”, “que aproveitam dele”, “fraco”, “covarde”, “palerma” e “ignorante.” Em contrapartida, Misse (2007, p. 26) afirma que o temo ativo é sinônimo de: “sujeito de ação, enérgico, barulhento, potente, dominador, alguém que se impõe, que resolve, sabe tirar vantagem, cara que faz, vivo, homem, macho, viril, corajoso, forte e agressivo”. Dessa forma, o autor demonstra com sua pesquisa como o discurso dominante entende a sexualidade feminina em desvantagem e inferior à masculina, e ao mesmo tempo, a sexualidade feminina é percebida como passiva, frágil, recatada e dependente. Segundo Misse (2007), a estereotipia simboliza os órgãos sexuais

femininos como receptores dos órgãos masculinos. Esses, por sua vez, são os preenchedores das formas femininas. Do mesmo modo, a sexualidade homossexual é caracterizada como sendo semelhante à feminina, e percebida através de um discurso estereotipado que a inferioriza.

Misse (2007) reúne gírias e palavrões que são empregados nos discursos cotidianos para expressar a linguagem estigmatizada em torno do passivo sexual. Essa linguagem surge no momento em que as pessoas não políciam a própria fala e, por isso, acabam por perpetuar a violência simbólica que metaforizam.

O órgão sexual masculino está relacionado às palavras, gírias e palavrões que representam a agressividade, vitória, prestígio e heroísmo. Todavia, as palavras que se referem aos órgãos femininos e homossexuais, “vagina” e “ânus” são palavras de conotação pejorativa, são órgãos feios e que devem ser escondidos

Buscando desconstruir essa estigmatização em torno do conceito de gênero pautado na matriz heterossexual masculina, Judith Butler (2003) cita o pensamento de Simone de Beauvoir (1970. p. 9)⁸, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Pois, os seres não nascem masculinos ou femininos, eles se constroem discursivamente. E o corpo é uma realidade material situado e definido em um determinado contexto social. Butler (2003) acrescenta que o sexo se refere à identidade sexuada dos seres e não ao ato sexual em si. Por isso, ao nascermos, a nossa identidade sexual (masculina ou feminina) nos é atribuída. À vista disso, antecedendo até mesmo o nascimento, ao descobrirem o sexo do bebê o sujeito é direcionado (por meio da interpelação) a ser de acordo com seu sexo biológico. Assim, somos interpelados, convocados a agir, a abraçar nosso gênero (BUTLER, 2003).

Butler (2003) desestabiliza o caráter binário que se atribui ao gênero ao discutir e negar a pressuposição de que alguém que tenha um corpo de homem somente possa se expressar como masculino, da mesma forma que alguém com um corpo de mulher somente possa se expressar como feminino. O gênero e o sexo marcam os sujeitos e dão a aparência de ser parte cristalizada dele. Mas ainda que os gêneros sejam meios de conduzir e policiar a vida, homens e mulheres não são programados para agirem de acordo com o que a sociedade espera deles, apesar de existirem essas medidas reguladoras e determinantes que acabam por dividir os gêneros em dois polos - um binarismo.

Butler (2003) defende que respostas prontas e previamente cunhadas costumam ser meios de impor verdades filosóficas que, quando tomadas como certezas, tendem a oprimir as

⁸ BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

minorias, geralmente marginalizadas. Assim, conceituações como a heteronormatividade direcionam os gêneros desde a gestação e o contexto sociocultural cuidará de determinar a forma como esse corpo masculino ou feminino deverá pautar sua vida, desejar e viver. O discurso empregado pela família, pela escola, pela mídia, pela religião *etc.* fará um trabalho pedagógico ao longo da vida dessa criança para certificar a legitimidade do gênero, em função do seu sexo biológico. Ao mesmo tempo, haverá uma série de eventos que o menino/menina, homem/mulher deverá vivenciar enquanto representante do gênero específico – masculino ou feminino (BUTLER, 2003; LOURO, 2013). Enfatizamos que o gênero sexual não é consequência do sexo biológico, mas sim um conceito concebido culturalmente.

Sobre a formação da identidade Butler (2003) afirma que o sujeito nunca está completo e sua identidade está sempre em construção ou reconstrução. O sujeito é descrito como estando sempre em processo. O trabalho de Butler interessa-se pelo processo no qual o sujeito se posiciona por meio do discurso. A autora (*op. cit.*) entende, no entanto, que os sujeitos não criam os discursos, e o sexo e o gênero são produções desse discurso e da lei. Para ela a lei inventa as identidades sexuais e as proíbe, assim, o tabu que cerca a homossexualidade é essencial para garantir e nortear a identidade heterossexual. As identidades precedem e compõem os sujeitos, mas não são escolhidas individualmente por eles, como o senso comum tende a acreditar (BUTLER, 2003).

Os corpos são generificados desde a sua existência, ou seja, são levados a se constituírem pautados em normas pré-existentes à condição de ser em si (BUTLER, 2003). Dessa forma, não existe sexo sem gênero e o gênero é uma sequência rígida e repetida de ações regulatórias que permitem que o indivíduo exerça a sua identidade dentro de uma margem de escolhas limitadas por um sexo e quem não age dentro dessas normas é castigado. Dentro das normas heterossexuais compulsórias o gênero se adequa discursivamente. Assim, ninguém nasce masculino ou feminino, mas constroem-se discursivamente em torno de uma realidade material e definida em um contexto social (BUTLER, 2003). De acordo com a autora (*op. cit.*) somos interpelados a abraçar nosso gênero, e essa interpelação inicia-se no ato do nascimento de um menino ou menina, em que ele ou ela recebe um nome (masculino ou feminino) e deve atender por esse nome e agir em torno dessa construção.

Somos interpelados a agirmos e a nos apropriarmos da hegemonia heterossexual, há sempre a possibilidade de subversão desse padrão. Em uma sociedade patriarcal, para assegurar uma identidade heterossexual coerente, qualquer forma de desejo ou expressão homossexual deve ser combatida e superada (BUTLER, 2003).

A feminilidade ou a-masculinidade é uma regra a ser seguida e não uma opção que alguém tem. Exercer o gênero significa ser intimado a fazer o que convém de acordo com seu

sexo biológico. Butler (2003) acrescenta que algumas “desnaturalizações” da heteronormatividade reforçam a própria hegemonia heterossexual. Para exemplificar, a autora (*op. cit.*) aponta que a homossexualidade é divulgada desde que sirva como entretenimento hétero de luxo. Para exemplificar, cita as *performances drags* nas mídias (como o ator Robbie Williams no filme “Uma babá quase perfeita” ou Dustin Hoffman em “Tootsie”), ridicularizam, provocam uma aceitação das identidades que fogem a heteronormatividade, desde que essas sejam caricaturizados para o divertimento e escárnio. Além disso, esse tipo de entretenimento serve para estabelecer os limites entre o que é ser hétero e o que não é (BUTLER, 2003).

Em consonância, Scott (1995) afirma que a categoria gênero foi construída para caracterizar o papel social dos corpos sexuais e é utilizada para diferenciar a sexualidade da prática e atuação social de homens e mulheres. O termo gênero implica as relações de poder construídas em torno de uma pessoa, que pode ou não incluir o sexo.

Para Miskolci (2013) o gênero é entendido como algo cultural, independente de sexo biológico e está associado às variações que cada um tem dentro de si (MISKOLCI, 2013). Para o autor as identidades são socialmente prescritas para regularizar e controlar os seres, seja por meio da prática religiosa, pedagógica, família, mídias, entre outros. Na concepção do senso comum é esperado que meninos e meninas, homens e mulheres exerçam a identidade de gênero em consonância com seu sexo biológico. Em uma sociedade mais radical, distanciar-se do modelo hegemônico, que reconhece a identidade de gênero exclusivamente como feminina (para as mulheres) ou masculina (para os homens) implica em lidar com o silêncio, com agressões, escárnio, e outras manifestações que instauram a política da vergonha contra a diversidade de gênero (MISKOLCI, 2010).

A identidade de gênero baseada nos atributos masculinos e femininos gera uma visão estereotipada e dependente da função reprodutiva. Para Wood e Eagly (2015) a identidade de gênero refere-se à percepção que as pessoas têm de si mesmos em torno do construto cultural de feminilidade e masculinidade, que muda no decorrer da vida. Nas palavras das autoras:

O gênero consiste no significado atribuído à forma que uma cultura determina o que é ser homem e mulher. Quando as pessoas incorporam esses significados culturais a suas próprias psiques, então o gênero passa a se tornar parte de suas identidades. Por meio dessas identidades de gêneros, aliada a ideia sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, os indivíduos entendem a si mesmos, se posicionam significativamente nas culturas da feminilidade e masculinidade, agem e pensam de acordo com esses aspectos engendrados de si mesmos.⁹ (WOOD; EAGLY, 2015, p. 461)

⁹ Tradução nossa do original: *Gender consists of the meanings ascribed to male and female social categories within a culture. When people incorporate these cultural meanings into their own psyches, then gender becomes part of their identities. Through these gender identities, individuals understand themselves in relation to the culturally feminine and masculine meanings attached to men and women, and they may think and act according to these gendered aspects of their selves.*

Wood e Eagly (2015) consideram as identidades de gênero como categorias sociais de masculino e feminino, mescladas à outras categorias sociais como: raça, classe social e contexto social, são autodefinições multifacetadas. Dessa forma, a identidade de gênero seria uma parte da concepção do *self*, que é aspecto chave da psicologia humana, que estrutura e situa os indivíduos socialmente. Para algumas pessoas a autodefinição segue os padrões engendrados socialmente, por se constituírem em uma forma estável e segura de se viver. Por essa razão, algumas pessoas identificam-se mais com algum grupo.

Em geral, homens e mulheres assumem diferentes papéis nas várias estruturas sociais de acordo com a forma que vivenciam sua identidade de gênero. Assim, a ideia do que é típico para homens e mulheres, e a maneira como essas características masculinas e femininas são incorporadas, são fatores que influenciam a construção do “eu”, pauta normas, condutas sociais e divisões trabalhistas. Identificar-se com o ideal social de gênero proporciona ao indivíduo a sensação de adequação, e preserva a sua autoestima. As autoras (*op. cit.*) afirmam que; é esperado de uma mulher atividades femininas como cuidar da família, da casa, dos relacionamentos, e para o homem cuidar de sua carreira, trabalho e atividades pessoais. Dessa forma, a identidade de gênero é influenciada por um mecanismo autorregulador que envolve atenção, processamento e reações afetivas. Por meio desse mecanismo, as pessoas pautam seus comportamentos, tendo como referência o que convém ou não de acordo com o sexo biológico. Consequentemente, o resultado desse processo é que o indivíduo esteja ou não em conformidade com seu gênero. Porém, as experiências únicas que as pessoas vivenciam, a individualidade de cada ser, as mudanças histórico-sociais e contextuais promovem variabilidades nas identidades de gênero (WOOD; EAGLY, 2015).

Igualmente, para Menon e Hodges (2014) o termo identidade de gênero refere-se à avaliação que captura os pensamentos e sentimentos que as pessoas têm em relação a sua categoria de gênero, acrescentando às ideias que um faz de si mesmo como consistente ou não. Em outras palavras, a identidade de gênero refere-se à qualidade e à força das conexões cognitivas que uma pessoa faz entre seu “eu” e a categoria de gênero qual pertence (MENON; HODGES, 2014). Dessa forma, a feminilidade e a masculinidade são dimensões estereotipadas que se refletem na personalidade de homens e mulheres, e os seus comportamentos engendrados variam de acordo com o contexto social e o momento histórico que vivenciamos.

Em consonância, Mehta e Dementieva (2016) consideram o gênero performativo, influenciado e fluido. Assim, afirmam que “fazemos o gênero” na presença do outro. Por isso há mais feminilidade em contextos que há presença de mais mulheres e mais masculinidade na presença de mais homens. Seguindo essa linha de pensamento, percebe-se que a ideia de que ser homem implica em ser privilegiado e é um construto reforçado socialmente. Da mesma

forma, essa ideia estereotipada, atribui às mulheres um papel inferior e oposto ao dos homens (MEHTA; DEMENTIEVA, 2016).

A identidade de gênero, termo que significa a forma como um ser pensa sobre si mesmo, como sente e se enxerga pode ser conceituada como uma entidade flutuante, sujeita às influências do contexto. Ademais, a identidade de gênero pode ser construída com o apego que um indivíduo sente pelo grupo de pessoas que compartilham o mesmo sexo biológico, através de referências que se tem com o grupo, ou ainda, por meio do prestígio, privilégio e *status* social que determinado gênero acredita ser merecedor. Por exemplo, uma criança constrói sua identidade de gênero através das ligações cognitivas que faz com o grupo, através do compartilhamento de suas preferências. Nesse sentido, a maioria das crianças sente orgulho do seu gênero e demonstra repugnância ao gênero oposto (MENON; HODGES, 2014).

O sentimento de conformidade de gênero pode ser percebido através de comportamentos das crianças que relatam a forma como se posicionam diante das congruências e incongruências de gênero, ou seja, se sentem vergonha, se criticam algo que foge do estereótipo de gênero (MENON; HODGES, 2014). A maioria dos teóricos de gênero concordam que a identidade de gênero consiste em propriedades motivacionais que promovem o desejo que um indivíduo sente em comportar-se de forma consistente com a identidade de gênero que lhe é atribuída.

Segundo Menon e Hodges (2014), na infância as crianças são motivadas a se ajustarem aos estereótipos de gênero de acordo com seu sexo biológico. Baseando nessa ideia, os autores (*op. cit.*) afirmam que: aos dois a três anos de idade, a criança responde se é um garoto ou uma garota; aos três ou quatro anos, processam a estabilidade do gênero, ou seja, internalizam, ele não muda com o tempo e absorvem a ideia de que o mundo está dividido em duas categorias: masculino e o feminino e que pertencem a uma dessas categorias; aos cinco a sete anos de idade, há a consolidação do gênero, por meio do tamanho do cabelo, cores e tipos de roupas, e comportamento como sendo típico de menino ou menina. Dessa maneira, quanto mais uma criança se identifica com um gênero em particular, mais ela irá incorporar atributos específicos que percebe como consistentes com o gênero (de acordo com seu sexo biológico). As crianças geram uma identidade de gênero consistente com seu grau de autopercepção e com os estereótipos de gênero. Assim, uma criança que se conhece como menino e sabe que meninos são fortes, automaticamente irá se ver como forte (MENON; HODGES, 2014) e assim por diante.

Menon e Hodges (2014) propõem uma hipótese de construção da identidade de gênero, que, transcorre da seguinte forma: 1- a emulação do estereótipo - quanto mais uma criança se identifica com um gênero em particular, mais ela irá incorporar atributos específicos que

percebe como consistentes com o gênero no processo de autopercepção; 2- a construção da hipótese do estereótipo - por mais que uma criança se identifique com um gênero em particular, mais ela irá projetar os atributos que ela percebe como típico do gênero à que ela pertence; e 3- a hipótese da construção da identidade - por mais que a criança perceba seus próprios atributos como estando em consonância com um gênero em particular, mais ela irá se identificar com aquele gênero.

Segundo a hipótese da emulação dos estereótipos, as crianças diagnosticadas com problemas na identidade de gênero sentem uma vontade imensa de ser o outro gênero. Elas demonstram interesse nas atividades e características do sexo oposto, expressando a vontade de adotar os estereótipos que são típicos do gênero desejado. A maioria das crianças no Ensino Fundamental demonstram satisfação com o próprio gênero, porém no decorrer dos anos esse contentamento é transformado em pressão em se conformar com o próprio gênero. Segundo Menon e Hodges (2014), esse sentimento pode ser verificado através de pesquisas que mostram como as crianças se posicionam diante das congruências e das incongruências¹⁰ de gênero.

Em relação à sexualidade, mesmo entre as pessoas que assumem plenamente sua orientação sexual, em alguma proporção, elas tendem a controlar com quem podem ou não assumir sua sexualidade. Assim, Sedgwick (2016) utiliza a metáfora do armário, que de acordo com a autora (*op. cit.*), assumir-se ou não *gay* implica na possibilidade de, a cada novo encontro, poder-se entrar em um armário, silenciar-se e esconder-se. Esse armário é um dispositivo que atua como forma de proteção contra manifestações homofóbicas que podem colocar alguém que foge do padrão heteronormativo em risco, fazendo com que perca sua posição social, prestígio no trabalho, lugar na família e até mesmo corra o risco de ser insultado, sofrer violência e viver as consequências de um rótulo. Muitas vezes alguém sofre preconceitos, discriminações e até sanções por mobilizar suas identidades de gênero e sexual. Porém, a sociedade tende a se esquivar de que essa seja a raiz do problema e usa de subterfúgios para discriminar. Com isso, as pessoas tendem a repensar com quem podem ou não reafirmar sua sexualidade ou se devem mantê-la em um armário, para assim se preservarem (SEDGWICK, 2016).

Percebe-se assim, que o sentimento de identidade masculina não é adquirido de forma espontânea através da maturidade biológica, como o senso comum acredita. Pelo contrário, a autora coloca que, aos indivíduos do sexo masculino se é ensinado os meios de exercer sua masculinidade e lhes são cobrados que atestem a veracidade deles com frequência. Para Espíndola (2013) a distinção entre os gêneros, com o vestuário diferenciado (azul para os

¹⁰O termo 'incongruências de gênero' refere-se à não paridade entre a identidade de gênero e o sexo ao nascimento. Nesse grupo estão incluídos os transexuais, os travestis e outras expressões identitárias relacionadas às diversidades de gênero.

meninos, rosa para as meninas) são construtos previamente definidos que ilustram desde o começo da vida, o que se é esperado de um menino e de uma menina.

Em consonância, Kimmel (2004) afirma que, comumente, a masculinidade é caracterizada por comportamentos agressivos, competitivos, ansiosos e tem a necessidade de ser testado. Assim, não basta nascer homem. O indivíduo deve se provar homem. A masculinidade hegemônica implica a ideia de um homem no poder, capaz, no controle, forte, viril, apto a dominar as mulheres e outros homens. Dessa forma, o repúdio à feminilidade é o que norteia a masculinidade hegemônica.

A conduta sexual masculina deve ser predatória, possessiva e primitiva. A masculinidade ensinada é sexista, pois, os meninos aprendem a desvalorizar as mulheres, estando cientes ou não disso. Para o Kimmel (2004) desde cedo os meninos se expressam por meio de códigos absorvidos que modulam sua maneira de falar, sentar, vestir, agir, sorrir *etc*; E sem que percebam, associam essa linguagem como sendo típica do gênero masculino. Além disso, constantemente, crianças e adolescentes manifestam medo de serem percebidos como efeminados. Por isso, para assegurar a própria masculinidade e averiguar a autenticidade do gênero do outro, adotam brincadeiras, violência, brigam e usam nomes pejorativos para se endereçar a outros meninos (como “menininha”, “viado” e outros), com o intuito de atestar a própria sexualidade (KIMMEL, 2004).

Cameron (1997) nomeia de linguagem engendradora, a forma como os seres adotam em sua fala recursos “típicos” de cada gênero, o que geralmente ocorre por meio da fala estereotipada. Assim, a “típica” fala masculina foca em tratar de temas que envolvam a competição, é caracterizada por ser hierarquicamente organizada, centrada em tópicos impessoais e na troca de informação objetiva, trazendo tópicos de conversa em torno de brincadeiras, trocas de insultos e sobre esportes. A autora (*op. cit.*) entende a fala como ato performativo e explica que o modelo de gênero performativo norteia o fenômeno da fala engendradora, visto que a fala é um ato de estilização repetida pelo corpo. Desse modo, o estilo masculino e feminino de falar são performados para confirmar a diferenciação entre os gêneros. Em outras palavras, são usados diferentes recursos linguísticos, inteligibilidade e recursos apropriados para que o jeito de expressar das mulheres seja diferente dos homens (CAMERON, 1997).

As pessoas performatizam o gênero diferentemente e em contextos diversos, realçando a fala engendradora como ato performativo. Cameron (1997) afirma que em algumas situações, as pessoas falam de uma forma que é caracterizada como a forma do outro falar e usam estratégias de performatividade diferentes para pessoas diferentes (pais, namorado ou namorada, marido, mulher, avós, amigos, *etc.*). Segundo a autora, o senso comum acredita que

a fala das mulheres é marcada pela fofoca; as conversas são em torno de roupa, beleza, corpos; a fala é muitas vezes contraditória mas cooperativa, educada, sensível; busca intimidade e conexão; caracteriza-se pela interrupção de turnos e uso excessivo de diminutivos. Em contrapartida, a fala masculina é percebida como objetiva, direta, competitiva; feita para tratar de fatos; e deve ser o oposto da forma feminina de se expressar, com o intuito de atestar masculinidade (não ser efeminado). Porém, em sua pesquisa a autora (*op. cit.*) mostrou que entre um grupo de jovens estudantes cisgêneros, apesar da fofoca ser entendida como fala típica feminina, o tópico principal das conversas entre o grupo eram as fofocas sobre roupas, penteados e sobre outros homens. E ainda, para atestar sua masculinidade, esse grupo adotou estratégias tais como: abusar verbalmente de mulheres, desqualificar os homossexuais por meio de brincadeiras sexistas e homofóbicas (CAMERON, 1997).

Os jovens são pressionados a se conformarem com a heterossexualidade desde a infância e são ainda mais cobrados durante a puberdade. Então, aqueles e aquelas que têm orientações sexuais diferentes das heterossexuais podem vir a sofrer com preconceitos e discriminações (PHARR, 2014). De acordo com a autora (*op. cit.*), nesse contexto heteronormativo e sexista, as mulheres que se identificam como lésbicas podem ser percebidas como pessoas que não dependem de um homem em nenhum aspecto, seja sexualmente, economicamente, emocionalmente e podem também ser entendidas como pessoas que agem contra os homens. Portanto, por serem livres do domínio masculino, são desprovidas de proteção do domínio e, conseqüentemente, o sexismo que sofrem gera à lesbofobia.

As mulheres heterossexuais que são livres do domínio masculino são comumente chamadas de lésbicas para serem punidas. Muitas mulheres se sentem ameaçadas com o receio de terem a sua sexualidade questionada e, portanto, ‘fazem o gênero’, ou seja, performam uma feminilidade exacerbada para assegurarem que suas sexualidades não serão expostas (PHARR, 2014). ‘Fazer o gênero’, segundo Pharr (2014), implica em se adequar ao que o senso comum propaga como sendo adequado ao modelo feminino e/ou masculino. A autora afirma que não há uma aparência específica, modo de falar, agir ou vestir que possa ser usado como referência para identificar uma mulher lésbica. Assim, as lésbicas se aparentam como qualquer mulher. Logo, qualquer mulher pode ser lésbica (PHARR, 2014). Não há método que garanta a identificação de nenhuma sexualidade, mas ainda assim, esse é um assunto ao qual as pessoas dispensam muito tempo tentando controlar e resguardar a coerência de gênero.

A Teoria *Queer* propõe a desconstrução das convenções culturais que normalizam a constituição do sujeito, assim como a explicitação da violência aos que não seguem as normas que pautam a vida do homem e da mulher padrão, e que são, por causa disso, considerados abjetos (BUTLER,1990SALIH, 2013; MISKOLCI, 2013).

O movimento *queer* surgiu da necessidade de desvencilhar a sexualidade de seu intuito biológico e reprodutivo, exclusivo a um homem e a uma mulher (LOURO, 2013). Propondo a desestabilização normativa, e ressaltando o repensar das certezas, Louro (2013) caracteriza o *queer* da seguinte forma:

[...] *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca, fascina (p. 7-8).

A teoria *queer* se desenvolveu em torno das ideias sobre sexualidade propostas por Michael Foucault (LOURO, 2013). Para Foucault a sociedade se silencia perante algumas sexualidades e dá ênfase a outras, entendidas como legítimas. Do mesmo modo, há múltiplos discursos em torno das sexualidades pronunciados pela igreja, pedagogia, campo jurídico, ciência *etc.* Através desses discursos criou-se as classificações sobre as sexualidades e os meios de controlá-las. Segundo Louro (2013), essa prática fomentou o discurso reverso, que coloca a homossexualidade em situação de patologia e desvio. Mas Foucault vai além do binarismo discursivo sobre a sexualidade, tratando sobre a proliferação de sexualidades e formas de prazer. Essa conceituação proposta por Foucault foi essencial para a teoria *queer* (LOURO, 2013).

O estudo *queer* surge para romper com a estabilidade e a fixidez acerca dos gêneros sexuais e identidades generificadas e consequentemente fortalecê-las. O *queer* é o resultado entre a fusão de teorias feministas e psicanalíticas e está relacionado a tudo e toda forma de transgressão do ser (SALIH, 2013). Louro (2013) acrescenta que, o *queer* busca a desconstrução discursiva, o que não significa que visa à destruição de algo. Porém, a desconstrução proposta como procedimento metodológico aspira a uma forma de analisar as relações, questionando a essencialidade do binarismo homem/mulher, masculino/feminino. A teoria *queer* objetiva mostrar que cada gênero contém um pouco do outro, e que a oposição heterossexualismo/ homossexualismo deve ser desconstruída. Por meio do estranho, contesta as incoerências discursivas que buscam reduzir as sexualidades (LOURO, 2013).

Os estudos mais recentes mostram que, nas sociedades ocidentais, ser homem difere de ser mulher e que a masculinidade é previamente estabelecida, fixa, não-negociável, que pauta os papéis sociais. Para Espíndola (2013) não há escolhas para que um menino/homem exerça sua identidade sexual de outra forma, sem que seja a imagem de alguém corajoso, forte, macho, viril. Essas características se opõem ao feminino que é entendido como delicado, passivo, frágil. Aquele que fugir do padrão heteronormativo, que entende que os gêneros biológicos

possuem qualidades inatas, corre o risco de colocar sua credibilidade em cheque no meio social em que vive (ESPÍNDOLA, 2013).

Em contrapartida, para Louro (2013), a questão de gêneros e identidades afeta os dois gêneros e não somente os meninos. Na mesma linha de pensamento, Moita Lopes (2002) acrescenta que é preciso desestabilizar a normatividade dos gêneros e reeducar acerca dessa questão.

À luz de Butler, Salih (2013) atesta que respostas previamente cunhadas costumam ser meios de impor verdades filosóficas que, quando tomadas como certas, tendem a oprimir as minorias, geralmente marginalizadas. Butler (1990) visa a mostrar como a identidade do sujeito é um processo fabricado na e mantido pela linguagem (no e pelo discurso), gira em torno do binarismo macho/fêmea, *gay*/heterossexual, masculino/feminino e é reforçado socialmente.

Para Fabrício e Moita Lopes (2010) exercitamos nossas identidades de gênero e de sexualidade por meio do discurso, e essas categorias são apenas uma das vertentes que exercitamos, pois temos também outras categorias identitárias, como raça, classe social, etnia, *etc.* Como as variedades de identidades são, muitas vezes, contraditórias é essencial entender a multiplicidade de discursos acerca das identidades de gênero e de sexualidade, por meio do viés *queer*, para assim, resistirmos às noções de masculinidade hegemônica, feminilidade enfatizada e heteronormatividade compulsória. Assim, problematizar esses conceitos sobre gênero e sexualidade, implica em colocar em xeque outros construtos fabricados histórica e discursivamente, para assim levar as pessoas a refletirem sobre essa prática discursiva, promovendo construções identitárias menos engessadas, recusando imposições sobre nossa identidade. Pois a forma como a sociedade separa as pessoas entre homem ou mulher, hétero ou *gay*, perpetua o apagamento da multiplicidade e suscita discursos preconceituosos e homofóbicos (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010).

Os corpos que fogem à heterossexualidade compulsória utilizam os processos performativos para resistirem e se posicionarem. Segundo Ribeiro (2021), a pluralidade identitária empodera-se através do exercício performativo. Para isso, o autor (*op. cit.*) mostra a resistência e o ativismo de Linn da Quebrada¹¹. Como exilada do gênero, uma transexual, ela utiliza a sua arte e o seu corpo para contestar discursivamente a forma como o mundo comumente lê as identidades, homossexuais, trans e as travestis. Linn da Quebrada utiliza em sua música o termo “bixa” para fortalecer a identidade do *gay* efeminado, busca a apropriação

¹¹ Lina Pereira dos Santos é uma cantora, compositora e artista. Mais conhecida como Linn da Quebrada. Ela usa sua música, performance e corpo como forma de resistência. Em sua arte ela canta o que é ser uma mulher negra, transexual que vive na favela. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Linn_da_Quebrada>. Acesso em: junho de 2022.

de seu corpo trans no meio da música funk, e tenta romper com o machismo e objetificação da mulher tão presentes nesse meio (RIBEIRO, 2021).

Focando no exercício identitário de gênero e de sexualidade e no uso da linguagem, Oliveira (2010), discorre sobre a forma como as travestis, *cross-dressers* e homossexuais expressam a sua percepção sobre o “jeito de bicha” e o “jeito de homem”. Segundo o autor (*op. cit.*) a palavra “bicha” significa desmerecimento de uma identidade que não segue o padrão heterossexual, o abjeto. Mas, é também usada como forma de representatividade, resistência, dando significado à alteridade abjeta. Nas palavras do autor:

A categoria *bicha*, particularmente, é ponto de uma convergência de desqualificações, investida de um caráter de alteridade e *abjeção* a partir de normatividades muito distintas, tornando a investigação sobre seus usos particularmente delicada. A bicha é o *outro do homem*: a categoria serve para assinalar sujeitos cujo processo de materialização enquanto *homem de verdade* fracassaria; é o fantasma contra o qual a masculinidade dos *homens* se delineia. Contudo, a bicha é também o outro do *gay*; no Brasil, a valorização de *identidades homossexuais* na arena pública envolveu a adoção de um termo estrangeiro e a relativa rejeição dos estereótipos da homossexualidade como inversão de gênero que o termo *bicha* evoca. Essa rejeição parece estar ligada a respostas culturais à estigmatização, que talvez contribuam inadvertidamente; para a reiteração das normas subjacentes ao estigma (OLIVEIRA, 2010, p. 236).

Entre os que se identificam como travestis, além do termo “bicha”, os termos “mona” e “viado” são usados como formas de tratamento quando os interactantes têm maior familiaridade entre si. Oliveira (2010) afirma que, além dos atos de fala que ilustram a representação identitária, a materialização do jeito de ser do “homem” ou de ser “bicha” é diferenciado por meio das roupas e do jeito de se expressar das pessoas. As roupas são os elementos externos que expressam a informação de como os seres querem ser lidos. Nessa perspectiva, uma maior feminilidade é expressa por meio de roupas femininas e cores que designam o estereótipo feminino. Já os jeitos servem para avaliar modos mais ou menos conscientes das performances dos outros. Assim, um sujeito pode ser classificado como delicado baseado na forma como se senta, segura um copo, caminha, pelo tom de sua voz, escolha de vestimenta e na forma como se expressa. E todos os gestos e olhares, conscientes ou não, servem para caracterizar os estilos de performances (OLIVEIRA, 2015).

A feminilidade ensinada nas mídias perpetua um padrão irreal de corpo e de beleza e modela as formas de vestir e de falar (CONNEL; PEARSE, 2015). As autoras (*op. cit.*) ressaltam que além dessa irrealidade corporal, um dos maiores problemas trazidos pelo gênero é a discrepância de tratamento sofrido por mulheres e meninas (CONNEL; PEARSE, 2015).

A forma como a psicologia enfatiza as diferenças biológicas como sendo parte da natureza dos gêneros influencia o modo como as escolas e os pais educam, instaura padrões de comportamento, modifica as relações trabalhistas e é a base de todas as relações do mundo adulto. Outro problema trazido pela maneira como o gênero é tratado culturalmente está na

instigação à violência. A masculinidade ensinada instiga os homens a serem violentos, a agirem perigosamente, a trabalharem com serviços que lesam o meio ambiente e a própria saúde, como por exemplo: garimpo, mineração, desmatamento, além de aprender a vender e a comprar armamento, a serem hostis em suas vidas profissionais e nos relacionamentos interpessoais (CONNEL; PEARSE, 2015).

O dividendo patriarcal é outra consequência negativa gerada pela forma como o gênero é concebido, ou seja, a forma como a hegemonia masculina se beneficia da discrepância na ordem de gêneros. O dividendo patriarcal também é responsável pela distribuição desigual das riquezas mundiais, por salários inferiores para as mulheres (que são 18% menor que o salário dos homens em todo o mundo), faz com que as mulheres realizem mais empregos informais, beneficia os homens com possibilidade de acesso ao poder institucional, disponibilidade sobre o próprio corpo, segurança, respeito, desfrute pleno de sua sexualidade e autoridade. Desse modo, as pessoas que se beneficiam com essa política de gênero são as que tem interesse em preservá-la (CONNEL; PEARSE, 2015).

Os preconceitos, a homofobia e qualquer forma de violência contra as identidades de gêneros deveriam ser combatidos por toda a sociedade. Porém, ainda existem grupos religiosos, políticos e conservadores que fomentam a política anti-gênero. Esses grupos filosofam ideias de repulsa aos direitos das mulheres, *gays*, lésbicas, transexuais *etc.*, e por meio de seu discurso, tentam retroceder os direitos e conquistas LBTQIA+ e das mulheres. Assim, esses grupos crescem e ganham força através do discurso de ódio e moralizante que alega buscar a proteção dos valores da família tradicional e combate a qualquer ideia que fuja dos papéis binários e heteronormativos de gênero (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). É essencial lutar para combater essa política anti-gênero, para assim, exercer plenamente os Direitos Humanos, buscando a proteção das identidades LBTQIA+ e mulheres (GORISH, 2014).

1.2 Exercício identitário em sala de aula de Língua Inglesa

Para Mercer e Williams (2014) a identidade é um conceito entendido como um sistema dinâmico e complexo, pois um indivíduo pode ser em si mesmo uma variedade complexa, mas ser visto como um componente de um outro sistema, como por exemplo, a sala de aula. As autoras (*op. cit*) preocupam-se em entender como os aprendizes formam sua autopercepção e como isso é mudado com o tempo. Para conceituar a autopercepção de um é preciso entender que esse conceito depende da idade, e desenvolvimento cognitivo, e acrescenta também que fatores étnicos e de gênero podem também afetar a autopercepção (MERCER; WILLIAMS, 2014).

Em relação à aprendizagem a autopercepção regula o conceito que um faz de si mesmo em torno de sua performance estudantil, ou seja, de como opina sobre sua performance diante de determinada tarefa, seus pensamentos, emoções, atitudes e processos cognitivos, objetivos. É acrescentado que, o conceito de identidade difere do processo de autopercepção. Já que, identidade é o processo que refere ao senso de individualidade do “eu” em relação a um grupo. Porém, o conceito de autopercepção foca em tratar o que está imerso no psicológico e que contribui para o sentido do “eu” independente do contexto (MERCER, 2012). Para melhor exemplificar, Mercer (2012) afirma que, a identidade de um aprendiz refere-se ao sentido que esse aprendiz faz de si mesmo como um aprendiz de uma segunda língua, por outro lado, a autopercepção do aprendiz refere-se à avaliação e percepção de suas competências. Para a autora (*op. cit.*) o conceito de autopercepção corrobora para entender um amplo conjunto de sentimentos e crenças em relação à determinada habilidade e objetivo na aprendizagem de línguas, é uma forma de avaliar o processo cognitivo individualmente, assim como, atingir a avaliação afetiva, os sentimentos de um indivíduo em relação à aprendizagem (MERCER, 2012).

A escolha de nossas múltiplas identidades dependerá das práticas discursivas. A percepção do discurso posiciona os sujeitos como responsáveis pelas construções sociais, o que permeia a possibilidade de resistirem a discursos hegemônicos. Assim, as relações de poder podem ser deslocadas, já que as identidades sociais não são fixas. Dessa forma, a educação voltada para a formação crítica, focada em mostrar como os sujeitos se posicionam por meio do discurso, instiga os alunos a examinarem suas interações e as interações dos outros criticamente. Examinar os significados construídos por meio dos discursos é uma forma de direcionar a prática pedagógica para questões de enfrentamento contra discursos que excluem as diversas identidades de gêneros e sexualidades (MOITA LOPES, 2002).

Abordando os conceitos identidade, aprendizagem de línguas e mudanças sociais, Norton e Toohey (2011) instigam a ideia de que esses são construtos embutidos de relação de poder que colaboram para uma ampla perspectiva na aprendizagem de línguas. Previamente, nas décadas de 70 e 80, o campo de pesquisa sobre aprendizagem de língua tratava a identidade do aprendiz como fixa, assim como eram permanentes também a personalidade, estilo de aprendizagem e motivação. Porém, pesquisas recentes concebem a identidade como fluída e dependente do contexto histórico-social. Assim, os estilos de aprendizagem, jeito de ser e motivação não podem ser entendidas como fixas. Nesse cenário, as comunidades imaginadas/identidades imaginadas ganham destaque. Sobre as comunidades imaginadas, os autores (*op. cit.*) conceituam que as nações são comunidades imaginadas, já que no decorrer do tempo e espaço só iremos ter contato com um pequeno grupo de pessoas, as demais nós

simplesmente imaginamos como são e adquirimos o senso de pertencimento e de dividirmos o mesmo espaço. Em tratando da aprendizagem de uma segunda língua os termos comunidades imaginados e identidades imaginadas refere-se a quem os aprendizes se imaginam ser e quem será a comunidade que irão interagir após atingirem a proficiência desejada (NORTON; TOOHEY, 2011).

Norton e Toohey (2011) tratam da questão do investimento que um aprendiz de uma segunda língua faz, ou seja, em alguns contextos o aprendiz investe na aprendizagem por acreditar que por meio dela conquistará bens materiais e simbólicos. A partir do momento que o aprendiz tem acesso a esses bens por meio de sua aprendizagem, consequentemente, sua autossatisfação e vontade de aprender mais também aumentam. Dessa forma, o conceito de investimento corrobora para a noção de identidade complexa na aprendizagem de uma segunda língua, já que, o investimento é construído socialmente, e conecta o desejo de aprender e o comprometimento do aprendiz. Esses conceitos que não são permanentes, modificam-se com o tempo, situações e compõe algumas das mudanças na identidade (NORTON; TOOHEY, 2011). Em relação ao investimento, os autores (*op. cit.*) incluem que há situações em que uma sala de aula possa conter colegas e/ou professores que ajam com racismo, homofobia, sexismo, discriminação social e outras. Colaborando para que esse aluno, ainda que motivado em aprender uma segunda língua, se isente de posicionamento envolvimento naquele contexto, já que se sente excluído dele (NORTON; TOOHEY, 2011).

A motivação, em conexão com os aspectos da identidade (aptidão, estilo de aprendizagem, personalidade, níveis de ansiedade e capacidade cognitiva) segundo Ushioda (2011) é fator primordial para que a meta de se aprender uma segunda língua seja alcançada. Nessa visão, o foco é no contexto relacional, ou seja, o foco está em pessoas reais ao invés do aluno. Desse modo, a investigação da mobilização identitária na aprendizagem compreende em aprender como o indivíduo (como agência) sente, seus objetivos e intenções. Para assim, focar na interação fluída e complexa, construída por meio das trocas sociais, atividades, experiências em vários contextos. A motivação na aprendizagem depende mais do indivíduo, dos seus objetivos e capacidade autorreflexiva. Desse modo, a autora (*op. cit.*) ressalta que, para fomentar a motivação na aprendizagem o papel do professor é o de reconhecer a individualidade de seus alunos, suas histórias e identidades. Logo, instigar a autonomia na aprendizagem e encorajá-los a usar a própria voz para se expressar são formas de oferecer meios para que o aluno adquira a independência de exercer a sua identidade na aprendizagem de uma segunda língua (USHIODA, 2011).

No que tange à prática pedagógica em língua estrangeira e a construção da identidade, Crookes (2013) constatou que a identidade sexual não é endereçada no planejamento dos

professores e nem abordada na sala de aula. Mesmo que o autor reconheça ser essencial tratar de temáticas que são comumente alvo de preconceitos e opressão, para conseguinte, se fazer um trabalho de aprendizagem crítica. É ainda notável a falta de expressão LGBTQIA nos livros didáticos e programas de ensino. Porém, simplesmente inserir a questão da identidade seria problemática, pois, a priori, é necessário que os professores saibam tratar dessa temática; segundo, não se pode tratar da questão do respeito dentro de duas vertentes, a tolerância ou não tolerância. É necessário abordar a questão sob a ótica da performatividade das identidades de gênero, adotando a desconstrução acerca das garantias e verdades do gênero (como dependente do sexo biológico) proposta divulgada pela teoria *queer*, para assim, instigar a percepção que não há natureza que se antepõe à performatividade, tudo e todos são compostos discursivamente e performativamente (CROOKES, 2013).

Em relação à inclusão do tema da diversidade de gêneros e orientação sexual na sala de aula de língua inglesa, Banegas et al. (2021) lembram que o contexto de aprendizagem possibilita que opressor e oprimido estejam lado a lado. Assim, esse seria um modo de oportunizar mudanças e justiça social, promovendo o diálogo. Mas, buscando levar para a sala de aula de língua inglesa a inclusão, como um processo que auxilie a ultrapassar as barreiras que limitam a participação e desenvolvimento do aprendiz, é importante que a equidade esteja presente. Em outras palavras, segundo os autores (*op. cit.*) equidade na sala de aula significa incluir a participação de todos para que todos os alunos interajam em língua inglesa, respeitando as características individuais de cada um e fazendo com que todos se sintam valorizados como pessoas (BANEGAS; BEACON; BERBAIN, 2021).

Na visão de Banegas et al. (2021), na atualidade é essencial adotar uma prática pedagógica transformadora e decolonizadora para que as identidades que foram silenciadas historicamente, lidas como minorias, sejam agora parte do contexto de ensino de inglês. Como o discurso patriarcal está latente em nossas sociedades, os conceitos de gênero e sexualidade são, portanto, sustentados no meio escolar e acadêmico pela prática discursiva sob o viés de domínio. Desse modo, o ensino de inglês deve proporcionar espaço para a transformação, sendo sensível em torno da questão de gênero e sexualidade, fazendo com que a temática esteja inserida no material de ensino e no discurso do professor. Ou seja, as identidades que retratam os vários tipos de mulheres que estiveram presentes ao longo da história, as identidades de homens e mulheres que se identificam com o universo LGBTQIA+, presentes nas mídias, devem ser parte das aulas. Do mesmo modo, deve-se incluir essas diversas identidades ao tratar de temas como relacionamentos, socialização, família, mercado de trabalho, meio acadêmico *etc.* (BANEGAS; BEACON; BERBAIN, 2021).

Para que as transformações pedagógicas necessárias ocorram é preciso incluir a temática LGBTQIA+ durante a formação de professores, em cursos de pós-graduação e treinamento de professores. Pois é preciso instruir e empoderar os professores sobre as questões de gênero e sexualidade, já que, muitas vezes, os próprios docentes não sabem como abordar essas questões, e muitas vezes, essas identidades tendem a permanecer invisíveis na sala de aula de inglês. Para Banegas et al. (2021), quando a perspectiva de gênero e sexualidade é levada para o campo de pesquisas e ensino de inglês, aumenta-se então, as possibilidades de transformação e maior sensibilidade em relação à temática. Mas para que isso aconteça, é preciso que esse processo de desconstrução parta inicialmente do próprio professor, pois, ele mesmo é um sujeito engendrado e, muitas vezes, o desconforto que traz em relação às identidades *queer* está no medo de dizer algo errado por desconhecer os assuntos que envolvem o universo LGBTQIA+ (BANEGAS; BEACON; BERBAIN, 2021).

Um ensino de inglês transformador deve estar pautado em ajudar os estudantes a se engajarem em práticas de letramento orais e escritas por meio dos diversos gêneros textuais com os quais lidamos em nosso dia a dia (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Isso se dá por meio de tarefas que são sensíveis às várias realidades presentes no mundo, ao mesmo tempo que focam no processo de fazer sentido em uma nova língua através da experiência de reconhecer o ‘lugar do outro’ no mundo. Assim, levam os aprendizes a perceberem as injustiças produzidas e mantidas pela linguagem, praticando uma pedagogia que vise a decolonizar a educação, ou seja, fomentar um trabalho que insira as identidades e etnias desprivilegiadas e que estão linguisticamente em desvantagem, já que foram apagadas ao longo da história (BANEGAS; BEACON; BERBAIN, 2021).

Uma pedagogia que vise a decolonizar as aulas de inglês está embasada nos seguintes pressupostos: percepção crítica da história pela ótica dos grupos que foram marginalizados e que sofreram vários tipos de discriminação; busca de uma prática que empodere os aprendizes ao conectar sua realidade de mundo ao que é estudado em língua inglesa; descentralização da episteme colonial; percepção de como o processo educacional tem corroborado para manter as desigualdades em relação às identidades que foram historicamente marginalizadas e outras mantidas. A colonialidade instigada pela modernidade incute a visão de que a colônia acata ideologicamente aos ideais do colonizador que, por sua vez, possui o controle da economia, dos recursos naturais e os conhecimentos sobre gênero e sexualidade. Buscar combater as desigualdades criadas pela visão colonizadora ao redor da construção identitária implica em dar visibilidade àqueles e àquelas que pensam, agem e vivem diferente (BANEGAS; BEACON; BERBAIN, 2021).

Evripidou (2021) acrescenta que os professores sentem receio de utilizarem materiais que contenham a temática LGBTQIA+ nas aulas de inglês e, consequentemente, perderem a própria credibilidade no meio em que atuam, ou até mesmo de terem de provar a própria sexualidade. Segundo o levantamento feito pelo autor (*op. cit.*), os professores acreditam que para tratar de assuntos relacionados ao universo LGBTQIA+, precisam de um treinamento específico. Além disso, esses professores afirmaram não entender como a identidade de gênero e a sexualidade podem impactar a aprendizagem e acreditam que a sexualidade, por associarem-na ao erotismo, é um tema inapropriado para ser abordado em uma aula de língua inglesa.

No contexto de inglês como língua estrangeira, as atividades de produção oral (*speaking*), segundo Evripidou (2021), tendem a tratar da heteronormatividade e silenciam as identidades dos alunos que não se identificam como heterossexuais. Ademais, o autor (*op. cit.*) levantou que, na sala de aula os aprendizes que se identificam com o universo LGBTQIA+ sentem medo de terem sua sexualidade exposta, especialmente durante as atividades comunicativas de produção oral, justamente por temerem sofrer homofobia e/ou discriminação por parte de professores e colegas. Porém, para desconstruir essa situação não basta simplesmente expor representações da diversidade para os alunos, já que a representatividade por si só não promove a reflexão sobre a forma como a heteronormatividade perpetua o silêncio das identidades que se identificam com o universo LGBTQIA+ (EVRIPIDOU, 2021).

A formação contínua dos professores de língua inglesa é uma forma de promover a reflexão crítica e contribuir para uma prática pedagógica que empodere as identidades de gênero e as sexualidades (COSSU; BRUN; BANEGAS, 2021). Esse processo pode ocorrer por meio de *workshops* e palestras, que os professores buscam voluntariamente, e por meio de cursos de treinamento realizados pelas instituições, cuja presença é obrigatória. Desse modo, os autores (*op. cit.*) nomeiam: *Comprehensive Sexuality Education* (CSE)¹² uma abordagem pedagógica que se baseia em incluir no currículo escolar atividades que visam a ensinar sobre o gênero e a sexualidade, com enfoque nos direitos e no entendimento sobre o assunto. Essa abordagem é composta pelos seguintes aspectos: 1- embasada cientificamente em fatos relacionados à sexualidade e à saúde reprodutiva; 2- voltada para promover o processo educacional continuamente; 3- leva em consideração a idade e o desenvolvimento dos aprendizes; 4- busca a equidade de gênero através de insumos presentes na sociedade; 5- construída em torno de como as identidades de gênero e sexualidade são percebidas e vivenciadas em determinada cultura e contexto, ao mesmo tempo, em que desafia as normas e os comportamentos vigentes; 6- instiga a transformação, por meio da desconstrução das

¹² Educação Sexual Abrangente (tradução nossa).

práticas discriminatórias, empoderando as identidades e fortalecendo a cidadania dos jovens em torno das questões raciais, orientação sexual e identidade de gênero.

O ensino de inglês direcionado pela abordagem CSE instiga a desenvolver tarefas que levam o estudante a refletir sobre a diversidade familiar, a escolha profissional incentivada pelo sexo biológico, a execução de diversas habilidades baseada no gênero, estereótipos de gênero e como essas construções podem impactar a forma como vemos e vivenciamos o mundo (COSSU; BRUN; BANEAS, 2021).

Na mesma linha, Amaro da Costa (2019) apresenta uma proposta transformadora para o ensino de línguas, nomeada de pedagogia *queer*. Essa proposta visa a incluir as identidades marginalizadas e as diferenças em seu currículo, para assim, romper com a tradição de reproduzir e produzir a hegemonia vigente e os discursos hierárquicos (AMARO DA COSTA, 2021). Sobre a pedagogia *queer* o autor (2021, p. 89) acrescenta: “[...] busco um modelo educativo mais respeitoso e menos normalizador, que seja capaz de romper com o modelo até então fixado. Na verdade, a demanda é por uma educação em que caibam todos, sem subjugar nenhum corpo.” Dessa forma, a pedagogia *queer* implicaria em mudanças na hegemonia discursiva no que tange às questões de gênero e a sexualidade. Em outras palavras, não se deve adotar o discurso do “politicamente correto” para tratar das diversidades e nem ter a heteronormatividade como padrão. Mas aprender sobre o gênero, o que se refere à sexualidade, as várias formas de se exercer a identidade e assim, não reproduzir estereótipos, preconceitos que o senso comum tanto propaga, tais como: “sexualidade é uma opção”, “homem efeminado”, “mulher-macho” etc. Para que isso ocorra, é preciso uma transformação no que tange à aprendizagem, seguida de um processo que busca à reflexão-crítica. E a teoria *queer* pode vir a ser esse ponto de partida.

O *queer* atua para que a diversidade não seja mais tratada como perturbadora, mas para que as identidades sexuais e de gênero sejam inseridas no espaço político, social e educacional. Assim, o *queer* funciona como ferramenta que promove a modificação de tudo o que se tem como verdade absoluta, inclusive as sexualidades, os gêneros e as expressões dos gêneros (AMARO DA COSTA, 2021).

Há várias formas de se inserir a pedagogia *queer* no currículo escolar e isso pode ser feito por meio dos seguintes eixos temáticos: 1- diversidade corporal e funcional, que busca à desconstrução do padrão de estética que opera nos corpos e propaga que homens fortes e mulheres magras são o ideal de beleza, buscando dar visibilidade aos mais diferentes corpos e questionar o padrão ideal de beleza; 2- educação sexual em distintos níveis, buscando desconstruir a forma como a escola controla os corpos desde a infância, ao ditar o padrão de falar, agir, sentar, vestir, os tipos de brincadeiras apropriadas, as cores aceitáveis etc.,

diferencialmente para meninos e meninas; 3- formas de resistência nos espaços educativos - inserir o pensar *queer* na educação implica problematizar todas as formas de verdade em torno dos corpos e das identidades; 4- construção de ideias que promovem a reflexão crítica sobre todas as imposições. Dessa forma, por meio da criticidade, pode-se promover espaços que levam as pessoas a agirem eticamente em prol do social; 5- “ideologia de gênero” e outros ataques conservadores contemporâneos - conservadorismo no Brasil utiliza em sua pauta política o combate às questões de gênero, tentando impedir a todo custo, que a temática seja inserida ou abordada nas escolas; 6- pedagogia e afetos: intersecções com o colonialismo e outras formas de opressão - busca resistir ao domínio e controle globalizador que prioriza a americanização branca. Desse modo, o viés da pedagogia *queer* viabiliza abordar outros assuntos emergentes, tais como: raça, deficiência, classe na contemporaneidade, voltadas para uma vertente não-pautada na heteronormatividade (AMARO DA COSTA, 2021).

Por estar tão habituada a pautar seus conteúdos em torno do passado da cultura e do futuro, as questões em torno da produção de sentido que envolvem o tempo presentes são deixadas de lado no contexto escolar (MISKOLCI, 2010). Todavia, a diversidade tratada no ambiente escolar não lida com as diferenças, com a multiplicidade de sentidos, mas com a ideia de tolerância das diversidades, desde que cada um fique em seu “quadrado” (MISKOLCI, 2010, 2012). É ainda versado que, no meio escolar, as diferenças de gênero e a orientação sexual são assuntos que causam desconforto nos próprios professores, que alegam não saber lidar com o sexismo na educação infantil e não sentirem abertura para tratar disso com as famílias (MISKOLCI, 2010).

Outra dificuldade acerca da temática, segundo Miskolci (2010), é a dificuldade que educadores têm em lidar com a incongruência de gênero e com os significados que os corpos emitem no ensino infantil. Nas palavras do autor:

Os significados do corpo podem estar ocultados pela necessidade de certezas, quando a escola deveria ser o lócus que oferecesse recursos materiais e humanos para que as crianças, desde pequenas, pudessem fazer suas próprias escolhas. Ao invés de cercar comportamentos percebidos como “inadequados”, ou silenciar ante os comentários jocosos, seria muito mais interessante se esses comportamentos fossem abertamente discutidos. Situações de ambiguidade não podem ser camufladas; ao contrário, devem ser exploradas no sentido de incentivar os alunos e a nós mesmos a olhar para as várias possibilidades de viver o sexo, o gênero e a sexualidade (MISKOLCI, 2010, p. 59-60).

Além da escola, esses estranhamentos são fomentados pelas mídias, família, religião e outros. Pois a sexualização demarca os corpos mesmo antes dos seres terem noção sobre esse processo. Miskolci (2010) afirma que o meio escolar não cria espaços para discussão das normas sobre o que é permitido para meninos e meninas. Assim, debates com propostas de mudanças são ignoradas em nome da ordem familiar acerca da percepção heteronormativa.

Ademais, muitas vezes os próprios professores, diretores, coordenadores e trabalhadores do meio escolar carregam uma visão sedimentada e reafirmam visões sobre o gênero, expressão corporal e orientação sexual que são carregadas de estigmas, estereótipos e preconceitos. Desse modo, muitas vezes se silenciam diante às injustiças envolvendo a identidade de gênero e sexual das pessoas, ou são até mesmo responsáveis por violência contra seus alunos ou colegas de profissão (MISKOLCI, 2010). A saber:

A abordagem de forma respeitosa e sem preconceitos de questões de gêneros e práticas sexuais pode criar um ambiente de convivência e aprendizado útil para todos. Afinal, a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria, um estigma, mas algo que nos faça repensar velhos modelos em benefício de uma visão mais plural e democrática sobre a diversidade afetiva e sexual no presente (MISKOLCI, 2010, p. 87).

O meio educacional age com negligência, silencia e tenta exorcizar os corpos que são entendidos como estranhos: o tímido, o que sofre *bullying*, o que se esconde num canto da sala, o que não quer ser visto e outros (MISKOLCI, 2010). Segundo o autor (2012), não basta pensar em inclusão, é preciso levar para o contexto escolar o conceito de questionamento e desconstrução. É preciso que a sala de aula combata, a começar pelos próprios docentes, o hábito de silenciar as diferenças. Pelo contrário, é essencial encontrar modos de dar voz aos oprimidos, de reconhecê-los, de utilizar palavras que contribuam para o exercício identitário (MISKOLCI, 2012).

2 VIOLÊNCIA CONTRA AS PESSOAS LGBTQIA+

Neste capítulo, vamos tratar das seguintes manifestações de violência contra as pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+: homofobia, sexismo, estereotipia e *bullying*.

2.1 Homofobia e sexismo

Uma das formas de violência contra o gênero é a homofobia, caracterizada por manifestações de ódio, rejeição, hostilidade contra *gays* e lésbicas (BORRILLO, 2010). Segundo o autor (*op. cit.*) a homofobia é destinada aos que são percebidos como desertores do gênero que deveriam seguir. Para Borrillo o termo homofobia é uma questão de “economia de linguagem”, porque o correto seria adotarmos termos satisfatórios para a hostilidade específica contra cada grupo identitário, exemplo: lesbofobia, para as lésbicas; gayfobia, para os homossexuais masculinos; transfobia, para referir às travestis ou transexuais; bifobia, para o ódio contra os bissexuais (BORRILLO, 2010). A antipatia contra a diversidade de gênero é manifestada de várias formas como discriminação, insultos, piadas, caricaturas, escárnio, injúria, agressões físicas, assim, o autor (*op. cit.*) afirma que a homofobia opera em duas ordens: a afetiva e a cognitiva. Nas palavras do autor:

Outras manifestações menos grosseiras, sem deixarem de ser menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. Essa outra forma de homofobia, mais eufemística e de cunho social, enraíza-se na atitude de desdém constitutiva de um modo habitual de apreender e de categorizar o outro. Se a homofobia afetiva (psicológica) caracteriza-se pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero; neste aspecto, ela preconiza a tolerância, forma civilizada da clemência dos ortodoxos em relação com os heréticos. Neste último exemplo ninguém fica chocado pelo fato de que eles não usufruam dos mesmos direitos reconhecidos aos heterossexuais (BORRILLO, 2010, p. 24).

A ordem heterossexista naturalizada perpetua a desvalorização e desumanização das diferenças, ou seja, por meio de produzir uma política ideológica, um discurso legitimizador que reconhece a superioridade hétero em detrimento das demais. Para modificar essa crença é preciso focar em combater os discursos discriminatórios produzidos acerca das diferenças entre homossexuais e heterossexuais, assim como, não buscar as causas da homossexualidade. Já que essa busca por si só, é uma forma de homofobia. Assim também, é a discriminação realizada através da moralização e do discurso binário, constituído por relações opostas (BORRILLO, 2010). O autor (*op. cit.*) entende a homofobia como uma disfunção psicológica, e percebe que as pessoas que agem irracionalmente com violência, buscando combater os homossexuais podem ser aquelas que estão vivenciando um conflito interno de lutarem com seus próprios desejos homossexuais. Em outras palavras, querem eliminar o que desperta

desejo por meio da manifestação do ódio. Outro fator que desencadeia reações homofóbicas é a ideia de que a homossexualidade é uma escolha (o que motiva os seres a condenarem a homossexualidade), para isso, há uma tendência do senso comum a querer “justificar” a homossexualidade como causa genética (BORRILLO, 2010).

Em relação à homossexualidade das mulheres, Borrillo (2010) afirma que, segundo o senso comum, a sexualidade da lésbica não é entendida como uma homossexualidade autêntica e, essa quando confirmada, não é condenada como a homossexualidade masculina. A saber:

As lésbicas têm a sexualidade invisível, já que a intimidade entre as mulheres é mais comum, portanto, fica mais difícil de suspeitar ou de comprovar algo entre as mulheres. Deixar de atribuir um nome a alguém é, de algum modo, recusar-lhe o estatuto de sujeito. Como efeito, esse procedimento cria um distanciamento, uma despersonalização e uma reificação, além de representar provavelmente, o primeiro indício da dificuldade onipresente entre os psicanalistas para abordar a questão de lesbianismo (BORRILLO, 2010, p. 28).

O autor (*op. cit.*) afirma que a indiferença dos homens pela sexualidade feminina faz com que a sexualidade das lésbicas seja percebida como inofensiva. Desde que não haja rejeição pelo papel de mãe ou de esposa de um homem, porque a partir do momento que houver a rejeição de uma dessas identidades (que são determinadas ao sexo feminino), haverá violência e punição para as mulheres (BORRILLO, 2010).

O sexismo define o que é entendido como a ordem natural dos sexos, que, segundo Borrillo (2010), é o que justifica os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher e reforça as diferenças entre os dois sexos. Assim, o feminino deve ser complementar e subordinado ao masculino, nos contextos psicológicos e culturais. Nessa linha, o universo masculino é construído em torno do mundo exterior e político e o feminino em torno das questões relacionadas ao emocional, à intimidade e à vida doméstica. A dominação é então, característica marcante do masculino, que deve ser exercida de maneira sutil, invisível, e por isso, aceita como natural e necessária. A base desse domínio é o sexismo, que equipara a mulher a um ser objetificado. Da mesma forma, a ordem sexual age para que a mulher seja amigável, invista em seus atributos físicos, seja sempre disponível e até invisível. A ordem sexual tanto pauta a subordinação das mulheres, promovendo a desigualdade entre os homens e as mulheres, quanto fomenta a hierarquização das sexualidades, o que instiga a homofobia. Logo, a ordem sexual promove a superioridade heterossexual e é também um método para garantir a normalização sexual (BORRILLO, 2010).

Segundo Borrillo (2010), a sociedade trata da sexualidade como plural, denuncia situações de extrema homofobia, porém, a fim de manter a diferença entre os gêneros, a ordem heterossexista propaga um discurso de que a heterossexualidade é superior às demais sexualidades. Assim, o heterossexismo segrega as pessoas em grupos héteros e homos, e

proporciona aos heterossexuais um tratamento de sexualidade ideal. Dessa forma, o autor (*op. cit.*), entende o heterossexismo diferencialista como uma manifestação de homofobia, mesmo que seja uma forma mais discreta. Sendo um mecanismo político voltado para a exclusão de *gays* e lésbicas, a diferença homossexual é uma construção voltada para a exclusão dessas identidades. Nas palavras do autor:

(...) qualquer tipo de problematização exclusiva da homossexualidade só tem condições de produzir argumentos homofóbicos; em vez de denunciar o fato de que um aspecto da personalidade (a orientação sexual) constitui um obstáculo para o reconhecimento dos direitos, o pensamento diferencialista empenha-se em questionar e sublinhar a diferença. Todavia, a atenção deveria estar dirigida não para essa diferença (real ou fantasmática), mas para o conjunto de discursos, práticas, procedimentos e instituições que, ao problematizar assim a “especificidade homossexual”, não deixa de fortalecer um dispositivo destinado a organizar os indivíduos enquanto seres sexuados (BORRILLO, 2010, p. 32).

Conforme o autor (*op. cit.*), para se combater a homofobia deve-se afrontar as práticas discursivas, as instituições e as leis. Desse modo, o pensamento diferencialista é caracterizado como ideologia presente para modelar as identidades e promove o discurso homofóbico, que julga os homossexuais como incapazes. Além disso, o discurso homofóbico ameniza o discurso moralizador e o tratamento desigual recebido pelos homossexuais. Pois, os homossexuais, por causa de sua sexualidade, comumente são vítimas de ostracismo (isolamento social) e vivem em um ambiente em que as próprias famílias lhe são hostis e fazem com que sejam vítimas de homofobia. Consequentemente, as formas de violência que os homossexuais, transexuais, lésbicas, enfrentam geram consequências graves tais como: insegurança, aversão a si mesmo, medo, depressão e até suicídio (BORRILLO, 2010).

Semelhantemente, Kimmel (2004) afirma que a homofobia e o sexismo são conceitos indissociáveis, pois, a identidade máscula se afirma das seguintes formas: abominando e combatendo o *gay*, justamente para não ser confundido como homossexual, e agindo como superior às mulheres, e até mesmo sendo um predador sexual. Além disso, motivados pelo medo (consciente ou não) de serem considerados efeminados, ou de terem sua sexualidade posta em cheque, faz com que os homens sexistas: busquem agir como líderes, tentem ser competidores natos, arrisquem sua saúde e bem-estar para provarem que são os melhores. Todavia, os próprios homens são submissos ao poder da masculinidade hegemônica, já que, foram convencidos a acreditar na ideologia e poder intocável de sua masculinidade. Dessa maneira, qualquer ato que atente contra sua sexualidade é um ato contra ele mesmo. Esse tipo de performance masculina rotula as mulheres como as responsáveis pela casa, cuidados com a família e como isentas do direito à diversão. Essa visão heteronormativa também caracteriza os *gays* e lésbicas como o gênero inverso e anormais (KIMMEL, 2004).

Ainda sobre a conceitualização da identidade masculina e homofobia, Kimmel (2004) afirma que a única orientação possível no modelo masculino é a heterossexual, portanto, qualquer desejo homoerótico deva ser suprimido. Da mesma forma, o autor (*op. cit.*) compreende a masculinidade como um ato homossocial (relação compartilhada entre homens heterossexuais de natureza não-amorosa), que faz com que os homens sexistas dependam da aprovação de outros homens masculinos, para assim atestarem seu valor e poder. Nessa ordem, o que difere desse padrão é silenciado e desqualificado, garantindo a superioridade masculina. Esse comportamento, em maior ou menor grau, está enraizado na nossa cultura, e tende a ser perpetuado por meio do silêncio e vergonha que provoca em quem sofre com ele. Nas palavras do autor:

A vergonha provoca o silêncio, um silêncio que aparenta que aprovamos aquilo que é feito para as mulheres, minorias, aos gays e lésbicas na nossa cultura. O silêncio assustado permite que as mulheres sejam assediadas nas ruas. O silêncio dissimulado quando um homem faz brincadeiras sexistas ou racistas em um bar. O silêncio omissivo quando o “pessoal do escritório” conta piadas de teor homofóbico. Nossos medos são as fontes de nossos silêncios, e os homens se calam para permitir que o sistema continue a funcionar.¹³ (KIMMEL, 2004, p. 189)

Para modificar essa situação de preconceito e desigualdade é preciso focar em combater os discursos preconceituosos contra os gêneros e as orientações sexuais. Visto que, os preconceitos inviabilizam os homossexuais, fazendo com que, os mesmos, ocupem um lugar subalterno. Mesmo que os preconceitos contra a diversidade de gênero não sejam facilmente identificáveis, há rótulos que reforçam a imagem LGBTQIA+, para que sejam percebidos como excêntricos. E até mesmo reforçam um padrão estereotipado pautando a imagem e comportamento das diversas identidades de gênero. Pois, a cultura midiática transmite uma caricatura das identidades LGBTQIA+, tanto na ficção, quanto no jornalismo. Assim, mesmo que questões políticas e de direito às diversidades ganhem destaque na atualidade, há ainda uma homofobia enraizada que promove a violência institucional (aquela que ocorre em todas as esferas sociais, políticas, econômica, educacional, religiosa, militar) (PRADO; MACHADO, 2008). A homofobia naturalizada e os preconceitos às identidades LGBTQIA+ sustentam o *status* dominante na hierarquia das identidades heterossexuais. Por sua vez, o conceito de homofobia internalizada abrange o sofrimento individual de quem é vítima da homofobia e seus efeitos psicológicos e sociais já que a homofobia é um impedimento para que alguém se assuma e negocie sua identidade em termos reais (PRADO; MACHADO, 2008).

¹³ Tradução nossa do original: *Shame leads to silence – the silences that keep other people believing that we actually approve of the things that are done to women, to minorities, to gays and lesbians in our culture. The frightened silence as we scurry past a woman being hassled by men on the street. That furtive silence when men make sexist or racist jokes in a bar. That clammy handed silence when guys in the office make gay-bashing jokes. Our fears are the sources of our silences, and men’s silence is what keeps the system running.*

Para Rubin (2017) o surgimento da AIDS incitou a homofobia, já que, por ser uma calamidade que afetou a comunidade *gay*, serviu de justificativa para que homofóbicos e membros conservadores associassem a AIDS a uma doença originária dos homossexuais. Dessa forma, surgiram mandatos que proibiam empregar homossexuais na indústria alimentícia, assim como, a doação de sangue por homossexuais. Outra causa para a homofobia é a ideia que o senso comum propaga de que as sexualidades desviantes são as responsáveis por possíveis crimes e doenças. Em contrapartida, aquele ou aquela que pauta sua vida seguindo a “normalidade” o senso comum confiaria.

Ações normalizadoras e homofóbicas podem também estar enraizadas em *gays*, lésbicas, bissexuais e demais identidades de gênero que pautam sua existência na heteronormatividade (MISKOLCI, 2013). Logo, ao adotar essa visão, identidades estigmatizadas podem auxiliar na propagação normalizadora da heteronormatividade. Para Miskolci (2013) a política do silêncio é outra forma de reprimir, violentar e de não reconhecer as diversidades. Dessa forma, o *queer* visa criticar a sociedade engendrada, repudiando que os seres sofram, sejam desprezados e rejeitados devido à sexualidade, que devido às ações homofóbicas são colocados em posição de abjeto. Sobre abjeção é entendido que:

(...) o abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. Acho que isso ajuda a entender de onde brota a violência de um xingamento, de uma injúria. Quando alguém xingar o outro de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado (MISKOLCI, 2013, p. 43).

As identidades LGBTQIA aprendem por meio do silêncio que devem esconder quem são como se fossem abjetos. Para Gorish (2014), a mídia, as escolas e as instituições são omissas em relação ao papel de educar a população na desconstrução dos estereótipos e preconceitos contra as pessoas LGBTQIA. Dessa forma, impedir que um indivíduo exerça a sua identidade sexual é um atentado contra a natureza humana, já que a sexualidade é parte constituinte dessa natureza.

A homofobia para Pharr (2014) é entendida como o medo e ódio irracional que alguém sente por pessoas que amam e se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo biológico. A autora (*op. cit.*) ilustra o termo homofobia com as seguintes palavras: perda de liberdade, violência física, violência verbal, medo, prisão e morte. A homofobia impede que aqueles e aquelas que se identificam com outras sexualidades, que não seja a heterossexual, vivam plenamente. Sendo alimentados pelo sexismo, os homofóbicos assumem que todas as pessoas no mundo têm de ser heterossexuais para que sejam consideradas ‘normais’ e para que

desfrutam dos privilégios concedidos aos que estão no poder. Assim, heterossexismo e homofobia constituem a base para reforçar a heterossexualidade compulsória do sistema patriarcal, para assim, perpetuar a constituição familiar (PHARR, 2014). A homofobia e a misoginia começam a se fazer-ainda mais latentes nas escolas assim que meninos e meninas atingem a puberdade. Pois, nessa faixa etária, as crianças já internalizaram tanto os termos ofensivos em relação ao gênero e orientações sexuais, que perpetuam a mensagem de que quem se desvia do padrão heteronormativo, deve ser arduamente punido. E assim, tentam segregar quem é diferente, com o intuito de afastar, excluir e condenar (PHARR, 2014).

Outra manifestação a ser combatida é a misoginia que, caracterizada por ser a expressão de ódio contra as mulheres simplesmente por serem mulheres. Segundo Lee e Shawn (2017), o sexismo e o patriarcalismo fomentam a misoginia de homens que, temendo perder o domínio e o poder, criam estigmas que procuram silenciar as mulheres e suas conquistas. Dessa forma, homens machistas se sentem intimidados, especialmente, diante de movimentos como o feminismo, que luta contra a opressão e busca a equidade entre os gêneros. Por vivermos em uma sociedade androcêntrica, a luta feminista acaba por ser associada ao ódio que os homens pensam que as mulheres sentem por eles. Assim, a ideia propagada na sociedade contemporânea, é a de que as mulheres que lutam contra o machismo são ameaças à instituição familiar, o que acaba por instigar ações violentas que tanto presenciamos na atualidade, tais como o feminicídio (LEE; SHAWN, 2014).

O sexismo se faz presente em nossa sociedade de forma sutil, muitas vezes que dificulta reconhecê-lo (RICH, 2014). Para a autora (*op.cit.*), o meio acadêmico ainda é sexista, e isso se deve ao fato de a inserção das mulheres no campo científico, literário e acadêmico só ter começado a acontecer a partir do século XIX, de forma tímida, através de muita luta, em algumas partes do mundo.

A autora acrescenta que o exercício profissional das mulheres, em muitas sociedades, é colocado em segundo plano, pois as responsabilidades em torno da criação dos filhos, administração doméstica e manutenção do casamento são entendidas como prioridades das mulheres. Desse modo, a prática discursiva cria modelos de mulheres que se auto negligenciam para cuidar de todos, de mulheres brilhantes que renunciam a sua inteligência para exercerem um papel feminino, ou ainda, de mulheres que têm o corpo como prioridade e se deixam objetificar para sua própria segurança financeira (RICH, 2014). Uma das formas de combater o sexismo é por meio de as próprias mulheres não deixarem mais seus corpos serem objetificados, tratados como mercadoria para garantir o sustento. Além do mais, as mulheres devem resistir seguir um modelo pré-estabelecido (que estabelece que as mulheres não devem ser competitivas no trabalho, que devem ter baixas expectativas em torno da própria carreira,

priorizar os relacionamentos) e exigir que seus estudos acadêmicos sejam tratados com a mesma seriedade que o trabalho dos homens (RICH, 2014).

Em relação ao mundo acadêmico, Rich (2014) acrescenta que as referências recomendadas nas universidades são, em grande parte, em torno da visão hegemônica e de autoria masculina. Isso afeta estudantes que, num contexto influenciado pelo patriarcalismo¹⁴, se deparam com barreiras para exercerem sua própria identidade, por sentirem a omissão de suas vozes na literatura e na própria sala de aula. Assim, a autora (*op. cit.*) afirma que a mudança deve partir dos próprios estudantes que se sentem negligenciados, que por direito devem se tornar agentes de sua própria aprendizagem, exigindo o direito de se posicionarem e de serem reconhecidos.

Para Hooks (2014), o sexismo promove a ação e o pensamento machista, e consequentemente, oprime e explora as pessoas devido ao seu sexo biológico. O sexismo pode partir de homens, mulheres e até de crianças que aprenderam a distinguir as pessoas, comportamentos, trabalhos, em função do gênero. A autora (*op. cit.*) afirma que a origem do sexismo vem de religiões, como as de matriz cristã, que convencem a massa de que Deus ordenou que as mulheres fossem submissas aos homens e responsáveis pela administração de seus lares e famílias. Mesmo que as mulheres sejam mães solteiras, chefes de família, chefes de suas empresas *etc.* A construção discursiva em torno do pensamento cristão fomenta ideias e filosofias para justificar a ação sexista (HOOKS, 2014).

2.2 Estereotipia

Estereotipar significa ler o comportamento das pessoas por meio de rótulos. Como consequência, todas as atitudes e características de uma pessoa, estão associadas ao grupo a qual ela tem características em comum. Qualquer atitude considerada típica de um meio estereotipado confirma o estereótipo, mas este não é esvaziado quando uma atitude é considerada atípica (HEWSTONE; GILES 1997). Os estereótipos são gerados com base em valores que determinado grupo social pretende preservar e para isso, criam-se categorias que serão usadas socialmente, com o intuito de julgar alguns grupos. Essas categorizações geram julgamento para os grupos estereotipados (HEWSTONE; GILES, 1997).

Para Lindsey (2016) os estereótipos são conceitos simplistas que, são criados e compartilhados por pessoas que ocupam o mesmo *status* social e têm algumas características em comum. Para a autora (*op. cit.*), ainda que os estereótipos contenham traços positivos, a

¹⁴ O patriarcalismo refere-se ao sistema capitalista aliado às ideias de subjugarem as mulheres, para assim reforçarem o sistema de oprimir as pessoas pela condição de gênero. Por outro lado, o patriarcado refere-se aos privilégios que os homens possuem na sociedade.

maioria das definições são negativas e essa negatividade é convertida em justificativa para discriminar alguns grupos. Refletindo acerca do estereótipo em relação ao gênero, a autora aponta que as mulheres sofrem mais com o *status* de inferioridade do que os homens. Pois são elas que ainda realizam mais tarefas sem remuneração, sem prestígio, e as obrigações com a casa e a família ainda são exclusivas a elas (LINDSEY, 2016).

Conhecer o conceito de estereótipos significa entendermos as raízes das dimensões negativas, como os preconceitos afetam as identidades de gênero. Para Lippmann (2010), os estereótipos são aprendidos, passados de uma geração à outra e, por serem carregados de conteúdo emocional, são utilizados para julgar e controlar as pessoas. A concepção de estereótipo adotada por Lippmann (*op cit.*) foi cunhada aproximadamente no término do século XIX, início do século XX, mas serve para nomear o tratamento discriminatório que a sociedade atual impõe às pessoas com identidades de gênero e orientação sexual desviantes da heteronormatividade.

A sociedade moderna cria expectativas em torno das ações e reações dos seres humanos. Porém, vivemos, conhecemos, agimos e nos relacionamos com uma parte mínima do mundo. Assim, buscando entender a parte desconhecida, formamos nossas opiniões com aquilo que aprendemos, por meio de relatos, da leitura, das mídias, da pesquisa e outras formas de divulgação de ideias. Todavia, o que usualmente nos chega é uma ideia transformada da realidade e nossa recepção dependerá do contexto em que estamos inseridos e de como estamos habituados a ver o mundo. Para que o desconhecido faça sentido, busca-se lê-lo por meio de ideias conhecidas e que façam sentido para quem ler, mas o que acontece com frequência é que, primeiro, definimos algo, e em seguida o enxergamos. Em outras palavras, para entendermos o mundo em nosso entorno adotamos o que já foi previamente apresentado definido de forma estereotipada, consequentemente, reforçamos essas ideias aprendidas por meio de estereótipos (LIPPMAN, 2010).

Além disso, os estereótipos são uma forma de economizar ideias, atenção e conceitos, através de generalizações que não são neutras. Os sistemas de estereótipos são um meio de atestar a superioridade de alguns grupos, assim como, de manter o domínio vigente, conservar as tradições e manter posições sociais (LIPPMAN, 2010). Conforme Lippman, o estereótipo é:

(...) a garantia de nosso autorrespeito, é a projeção sobre o mundo de nosso sentido, do nosso próprio valor, nossa própria posição e nossos próprios direitos. Os estereótipos estão, portanto, altamente carregados com sentimentos que estão presos a eles. São as fortalezas de nossa tradição, e atrás de nossas defesas podemos continuar a sentir-nos seguros na posição que ocupamos (LIPPMAN, 2010, p. 97).

Nesse processo de compreender a realidade por meio de estereótipos, o julgamento precede as evidências e esses são reforçados caso correspondam à expectativa que se constrói em torno dele. Porém, se o contato com a realidade for contrária ao estereótipo conhecido, então, Lippman (2010) afirma que o sujeito ignora a realidade e busca caminhos para reafirmar o estereótipo aprendido anteriormente. Assim, a situação só é realmente revertida, caso o

sujeito aprenda sobre como transcorre o processo de estereotipar e reedueque sua mente para a nova realidade.

Em relação à sala de aula e à aprendizagem, Inzlicht e Schmader (2012) reconhecem que os estereótipos inferiorizam o intelecto de grupos marginalizados, e consequentemente, instiga os indivíduos que se identificam com esses grupos a se perceberem com menos valia. Em torno desses indivíduos é criada uma atmosfera de baixa expectativa sobre o que podem alcançar no meio escolar e acadêmico.

Murphy e Taylor (2010) apontam que os estereótipos surgem associados às diferentes facetas da identidade, como: gênero, etnia, *status* socioeconômico. Quando algum aspecto da identidade de um grupo de pessoas sobressai ele é usado para rotulá-lo. Assim, esse grupo será vigiado por todos, inclusive pelos indivíduos estereotipados.

Segundo as autoras (*op. cit.*), duas possibilidades de ocorrência são possíveis, em se tratando da vigilância gerada pelo estereótipo: a desconstrução da imagem negativa ou a confirmação do estereótipo. A desconstrução da imagem negativa ocorre quando o indivíduo estereotipado percebe que, naquele contexto, a identidade social não será motivo de estigma, e depreciação; e a confirmação do estereótipo ocorre quando a identidade social de alguém é percebida negativamente, assim, a vigilância será constante.

Os estereótipos de gênero são moldados discursivamente pelas instituições. Assim, brincadeiras, ideias e valores baseados em estereótipos promovem, num âmbito simbólico, injustiças que são comumente compartilhadas pelas mídias e instituições (LEE; SHAWN, 2014). Para exemplificar os estereótipos de gênero compartilhados, as autoras citam: “loura burra”, a mulher “negra briguenta” e a “asiática passiva”, que são estereótipos culturais e de gênero reforçados pelas mídias. Além desses exemplos, Lee e Shawn (2014) explicam como a igreja católica adota o recurso de estereotipar as mulheres com o intuito de educá-las moralmente. Criou-se a imagem de Eva, a primeira mulher a habitar o planeta, que com a sua teimosia e desobediência contra Deus, fez com que ela e Adão fossem banidos do Jardim do Éden. Criou-se também a imagem da Virgem Maria, que recebeu o dom de gerar o filho do criador, devido à sua castidade e pureza. Esses símbolos são veiculados socialmente para mostrar o lugar social das mulheres e o seu papel. Trazem a mensagem de que todas as mulheres “virtuosas” deveriam ser obedientes, castas e espirituais. Porém, os mesmos estereótipos veiculam outra mensagem para os homens (LEE; SHAWN, 2014).

Lee e Shaw (2014) afirmam que, outros discursos veiculam outros tipos de estereótipos. Assim, o estereótipo do homem pobre propaga a ideia de que a pobreza sinaliza falta de força de vontade e é um meio de reforçar a desigualdade entre as classes sociais. As autoras teorizam que a base ideológica dos estereótipos está nos preconceitos e desigualdades que promovem.

Pois, os preconceitos envolvem pré-julgamento e os estereótipos funcionam para conservar desigualdades. A falta de convívio entre diferentes, a falta de diálogo, acabam por perpetuar informações inexatas sobre os grupos o que, conseqüentemente, gera preconceitos e reafirma estereótipos já existentes, compartilhados em filmes, notícias e pelo senso comum (LEE; SHAWN, 2014).

Os estereótipos, entendidos como preconceitos internalizados, influenciam os pensamentos tanto de quem é movido por eles quanto por quem é vítima deles. Porém, as consequências para quem sofre um estereótipo podem ser: autoestima abalada, vitimização, auto aversão e vergonha. Além disso, os preconceitos podem fazer com que as vítimas acreditem que não merecem equidade de tratamento e justiça, e assim, acabam por consentir a violência sofrida (LEE; SHAWN, 2014).

As autoras (*op. cit.*) ainda tratam da hostilidade horizontal. Trata-se da opressão que emerge dentro de grupos que lutam contra a opressão. Muitas vezes, indivíduos que estão em luta contra preconceitos e estereótipos travam uma luta paralela contra outros que estão na mesma luta. A hostilidade horizontal faz com que o foco sobre quem são os verdadeiros inimigos seja perdido. Para exemplificar, tem-se a situação em que o preconceito de idade de mulheres mais jovens acaba por desmerecer as conquistas, a inteligência e a história de mulheres mais velhas, colaborando assim para o *status quo* de mulheres mais jovens. O mesmo ocorre entre grupos que combatem o racismo e o movimento LGBTQIA+ (LEE; SHAWN, 2014).

Para Collins (2014), os estereótipos de gênero, como por exemplo, o da agressividade masculina, só são aceitos em alguns grupos privilegiados. Pois, se a agressividade masculina partir de um grupo de homens pobres e/ou negros, o mesmo estereótipo será arduamente combatido e marginalizado. Portanto, algumas estereotipias de gênero que circulam como verdades incontestáveis para homens e mulheres somente são aceitáveis como características de algumas raças, gêneros e classe sociais que estão no domínio do jogo social em questão. Dessa forma, a autora (*op. cit.*) afirma que, em relação ao poder e à opressão, cada um de nós é oprimido de uma forma, mas pode exercer os privilégios concedidos à nossa identidade de raça, classe social e/ou gênero de outro modo. Em outras palavras, a classe social, o gênero e a raça colaboram para modelar nossas identidades, da mesma forma que nos concedem privilégios, podendo nos oprimir em algumas situações e nos tornar opressores em outras. Para entendermos a dimensão simbólica desse conceito, basta imaginarmos vivermos nossas vidas se tivéssemos nascido em outra classe social, raça e/ou sexo biológico (HILLS, 2014). Ademais, as diferentes formas pelas quais exercemos o poder nos conecta ou impede o diálogo e entendimento com os outros, ainda que as pessoas compartilhem a mesma luta conosco

(contra o domínio, estereótipos e preconceitos). Como exceção, temos a sala de aula como um espaço em que há diferentes tipos de relação de poder, porém, ela permite o diálogo e o debate entre diferentes indivíduos, de diferentes *status* (HILLS, 2014).

Os estereótipos que surgem em torno das sexualidades são diversificados. Entre esses destacamos: a sexualidade fetichizada da mulher lésbica e a sexualidade ridicularizada do homem *gay*. A heteronormatividade compulsória, como forma de domínio, inviabiliza a sexualidade entre homens *gays*, mas não a de mulheres lésbicas. A esse respeito, Mellado e Ornat (2018) afirmam que, nas casas noturnas em geral, quando as mulheres lésbicas trocam carícias, elas são fetichizadas e o ato é recebido como um show pornográfico. Por sua vez, os homens *gays* comumente são tratados com agressão, podendo ser até expulsos quando trocam carícias em ambientes que não sejam os dedicados ao público LGBT. Além disso, quando estão com suas companheiras, as mulheres lésbicas costumam receber assédios de homens que as tratam com lesbofobia e desrespeitam suas identidades. Essa questão é fomentada pelo falocentrismo, ideologia vinculada pelo sexismo vigente, que considera uma relação entre duas mulheres (que não tem um pênis) como uma representação ilegítima de relacionamento.

Em relação aos estereótipos em torno da bissexualidade, Davi e Queiroz de Santana (2021) afirmam que, as pessoas bissexuais sofrem preconceitos entre os heterossexuais e entre a comunidade LGBTQIA+. São rotuladas por causa da tendência de sua bissexualidade ser percebida como uma prática ambígua, caracterizada como uma combinação entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Além disso, as pessoas bissexuais, mesmo após assumirem sua identidade sexual, sentem a cobrança de terem de provar sua bissexualidade aos heterossexuais e aos homossexuais. Ademais, o estereótipo em torno da sexualidade das pessoas bissexuais é de terem de provar que a bissexualidade é real e não é só algo temporário ou uma fase de indecisão. Os autores (*op. cit.*) ainda ressaltam que as pessoas bissexuais são percebidas sob o estigma de terem menos valia afetiva dentro dos relacionamentos devido às possibilidades de traírem seus parceiros com qualquer sexo. Outro estereótipo existente em torno da bissexualidade é a falta de limites que a pessoa impõe no terreno sexual, o que a faz ser percebida como mais disponível para os relacionamentos sexuais (DAVI; QUEIROZ DE SANTANA, 2021).

A seguir, tratamos da caracterização do *bullying* no meio escolar e em outras dimensões da vida pessoal e os impactos sofridos por suas vítimas.

3.3 *Bullying*

O *bullying* é um fenômeno que atinge várias esferas sociais, subalternizando algumas identidades em detrimento de outras. Refere-se à perseguição sofrida por qualquer um, em

qualquer esfera da sociedade (BEZERRA; PORTO, 2010). Desde tempos imemoriais, o *bullying* esteve presente no ambiente de trabalho, porém, não era identificado como tal violência e ocorria em situações como: intimidação, humilhação, nas expressões fisionômicas, agressões verbais, piadas racistas e sexistas, na mudança compulsória de setor e na ameaça constante de perda do emprego. Contudo, pensando no meio escolar, os autores afirmam que

as condutas do *bullying* afetam a todos envolvidos em sua trama. Bem sabemos que o processo de intimidação que ocorre no fenômeno gera nas vítimas reações de medo. Estas reações fazem com que o aluno não tenha a coragem de expor seus sofrimentos aos pais, professores e amigos mais próximos, temendo a represália por parte do agressor e com isso aumenta sua tensão e sofrimento interior (BEZERRA; PORTO, 2010, p. 30).

As vítimas do *bullying* podem vir a sofrer de enfermidades psicossomáticas, desenvolver males físicos e psicológicos, tal como a bulimia, afetando o cognitivo. Dessa forma, é preciso que as vítimas busquem ajuda no contexto em que sofrem o *bullying* e no seu contexto de apoio (círculo familiar e de amigos). Logo, é necessária a intervenção da escola para identificar o agressor (o *bullie*), sendo que é preciso que esse busque auxílio, já que esse comportamento de atacar a autoestima dos outros é algo extremamente sádico e cruel. É necessário que esse aluno se responsabilize pelo mal-estar causado aos colegas e que pare com o comportamento (BEZERRA; PORTO, 2010).

Cordeiro, Pepler e Craig, (2009) apontam que o *bullying* se caracteriza como um tipo de agressão que ocorre repetitivamente. Há os autores do *bullying* (os que o praticam) e os seus alvos (as vítimas do *bullying*). A diferença entre os atores e os alvos pode ocorrer pelos mais variados fatores, dentre eles: a diferença de idade, o apoio recebido dos demais estudantes, a diferença de tamanho, o desenvolvimento emocional e/ou físico, ou seja, fatores que dificultam que a pessoa que esteja em uma situação mais frágil possa se defender do agressor (CORDEIRO; PEPLER; CRAIG, 2009).

Para Souza, Silva e Faro (2015) o *bullying* e o preconceito são relacionados, já que o *bullying* costuma acontecer com alvos estigmatizados e que são percebidos como mais vulneráveis, assim como ocorre nos preconceitos. O *bullying* pode originar-se dos preconceitos raciais, religiosos, regionais, orientação sexual, condições econômicas etc. Todas essas situações podem ser utilizadas como pretextos para ataques repetidos contra alvos selecionados. Por isso, o *bullying* é considerado uma forma de discriminação, já que coloca as pessoas em situação de serem percebidas como alvos mais vulneráveis. Pode-se também, caracterizar o *bullying* como a manifestação da intolerância acerca às diversas identidades, sendo mais frequente em contextos de rigidez sobre como as pessoas devem ser, agir e seguir

modelos fixos e pouco flexíveis de personalidade (SOUZA; SILVA; FARO, 2015). Sobre a diferenciação entre preconceitos e *bullying*, os autores afirmam que

(...) deve-se destacar as diferenças entre esses fenômenos. Uma delas é o caráter mais amplo que o preconceito assume nas relações intergrupais, enquanto que, o bullying ocorre mais na esfera interpessoal; o preconceito representa uma questão mais ampla presente nas mais variadas fases do desenvolvimento humano, envolvendo pessoas de diferentes gêneros, raças, idades, naturalidade e condição socioeconômicas. Noutra perspectiva, o bullying está mais voltado para a esfera comportamental, enquanto que, o preconceito envolve aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Por fim, a manifestação do preconceito não se limita ao bullying, ocorrendo de diversas formas (SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 290).

O preconceito e o *bullying* não devem ser vistos como sinônimos, ainda que tenham em comum a intolerância como característica base. Porém, um tipo de preconceito, como por exemplo, o preconceito contra alguma orientação sexual, pode ser usado como fundamento para o *bullying*. No ambiente escolar, o *bullying* é a forma mais comum de violência e, segundo os autores (*op. cit.*), por ser um contexto pautado em normas heterossexistas, é comum que ocorra *bullying* contra os que fogem a essa regra (SOUZA; SILVA; FARO, 2015).

Koeler (2011) também afirma que, no ambiente escolar, a forma de violência mais propagada é o *bullying*. A autora caracteriza o *bullying* como um tipo de agressão que pode ser entendida por professores e pais como parte do comportamento de crianças e jovens que costumam “brincar” com tudo. Dessa forma, xingar, zombar e discriminar passam a ser parte do cotidiano escolar, levando, muitas vezes, a circunstâncias e consequências indesejadas, tais como, a insegurança e a opressão, que tanto prejudicam a socialização e a aprendizagem. Sobre a conduta do agressor, a autora (*op. cit.*) afirma que são pessoas intolerantes, com pouca capacidade de envolvimento e empatia. Frequentemente sofrem agressões e abusos no contexto familiar, são inseguros e medrosos.

Na visão de Nascimento (2011) a escola é a primeira instância a promover a exclusão, a discriminação e a disseminação da violência. Para reverter esse quadro, uma das iniciativas é pautar a prática educacional no respeito a todos e a tudo que envolve o ambiente escolar, e consequentemente, o entorno escolar (como a comunidade, família, *etc.*). A autora (*op. cit.*) acrescenta que o *bullying* pode também ocorrer no contexto virtual, com o *cyberbullying*, que se manifesta com a perseguição, a depreciação da vítima nos *sites* e rede sociais, assim como, com a divulgação de fotos ou vídeos sem a permissão da vítima.

Segundo Gadelha et al. (2019), o conceito de *bullying* oriundo do verbo em inglês *to bully*, pode ser caracterizado como uma forma de violência utilizada para oprimir um indivíduo que se encontra em desvantagem ao agressor em determinado contexto, por enxergar o outro como minoria ou por ser diferente. Para os autores (*op. cit.*) a maioria das vítimas tenta ignorar

esse tipo de violência, silencia e não procura ajuda. Porém, as vítimas podem desenvolver sequelas psicológicas, vícios e consequências deixadas pelo *bullying*. Alguns dos problemas pós-traumáticos gerados pelo *bullying* são: nervosismo, raiva, isolamento, tristeza, pensamentos intrusivos, solidão e hipervigilância. Segundo os levantamentos mostrados por Gadelha et al. (2019), as vítimas de bullying homofóbico foram as que apresentaram reações agressivas como forma de vingança (GADELHA et al., 2019).

Independente da causa do *bullying*, seu intuito é causar sofrimento no outro, para assim, dominar aquele contexto em que ambos estão inseridos (GADELHA et al., 2019). A agressão verbal é a forma mais comum de *bullying* no contexto do ensino superior e esse tipo de violência é caracterizada por insultos, xingamentos, ridicularização, maledicência e apelidação.

Após a agressão verbal, a violência psicológica é o tipo de *bullying* mais comum no ambiente de ensino superior. Essa se destaca por: colocar a vítima em situações humilhantes, perseguição, comentários, exclusão, a ponto de instigar a própria vítima de se modificar e esconder (GADELHA et al., 2019).

As vítimas do *bullying*, segundo Gadelha et al. (2019), geralmente, possuem identidades opostas às do agressor, são mais fracos e introspectivos, são os que têm as identidades mais vulneráveis e que fogem do padrão do grupo, os que têm baixa autoestima, os que têm menos amigos. Os autores (*op. cit.*) afirmam que as vítimas do *bullying* podem ser classificadas em dois grupos: os passivos, aqueles que em sua maioria, não reagem ao *bullying* e sofrem em silêncio; e os ativos, com menos ocorrência, que são caracterizados por terem comportamento irritante e provocador, por fomentarem a rejeição dos colegas.

A orientação sexual e/ou a identidade de gênero torna as vítimas, comumente, mais vulneráveis. Desse modo, Gadelha et al. (2019) apontam que as causas mais frequentes de *bullying* são a orientação sexual (28,6%), aparência do corpo (16,2%), raça (6,8%), religião (2,5) e região de origem (1,7%). Em algumas universidades, as principais vítimas do *bullying* são mulheres e LGBTs. Segundo os autores (*op. cit.*), por vivermos num contexto predominantemente patriarcal, as mulheres, por serem objetificadas, são as maiores vítimas do *bullying* e da desigualdade de tratamento.

No ambiente escolar, a homofobia, como um medo irracional de gays e lésbicas (e todas as identidades LGBTQIA+), recebe o nome de *bullying* homofóbico, podendo ser expressado por: xingamentos ou abuso verbal, perseguição, violência física e moral, segregação e toda agressão relacionada à orientação sexual e identidade de gênero (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004). Segundo os autores (*op. cit.*) por meio de pesquisas realizadas, foi constatado que quando há *bullying* homofóbico a vítima não precisa se identificar como gay, lésbica, bissexual *etc.*; basta não ser percebida dentro da heteronormatividade ou ser

estereotipada dentro da visão binária de gênero: homem/masculino e mulher/feminina. Muitas vezes as vítimas desse tipo *bullying* relataram terem pais e/ou familiares pertencentes ao universo LGBTQIA+, ou eram simplesmente diferentes do padrão heteronormativo. A pesquisa constatou que no ambiente escolar os próprios professores disseram sofrer com o *bullying* homofóbico. Assim, alunos que não gostam de homossexuais podem atrapalhar a atuação pedagógica do professor, por meio de interrupção com piadas de teor homofóbico e atos de homofobia. Os colegas de trabalho e funcionários da gestão escolar foram também apontados como responsáveis por instigar a homofobia nesse contexto. Foi também relatado na pesquisa, que os meninos em maior número, independente da orientação sexual, dizem ter a sexualidade constantemente questionada, e por isso, assumem reagir com violência para se defenderem (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004).

O *bullying* homofóbico sofrido na escola impacta as vítimas em várias esferas, tais como: atinge a saúde mental e bem-estar emocional, afeta o desempenho acadêmico, podendo estimular até o abandono dos estudos, problemas no sono e apetite, isolamento, abalo nervoso, perda da autoestima, tristeza, raiva, aumento das chances de cometer suicídio e automutilar (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004). Assim, os autores constatarem que ao abordar o *bullying* não se devem buscar culpados, mas construir estratégias que fomentem a reflexão e pensamento crítico. Outra questão essencial a ser incluída, é de trabalhar no contexto escolar as relações de gênero, já que por meio de ressaltar as desigualdades entre os gêneros e o processo de naturalização das identidades de gênero, permeia o trabalho de prevenir que os alunos perpetuem injustiças (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004).

Números indicam altos índices de *bullying*, perpetuação de estereótipos, violência psicológica e física no ambiente escolar, por vezes dentro das salas de aula e pouca eficiência dos gestores em contornar o problema.

Segundo António (2011), o suporte parental é essencial para lidar com o *bullying* homofóbico. Os pais que participam da vida dos filhos e que lhe dão suporte, permitem que a criança e/ou jovem se sinta amparada, reconhecida e aprovada, mesmo diante de tal manifestação de violência. A autora (*op. cit.*) ressalta que comportamentos como elogiar, conversar, dar carinho e incentivar fortalecem a identidade de alunos que fogem do padrão heteronormativo, daqueles que estão em processo de questionamento da própria identidade e daqueles que se identificam com o universo LGBTQIA+.

A recepção negativa de familiares diante da orientação sexual dos filhos pode causar: autopunição, insegurança, sensação de menos valia e culpa (ANTÓNIO, 2011). A autora (*op. cit.*) relata pesquisas que apontam que quanto menor for o nível de rejeição por parte dos pais, em jovens que se identificam com o universo LGBT, menor será o risco de eles desenvolverem

depressão, usarem substâncias como drogas e álcool, terem comportamento sexual perigoso, cometerem suicídio e desenvolverem auto rejeição (ANTÓNIO, 2011). O baixo suporte social por parte dos pais e o alto nível de vitimização das pessoas que enfrentam o *bullying* homofóbico constituem risco para a vida além de desajuste emocional que afeta psicossocialmente os jovens que se identificam com o universo LGBT (ANTÓNIO, 2011).

Uma vez estabelecido o marco teórico do trabalho, passamos a explicitar a Metodologia utilizada.

3 METODOLOGIA

Classificação da Pesquisa

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), para esta pesquisa adotaremos um estudo de caso, por envolver a análise detalhada de um recorte da vida real, com o objetivo de conhecer a identidade de um grupo, podendo obter novas descobertas que não foram previamente pensadas. A abordagem da pesquisa é qualitativa, já que por meio dela obteremos dados que não sofrerão tratamento estatístico, mas sentimentos, percepções, motivações *etc.* Sua natureza é aplicada, pois terá uma parte empírica voltada para ouvir os participantes.

Os dados gerados terão, em sua grande maioria, formato de narrativa – os participantes serão convidados a narrarem experiências identitárias relacionadas a gênero e orientação sexual. Sendo assim, esta pesquisa também pode ser classificada como narrativa e experiencial, visto que experiências vivenciadas pelos participantes serão objeto de análise.

A mente é narrativa. Nós organizamos nossas experiências e as contamos, principalmente, na forma de histórias e narrativas. Para Bruner (1991) as narrativas são formas convencionais de transmitir a cultura, sendo as mesmas limitadas pelo nível de domínio que cada indivíduo tem sobre o mundo e elas operam como instrumentos da mente na construção da realidade.

As culturas, histórias e as tradições são criadas por meio do acúmulo de conhecimentos obtidos através das narrativas (BRUNER, 1991). Miccoli *et al.* (2020) caracteriza as narrativas como redes complexas de experiências típicas de sistemas dinâmicos, que exibem: sentimentos, relações, vivências, circunstâncias, *etc.* E seus significados corroboram para que possamos entender o que foi experimentado, dando às narrativas um poder revelador de se compreender a linguagem (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Para além disso, segundo Moita Lopes (2002), as histórias que contamos servem para criar um sentido de pertencimento e de solidariedade a um grupo. Para ele, narrar histórias cria condições para construir outros sentidos de quem somos, conteúdo que nem sempre é legitimado ou reconhecido pela família ou pelos grupos sociais pelos quais transitamos.

Local de geração dos dados e participantes

A pesquisa conta com a participação de três voluntários, graduandos do Curso de Letras – ênfase em Tecnologias da Edição do CEFET-MG, que se identificam como pertencentes ao universo LGBTQIA+. Foi feito um convite a todos os alunos do curso para

participarem da pesquisa. No entanto, somente quatro pessoas aceitaram publicar seus depoimentos. Ainda assim, uma participante teve de ser excluída por se identificar como heterossexual.

O participante 1, com 20 anos de idade, se identifica como homem do gênero masculino e homossexual. A participante 2, com 25 anos de idade, se identifica como mulher cisgênero e lésbica. Por fim, a participante 3, com 27 anos de idade, se reconhece como mulher cisgênero e bissexual.

Procedimentos metodológicos e instrumentos para a geração dos dados

Pelo fato de que estávamos vivenciando a pandemia do COVID-19, a geração de dados desta pesquisa precisou ser ajustada à circunstância do ensino remoto. Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas e gerada uma narrativa oral. Tanto as entrevistas quanto a narrativa seriam feitas presencialmente, mas foram repensadas para acontecer pela *internet*.

Por meio da coleta da primeira entrevista semiestruturada (APÊNDICE I), levantamos as opiniões dos participantes sobre a sua identidade de gênero e orientação sexual.

A seguir, buscando verificar sua mobilização, negociação e construção identitária no contexto do curso de Letras do CEFET-MG, gravamos a segunda entrevista semiestruturada, conforme o roteiro disponibilizado no Apêndice II.

Especialmente preocupados com o exercício identitário realizado em sala de aula, gravamos a terceira entrevista semiestruturada (APÊNDICE III), em que os participantes foram convidados a relatar (1) como a temática envolvendo identidade de gêneros e sexualidade e o universo LGBTQIA+ é tratada nas disciplinas que trabalham a língua inglesa no curso de Letras do CEFET-MG e (2) como se dá a sua mobilização identitária nessas aulas.

Por fim, no intuito de investigar as principais manifestações de violência vivenciadas pelos participantes dentro e fora do contexto escolar, solicitamos aos participantes que gravassem (em arquivo de áudio) uma narrativa contando experiências de violência sofridas por causa de suas identidades de gênero e/ou orientação sexual. O *prompt* para elaboração dessa narrativa encontra-se disponibilizado no Apêndice IV.

CrITÉRIOS para análise dos dados gerados

Os dados das três entrevistas e da narrativa oral sofreram análise de conteúdo, da seguinte forma:

- (a) Da transcrição da primeira entrevista, foram extraídos os excertos que revelam as opiniões dos participantes sobre a sua identidade de gênero e orientação sexual. Esses excertos foram, então, incorporados ao capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados e discutidos à luz da teorização abraçada.
- (b) O mesmo tratamento foi dado à segunda entrevista para apresentar e discutir a mobilização, a negociação e a construção identitária dos participantes no contexto do curso de Letras do CEFET-MG.
- (c) Da transcrição da terceira entrevista, foram pinçados os relatos dos estudantes relativos ao material didático utilizado e ao discurso dos professores das Oficinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV, ministradas no 3º, 4º, 5º e 6º períodos do curso respectivamente (ANEXO II).
- (d) Por fim, da narrativa oral foram identificadas, quantificadas e discutidas todas as experiências de violência sofridas pelos participantes. Inspirados por Borrilo (2010), criamos cinco categorias para mapear a violência e organizar a apresentação e discussão dos resultados: (1) *bullying*, (2) homofobia (que inclui bifobia e lesbofobia), (3) desigualdade de tratamento entre os gêneros (que inclui a misoginia), (4) estereotipia e (5) consequências da violência.

Considerações éticas

A coleta de dados, sua análise, bem como a redação da versão final da tese foram norteadas pelos princípios éticos pautados pela Comissão Europeia para a ética em pesquisa em Ciências humanas (EUROPEAN COMMISSION, 2013), que se encontram explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II), lido e assinado pelos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa encontra-se registrada na Plataforma Brasil sob o número 47012921.3.0000.8507e foi aprovada pelo Comitê de Ética do CEFET-MG, em abril de 2021.

Ressaltamos que a versão final desta tese, antes de liberada para defesa, foi compartilhada com os participantes da pesquisa, que aprovaram integralmente a sua publicação.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo encontra-se organizado em torno da análise do conteúdo das três entrevistas e uma narrativa oral geradas com os três participantes da pesquisa. Assim, tem quatro seções, a saber: 4.1 Opiniões dos participantes sobre sua identidade de gênero e orientação sexual; 4.2 Exercício identitário dos participantes; 4.3 Exercício identitário na sala de aula de Língua Inglesa; 4.4 Violência no discurso dos participantes.

4.1 Opiniões dos participantes sobre sua identidade de gênero e orientação sexual

Este item discute os dados gerados pela 1ª entrevista semiestruturada realizada, disponibilizada no Apêndice I.

No que se refere às principais representações e/ou opiniões emergentes no discurso dos participantes, destacamos que os três entendem que gênero é um construto social, o que iremos evidenciar a seguir ao discutir o conteúdo de suas falas individualmente, por participante.

Sobre a percepção do conceito identidade de gênero, o participante 1 afirma: “Quando a gente fala de identidade de gênero a gente percebe que gênero é construído socialmente, né?! A forma como o homem é construído é baseado em preceitos arcaicos, mas não são todos, obviamente.” Ao afirmar que os arranjos de gênero são construtos sociais, aprendidos, atuados e compartilhados, percebemos que a opinião do participante 1 está em consonância com a teoria *queer* (CONNEL; PEARSE, 2015).

O participante 1 acrescenta: “Mas, o que percebo, é que uma maioria se enquadra nesse estereótipo de homem forte, que não pode chorar”. Com essa fala, percebemos que o participante demonstra conhecimento e incômodo sobre como ideias estereotipadas são comumente propagadas pelo senso comum e construídas em torno da polaridade feminino/masculino, hétero/*gay*, como a ideia de que homem tem de ser forte e não pode chorar.

Somos interpelados a agirmos de acordo com o nosso sexo biológico, e dentro das normas pré-existentes o gênero segue uma sequência rígida de ações regulatórias, como por exemplo, a de que um menino/homem do sexo masculino não pode chorar e tem de ser forte. E meninos/homens que fogem a essa norma serão punidos. Também, com a fala citada anteriormente do participante 1 notamos a percepção de que, socialmente, há uma exigência de ter de seguir as normas do gênero para se adequar discursivamente. Como Butler (2003) afirmou, não se nasce menino ou menina, mas construímos discursivamente e somos interpelados a abraçar nosso gênero, e a confirmá-lo em vários eventos ao longo da vida.

Ideias estereotipadas, quando compartilhadas pelo senso comum, em sua maioria, criam definições negativas, promovem preconceitos e discriminação (LIPPMAN, 2010). Desse

modo, o estereótipo da força dos homens e de como devem agir, ainda que percebido pelo participante 1 como um estereótipo, promove um desconforto ao longo da vida. Ao contrariar um estereótipo de gênero, a pessoa pode então desconstruí-lo para si mesmo e influenciar os outros, ou pode internalizar a ideia estereotipada e a vir sofrer com a discriminação e os preconceitos (MURPHY; TAYLOR, 2010).

Em relação à visão que o senso comum cria em torno das sexualidades, o participante 1 afirma:

Eu acho que as pessoas não [deveriam] se importar com o que as pessoas falam, mas sim com as ações de cada um. Pra vários grupos sociais, como evangélicos e outras religiões, a homossexualidade é um assunto em pauta e que deve ser combatido, um assunto que incomoda. Mas temos que saber que até dentro desses grupos há várias pessoas que são LGBTs dentro das religiões, ainda que nesses espaços não se permita ser *gay*, etc. Há uma comunidade pertencente ao LGBTQI+ dentro da religião que não se assumem e vivem à margem. Isso é um paradoxo. Eu acho que por isso a questão de entender sobre o gênero e orientação sexual é tão crucial de ser compreendida.

A opinião do participante 1 confirma a ideia de que o senso comum e as religiões perpetuam o pensamento hegemônico identitário de gênero e sexualidade, ou seja, repetem o padrão de que a única sexualidade aceitável é a heterossexual. Essa perspectiva determinista em torno do conceito de gênero faz com que as pessoas entendam a feminilidade e ou a masculinidade como parte da natureza humana, padronizando o modo de agir e o de sentir (CONNEL; PEARSE, 2015; LEE; SHAWN, 2014).

Com essa fala, o participante levanta a questão de que dentro desses grupos há pessoas que se identificam com o universo LBTQIA+ e que são impelidas a silenciarem a própria sexualidade em prol de não viverem à margem. Por isso, acredita ser essencial tratar da questão para que as pessoas aprendam sobre exercício de identidade e de gênero. Essa visão é compartilhada por Miskolci (2013). Segundo o pesquisador, a política do silêncio é um meio de reprimir, violentar, colocar o outro que foge à heterossexualidade compulsória como impuro ou poluidor do gênero. Assim, por meio da educação sob o viés da teoria *queer*, busca-se a desconstrução do pensamento hegemônico através da crítica à sociedade engendrada, que rejeita os seres devido à sexualidade, e os coloca em lugar de abjetos (MISKOLCI, 2013).

Para Moreira e Cunha (2011), as identidades são construídas discursivamente e exercidas pelas relações assimétricas de poder. Assim, como no caso exemplificado pelo participante 1, há pessoas que não têm escolha de exercerem plenamente sua identidade, e acabam vivendo através de identidades fabricadas e mantidas no e pelo discurso dominante (MOREIRA; CUNHA, 2011).

O processo de falar sobre sua identidade de gênero e orientação sexual, levou o participante 1 a se posicionar diante da questão. A opinião do participante sobre como algumas

peessoas tentam combater as identidades LGBTQIA+ por meio da religião, reflete o sexismo e a homofobia presentes na sociedade brasileira. Como afirma Borrillo (2010), a ordem heterossexista naturalizada produz uma política discriminatória que fomenta preconceitos e homofobia. Louro (2013) explica como discursos religiosos, dentre outros, permite que a sociedade silencie algumas sexualidades e enfatize outras, entendidas como legítimas. Por sua vez, Miskolci e Campana (2017) afirmam que grupos religiosos, políticos e conservadores veiculam ideias de repulsa e combate aos direitos e conquistas LGBTQIA+ por meio da política anti-gênero.

Em relação ao participante 2, destacamos as principais opiniões sobre orientação sexual e identidade de gênero.

Primeiramente, sobre a própria orientação sexual, a participante 2 afirma: “A minha orientação sexual pode ser descrita como revolucionária, assim”. A palavra revolução denota rebelião, revolta, motim, golpe, tumulto, *etc.* Por outro lado, o seu sentido conotativo simboliza inovação, mudança, renovação, transformação, novidade e movimento. Em outras palavras, o exercício identitário da sexualidade afirmado por participante 2, demonstra, assim como Fabrício e Moita Lopes (2010) apontam, a multiplicidade discursiva, uma resistência à masculinidade hegemônica, feminilidade enfatizada e/ou heteronormatividade compulsória. Ou seja, uma forma de recusa às imposições sobre a própria orientação sexual. Além disso, ao caracterizar a própria sexualidade como revolucionária, denuncia entraves sofridos diante de questões que envolvem a sua própria sexualidade. Mais do que isso, a forma da participante 2 descrever a sua sexualidade é também um meio de empoderar-se, através do posicionamento de resistência contra um contexto muitas vezes opressivo (RIBEIRO, 2021).

A opinião que tem sobre como sua identidade de gênero e sexualidade é afirmada da seguinte forma:

Acho que depende muito de onde eu tô e do contexto, mas eu acho que por ser uma estudante do curso de Letras, é menos comum que as pessoas não me reconheçam, não me vejam, não me percebam e não me respeitem enquanto mulher lésbica. Então, é mais difícil, assim, hoje eu acho que eu não tenho nenhum problema dentro do curso, com os colegas de sala não! Todo mundo me respeita muito. Meus colegas me aceitam tranquilamente, são superlegais, compreensivos e me respeitam muito. Eles me aceitam bem assim. Já teve situações que eu senti que a minha identidade não foi bem aceita, mas isso nunca veio dos colegas, mas com alguns professores sim.

Nesse trecho da entrevista, percebemos que, naquele contexto educacional, no Curso de Letras, a entrevistada afirma sentir acolhimento de sua orientação sexual por parte dos colegas. Todavia, já vivenciou situações em que não sentiu acolhimento por parte dos professores. Segundo Miskolci (2010), o meio educacional, em especial, os professores, muitas vezes agem com negligência, e até mesmo, podem agir com preconceito contra

aqueles e aquelas que não seguem o padrão heteronormativo. Em consonância, Louro (2012) afirma que, as práticas pedagógicas insistem em inviabilizar a pluralidade sexual. Assim, reações como estranhamento, silenciamento, resistência, preconceitos e até homofobia, ainda são parte do cotidiano das pessoas que fogem a heterossexualidade compulsória.

Ao se identificar como mulher lésbica e afirmar que o fato de estar em um Curso de Letras favorece o reconhecimento de sua orientação sexual, a participante 2 exemplifica a afirmação de Menon e Hodges (2014) de que, para exercer sua identidade de gênero e sexualidade livremente, o sujeito sente-se atrelado às influências do contexto em que está inserido, pois, através desse, desfruta ou não, de privilégios e *status* social.

A opinião da participante 3 sobre o tema identidade de gênero e sexualidade é:

A única coisa que me incomoda sobre o assunto é o fato de ainda ser um tabu. De não conversarmos sobre e de, por consequência disso, as pessoas terem opiniões ignorantes sobre a sexualidade e expressão de gênero. Gostaria que o tema fosse cada vez mais abordado nas aulas, pra que haja debate e educação, já que se trata de algo muito importante pra nossa identidade. A gente não escolhe nossa orientação sexual, não é uma opção sexual como muitas pessoas afirmam, isso tá errado, é a sua orientação.

Ao levantar a questão de a orientação sexual ser entendida como uma ‘opção sexual’ pelo senso comum, a participante 3 acredita ser essencial levar questões acerca da sexualidade para o ambiente escolar. Dado que, considera ser importante a desconstrução de ideias erradas como essa. Segundo Amaro da Costa (2021), a ideia de sexualidade como opção é reforçada pela hegemonia e é a forma como discursos hierárquicos se mantêm. Sendo assim, como apontado pela participante 3, é necessária uma educação que vise dar voz às pessoas por serem pessoas e não rótulos. Para que, desse modo, possamos combater a ideia equivocada de que a heteronormatividade, deve ser a única forma de expressão reconhecida socialmente e concorrer para que sexualidade não seja mais tabu.

4.2 Exercício identitário dos participantes

Este item discute os dados gerados pela 2ª entrevista semiestruturada realizada, disponibilizada no Apêndice II.

As identidades são exercidas e negociadas discursivamente dentro da ordem dominante. O exercício identitário de gênero e o exercício identitário da sexualidade são duas facetas que integram o sujeito. Desse modo, a forma como nos expressamos, vestimos, falamos, sentimos, os nossos trejeitos, *etc*, são meios de exercermos nossas identidades e nos posicionarmos discursivamente (MOITA LOPES, 2013).

Conhecer a forma como se posicionam discursivamente sobre sua própria identidade de gênero e sexualidade, permeará conhecermos um pouco a respeito do exercício identitário dos participantes.

Primeiramente, destacamos os seguintes excertos sobre o exercício identitário de gênero das entrevistas dos participantes:

A identidade de gênero que me é atribuída é homem cis. E eu me reconheço como homem do gênero masculino. (participante 1)

A identidade de gênero que me é atribuída é mulher cis. E eu me reconheço como mulher cis. (participante 2)

Bom, a identidade de gênero que me é atribuída é mulher cisgênero e eu me reconheço como mulher cisgênero. (participante 3)

Por tais excertos, constatamos que todos os participantes se reconhecem com a identidade de gênero que lhe foi atribuída no nascimento, ou seja, eles se identificam com o gênero e com o sexo que lhe foram atribuídos ao nascer (CONNEL; PEARSE, 2015).

Nesse sentido, acrescentamos que, de acordo com a forma que são vistos e a concepção que os estudantes têm de si mesmos eles se percebem com uma determinada identidade de gênero. A identificação do gênero em conformidade com o sexo biológico corresponde ao “ideal” de gênero, um construto identitário que proporciona ao indivíduo a sensação de adequação, por estar de acordo com o que a sociedade espera. Nesse caso, a identidade de gênero de uma mulher e seu jeito de ser estão relacionados às atividades aprendidas como femininas, como por exemplo, cuidar da família, da casa, dos relacionamentos e para o homem, atividades como cuidar de sua carreira, trabalho e atividades pessoais. Consequentemente, ao se sentir dentro desse padrão, o indivíduo apresenta autoestima equilibrada, já que experimenta menor discrepância entre a realidade, suas atividades (aquelas que escolhe fazer baseadas no padrão de gênero) e ideais (WOOD; EAGLY, 2015).

A seguir analisaremos mais detidamente o exercício identitário de gênero e de sexualidade de cada participante. Para isso, destacamos os excertos extraídos das entrevistas em itálico e negrito. Assim, destacaremos em itálico o *exercício identitário de gênero* e em negrito o **exercício identitário de sexualidade**.

Tratar da sexualidade significa abordar um dos aspectos da identidade de gênero de uma pessoa, de como ela deseja, seu envolvimento sexual e como isso afeta sua identidade. Nesse processo, pensar nossa própria sexualidade, sendo essa parte da nossa identidade, significa refletir sobre que tipo de homem ou mulher somos (CONNEL; PEARSE, 2015).

4.2.1 Exercício identitário de sexualidade e de gênero do participante 1

Questionado sobre o assunto, o participante 1 afirmou: “**A orientação sexual que me é atribuída é a gay, e eu me reconheço como gay**. *Eu reconheço plenamente que sou homem e que eu sou gay.*”.

Percebe-se que o participante 1 constrói sua identidade em torno do masculino, reproduzindo o lugar que lhe foi concedido desde o nascimento (CONNEL; PEARSE, 2015). Para as autoras (*op. cit.*), mesmo que atuamos o gênero no decorrer da vida, de modo a buscar uma identidade coerente e fixa, as ambiguidades de gênero (homens apaixonados por outros homens, mulheres masculinas, homens efeminados, mulheres que desejam outras mulheres e diversas outras formas de expressão de gênero e orientação sexual) ilustram a fluidez do conceito. Percebemos assim, a multiplicidade e ambiguidade de gênero, no discurso do participante 1, que se identifica como homem cis e tem sua sexualidade definida como *gay*.

Pela fala do participante sobre a sua sexualidade, seguido pelo trecho: “*Porque não é por não corresponder a um ideal que eu seja uma mulher, porque eu não sou! Eu me identifico no gênero masculino*”; notamos que, ao definir sua sexualidade como homossexual, há uma necessidade de se reafirmar como não sendo a sexualidade ‘ideal’, no masculino e reafirmando não ser uma mulher.

A esse aspecto, sobre a reafirmação de sua sexualidade, levantamos dois conceitos presentes nessa narrativa: um da metáfora da estratificação sexual de Rubin (2017). Pois, assim como a autora (*op. cit.*) afirmou, dentro dessa pirâmide algumas sexualidades são privilegiadas e outras desqualificadas. Desse modo, percebemos que, mesmo se identificando como *gay*, o participante se reafirma dentro do padrão masculino. Quanto mais próximo do padrão heteronormativo monogâmico, menos estranhamento, menos sofrimento e rejeição sua mobilização de identidade enfrentará (RUBIN, 2017; MISKOLCI, 2010).

Outro ponto que destacamos, é a necessidade que o participante 1 tem de enfatizar que não é uma mulher. Segundo Misse (2007), a forma como o discurso dominante caracteriza a sexualidade feminina como inferior à masculina faz com que essa seja percebida como passiva, frágil, recatada e dependente. Porém, o masculino foge a esse padrão, já que é associado como ativo, viril, forte, independente. Consciente ou inconscientemente, parece que o participante rejeita ocupar essa posição.

Não ter a sexualidade ‘ideal’, como relatado pelo participante, implica em ser *queer*, ou seja, um sujeito de identidade desviante. A identidade *queer* perturba, incomoda, e para assegurar que não sejam desviantes da heteronormatividade, é preciso constantemente, um trabalho discursivo que ensine sobre o que foge a norma, (ou seja o que não é o ‘ideal’), não será também legítimo. Quanto mais transgressoras forem as identidades e sexualidades, mais a sociedade tentará reconduzir o sujeito à matriz heterossexual (LOURO, 2013).

A seguir, destacamos o trecho em que participante 1 afirma como se sente em relação a sua sexualidade:

Em relação à minha orientação sexual, hoje em dia eu me sinto superconfortável, eu uso o que eu quero, falo e ajo da forma que quero, não tenho muitos limites como quando eu era menor. As palavras confiança, amor e respeito é que melhor definem a minha sexualidade .

Ao afirmar que hoje em dia se sente confortável com a própria sexualidade, usando o que quer e falando o que quer, o participante demonstra orgulho de si mesmo e de sua orientação sexual. Porém, compara o momento atual de sua vida com outro momento, em que afirmava conter a própria sexualidade e seu modo de agir.

De acordo com Kimmel (2004), a masculinidade hegemônica instiga os homens constantemente a comprovarem-na, adotando um comportamento agressivo e sendo competitivos, buscando serem líderes diante de outros homens e a dominarem as mulheres. Especialmente durante a puberdade os meninos vigiam seus modos, o agir, o sentar-se, o vestir e fazem a distinção entre as maneiras de falar relacionadas às meninas e as relacionadas aos meninos. Para testar a própria autenticidade de gênero, crianças e jovens adotam brincadeiras, xingamentos e palavrões. Quando afirma não ter mais essa pressão de ter de se vestir ou falar de ‘certo jeito’, o participante exemplifica como o gênero pode ser policiado durante a infância e a adolescência, permeando o exercício pleno da identidade.

Além disso, o participante acrescenta informação a respeito de como percebe a sua sexualidade ao dizer:

*[...] eu nunca senti que eu precisei reafirmar a minha posição, enquanto homem e enquanto gay, na graduação. **Aí,(quando eu era pequeno) tudo o que eu fazia, falava, era motivo pra eu virar a chacota da sala. Tudo que eu falava tomava outro sentido e eu também xingava. Mas eu acho que essa atitude de devolver pra eles, dava mais pano pra manga pra eles continuarem me zoando.***

O participante relata que não precisa reafirmar sua identidade sexual e de gênero no contexto da Graduação. Porém, quando era mais novo tudo o que fazia era motivo de ser zombado. Assim, atestamos que o exercício identitário do participante naquele contexto heteronormativo, patriarcal, era castigado, via de regra. Distanciar-se do modelo hegemônico, muitas vezes implica em lidar com o silêncio, com agressões, escárnio, e outras manifestações que instauram a política da vergonha contra as identidades que não se identificam como heterossexuais (MISKOLCI, 2010).

O vivenciado pelo participante durante sua vida escolar anterior, sobre ser motivo de chacota para um grupo de alunos, associamos à visão de Menon e Hodges (2014). Os autores afirmam que a criança adquire na infância, por meio de ligações cognitivas com o grupo,

identificação de suas preferências. Assim, na infância, a maioria das crianças se identifica com o grupo que compartilha o mesmo gênero que o seu, rejeitando o gênero oposto. Mas, no decorrer dos anos, o contentamento de gênero é convertido em conformidade de gênero. E consequentemente, há pressão contra as pessoas que não se conformam ao gênero e/ou não performam o gênero nos padrões estereotipados (MENON; HODGES, 2014).

No caso do participante, não atuar dentro dos padrões estereotipados gerou perseguição. Desse modo, por não ter se sentido aceito pelo grupo escolar e nem se identificado com o mesmo, ele externaliza: “Aprendi cedo que não é todo mundo que eu teria um bom contato. Acho que aprendi também que deveria focar em outras coisas, como no estudo e no que gosto de fazer. [...] O meu dançar [...]”. Com isso, percebemos que o participante teve de buscar estratégias para mobilizar sua identidade de gênero e afirmar sua sexualidade, como por exemplo: por meio do seu dançar, vestir e falar o que quer, sem se pautar no padrão heteronormativo (CONNEL; PEARSE, 2015).

O fortalecimento identitário é alcançado por meio da resistência (RIBEIRO, 2021). Desse modo, ao xingar os colegas na escola, o participante 1 buscou resistir e se fortalecer, mas naquele contexto, não conseguiu ser respeitado e reconhecido plenamente. Assim, buscou outras formas de mobilizar sua identidade. Porém, no curso de Letras, não teve essa necessidade de se distanciar dos colegas e professores para mobilizar sua identidade de gênero e sexualidade, já que, nesse meio, não se sente hostilizado.

Em outro trecho de sua entrevista em que relata um ocorrido ao mobilizar a sua identidade de gênero e sexualidade, o participante 1 avalia: **“porque eu não estava fazendo nada demais, só estava atravessando a rua e me senti como se eu não tivesse o direito de existir, como se eu fosse menor e menos por ser gay!”**. Por essa declaração, entendemos que atitudes homofóbicas têm a sua fundamentação em uma perspectiva determinista que lê o gênero como parte da natureza humana e o separa no binarismo homem/mulher. Consequentemente, promove a violência, a desigualdade de tratamento, discriminação, violência, promove o patriarcalismo, satiriza as mulheres e os *gays* e padroniza o modo de agir e sentir das pessoas (CONNEL; PEARSE, 2015).

Ainda se referindo à afirmação de sua identidade sexual na escola, o participante 1 declara: **“Eu já não conseguia mais esconder quem eu era. Porque se eles falassem que eu era gay, qual seria o problema? Porque eu realmente era e não tinha nada a negar. Eu não me sentia acuado”**. Ao narrar que não conseguia mais esconder quem era no meio em que vivia, notamos que o participante não se importava mais em assumir sua orientação sexual. Em outras palavras, estava pronto para ‘sair do armário’, assumir-se *gay*, e não mais esconder-se em um ‘armário’ que o silenciava e lhe servia de esconderijo (SEDWICK, 2016).

Notamos que, desse modo, mesmo naquele contexto de escárnio, homofobia e preconceitos, o participante reafirmou sua identidade ao mesmo tempo em que se fortalecia.

Por fim, ao demonstrar não sentir mais a necessidade de enfrentar o meio nem de buscar a conformidade de gênero (MENON; HODGES, 2014), o participante demonstra satisfação com o exercício de sua identidade de gênero e de sexualidade: “*Para afirmar minha orientação e minha identidade de gênero eu gosto de comprar roupas*”. Ou seja, o participante reafirma seu exercício identitário de resistência atestando sua identidade para o mundo através de seu vestuário (RIBEIRO, 2021; OLIVEIRA, 2010).

4.2.2 Exercício identitário de sexualidade e de gênero da participante 2

Sobre a orientação sexual que lhe é atribuída e como se identifica, a participante 2 afirma:

A orientação sexual que me é atribuída é lésbica, acho que todo mundo me identifica como lésbica e eu sou lésbica mesmo. Mas eu me sinto muito bem em relação a minha orientação sexual! Me sinto muito feliz por ser lésbica e me relacionar com outra mulher! Me orgulho muito disso! Eu acho que às vezes eu preciso reafirmar minha identidade, porque além de lésbica eu sou careca. Não tem nenhuma questão de doença, nada disso! É uma escolha mesmo .

A participante 2 afirma que se sente muito bem em ser quem é. Porém, tem a necessidade de se reafirmar em alguns contextos. No CEFET-MG, em específico, sentiu a necessidade de se posicionar ao mobilizar sua identidade de gênero, não com os colegas, mas diante do posicionamento de alguns professores sobre como as mulheres devem ser, o que devem vestir e como devem usar os seus cabelos. Ela conta:

Ah, e diante de situações assim, pra essa situação em específico, como eu ainda estava passando pelo processo de me adaptar na graduação, não sabia como era, eu não cheguei a fazer nada. Eu conversei com alguns colegas, né, e disse que achava que esse comentário foi ofensivo e que não precisava disso. Até comentei com uma colega de quem sou mais próxima e ela disse, é claramente vemos que esse professor não tem o conhecimento sobre gênero, não tem consciência de sexualidade, enfim. Mas eu relevo, assim, eu não sou de falar nada não. É difícil relacionar com esse tipo de pessoa, né? Eu tento não fazer uma objeção à disciplina, não levar em conta o professor. Então eu relevo. Mas quando passa do limite eu me posiciono, eu falo que não está me respeitando, que eu não concordo, que não é assim que funciona. Aí eu me coloco. Aí, diante de situação assim eu sempre falo, sou careca e faço questão de ser, porque eu gosto. E isso não me faz menos mulher. Aí eu sempre me posiciono.

Esse tipo de reação por parte do professor, por uma mulher ser careca, está embasada na visão binária de gênero, ou seja, as mulheres e os homens que não seguem a heteronormatividade são percebidos com estranhamento. Esse modelo estabelece que alguém com um corpo de mulher somente pode se expressar seguindo o que é pré-estabelecido ao feminino. Assim, somos interpelados a abraçar o nosso gênero, que foi

estabelecido desde o nascimento (BUTLER, 2003). Todas às vezes que alguém foge desse padrão, é interpelado a agir dentro das normas do padrão engendrado (mulheres femininas/homem másculos). No caso, ser uma mulher careca significa mobilizar a identidade de gênero sem se pautar na heteronormatividade. Porém, para o senso comum de um entorno patriarcal, essa pessoa pode ser identificada como transgressora do gênero e, portanto, alguém que precisa ser corrigida (LOURO, 2013).

Ao distanciar-se do modelo hegemônico, que entende que as mulheres devem vestir, falar, comportar-se, mobilizar a identidade de gênero exclusivamente como feminina, numa sociedade sexista, significa ser instaurada a política discursiva da vergonha. Segundo Miskolci (2010), isso significa poder educar as pessoas por meio do silêncio, com agressões, escárnio e outras manifestações.

Ao vivenciar esse tipo de estranhamento em relação à sua identidade de gênero e sexualidade na sala de aula, a participante se reafirma do seguinte modo:

eu tento não ter diálogo, só mesmo o essencial sobre a aula, quando eu tenho dúvida, por exemplo, sobre os exercícios eu me calo, eu não mando email, eu não pergunto. Eu não quero saber sobre as atividades que esse professor faz dentro do curso. Eu não quero que ele oriente meu TCC, sabe? Mestrado, doutorado. Eu quero ficar longe dele.

O sexismo presente no discurso do professor veicula à feminilidade hegemônica e intimida a participante no meio acadêmico, que se recusa a prosseguir com seus estudos contando com professores que embasam seus discursos em prática heteronormativas. Segundo Rich (2014), ainda que sutilmente, o meio acadêmico insere as mulheres de forma tímida e discursivamente rege o discurso patriarcal. Isso pode afetar estudantes que, num contexto influenciado pelo patriarcalismo, se deparam com barreiras para exercerem sua própria identidade, por sentirem a omissão de suas vozes na literatura e na própria sala de aula. Em consonância, Inzlicht e Schmader (2012) afirmam que o discurso estereotipado é desmotivante e inferioriza os aprendizes que se reconhecem como parte de grupos marginalizados, podendo gerar baixa autoestima e desistência de prosseguir com os estudos.

De acordo com Wood e Eagly (2015), o nível de satisfação em torno da mobilização identitária de gênero é resultado das mudanças histórico-sociais e contextuais, das experiências únicas que as pessoas vivenciam e da individualidade. Com a narrativa da participante, percebemos contentamento com a própria sexualidade e com a sua identidade de gênero. Porém, a percepção da variabilidade na identidade de gênero ainda causa estranhamento em alguns meios. Por essa razão, na categorização do *self*, algumas mulheres têm a necessidade de se comportarem de forma feminina e se identificarem com o ideal de gênero. Assim, dentro desse padrão social, o fato de uma mulher se relacionar com outra mulher e ainda adotar um estilo de cabelo que é comumente usado por homens (justamente com o intuito de diferenciá-los das

mulheres), provoca estranhamento no senso comum. No entanto, a participante não compreende o porquê desse estranhamento. Ela argumenta:

Eu só não entendo por que isso acontece, porque eu me sinto bem resolvida por ser lésbica. Quando vivencio esse tipo de situação eu não tenho que reafirmar nada para mim mesma, porque sei quem sou e o que sou. Mas parece que para as outras pessoas eu sempre tenho que me reafirmar. Eu sempre deixo claro para as pessoas que estão e que convivem comigo, que sou lésbica.

Por mais que a participante relate sentir orgulho em ser *gay*, deixar claro que é lésbica, ser feliz por ser do jeito que é, ainda se sente confusa por ter de vivenciar situações em que tenha que se reafirmar para outras pessoas. Menon e Hodges (2014), a feminilidade e a masculinidade são construtos compartilhados socialmente por meio de estereótipos, que acabam por se refletir na personalidade de homens e mulheres. Assim, constatamos que o descontentamento da participante surge justamente por ter de se reafirmar num meio estereotipado.

Em relação à mobilização identitária de gênero, segundo Shawn e Lee (2014), é sabido que o modelo identitário de mulher é de uma pessoa feminina, amável, disponível, emocional e carismática. Na mesma linha de pensamento, Hills (2014) acrescenta que o pensamento dicotômico sobre as características entendidas como masculinas e femininas permeiam diferenças de poder e privilégios em várias esferas sociais. Assim, notamos que mesmo se considerando feminina, a participante relata sentir a necessidade de reafirmar sua identidade de gênero sempre que escuta comentários que questionam sua feminilidade. Sejam esses comentários feitos diretamente sobre ela ou sobre outra pessoa, evidentemente.

Sobre ter de reafirmar a sua sexualidade perante a família, a participante afirma:

aí eu falava pra ela [minha mãe], olha, isso não me cabe, eu sou lésbica e me relaciono com mulheres. É simplesmente porque sou lésbica. Eu quero, eu escolhi me relacionar com mulheres. E eu sinto que a todo momento tenho que reafirmar isso. Eu tenho uma namorada agora, que é minha noiva. Eu falei pra ela que isso era importante pra mim, porque eu queria que a família dela soubesse de mim, soubesse quem eu era. Mas, eu tenho sempre que reafirmar e falar, olha amor, vamos conversar com seus pais, pra eles não ficarem trazendo esse assunto. Ele não é plausível pro nosso relacionamento. [...] Mas, mãe, eu não me relaciono com homem! Sou lésbica. Por que você fica trazendo isso? Eu não gosto, sabe? Mas tenho que ficar me reafirmando o tempo todo.

Com isso, percebemos que perante a sua família e a família de sua noiva a participante vivencia situações em que sua sexualidade é questionada. Os questionamentos em torno da sexualidade da mulher lésbica são fruto do sexismo (PHARR, 2014). A necessidade de reafirmar a sua sexualidade perante familiares é uma forma de agir para que não seja ostracizada, por não depender de um homem. Pois, em um contexto patriarcal, a mulher que assume a sua sexualidade, a responsabilidade de assegurar a própria renda,

escolhe suas relações, pode vir a ser percebida como uma ameaça contra o tradicionalismo. Segundo Pharr (2014), não estar sob o domínio masculino implica em estar livre, mas, pode sinalizar também uma forma de não ter nenhuma proteção masculina. Desse modo, podem estar mais vulneráveis à violência.

A participante afirma: “- Eu sou uma mulher careca e opto por ser assim. Eu gosto de ser careca, vou ao salão, gosto de estilizar meu corte. Gosto de usar roupas largas e confortáveis”. Ao reafirmar o seu gosto por roupas largas e estilo de cabelo curto, percebemos que a participante sente que, independentemente de sentir-se bem em relação ao modo de mobilizar a sua identidade e seu jeito de se vestir, suas escolhas causam estranhamento ao senso comum. Segundo Connel e Pearse (2015), esse estranhamento é gerado pelo fato de ela contrariar a feminilidade que lhe foi ensinada pela família, pelas mídias, pela escola etc.

Nessa linha, Pharr (2014) afirma que não se deve usar nenhum padrão de para identificar se algum traço ou característica pertence a uma mulher lésbica ou não. Esse pensamento é válido para qualquer outra sexualidade. Segundo Butler (2003), a feminilidade e a masculinidade vigentes são construtos que norteiam as regras a serem seguidas e não uma opção que alguém tem. No seguinte trecho:

Ela é lésbica, mas entrou na faculdade. Ela tá vivendo a vida dela normal. Acho que agora que tô vivendo a vida com a minha noiva, fez com que eles percebessem que estou tendo uma vida estável e eles tão vivendo a vida deles. Resolvi hoje as coisas com minha avó, não falei diretamente com ela que eu moro com minha noiva, mas eu sei que ela percebeu. Então olha só, ela é lésbica, mas tem uma vida normal, tem trabalho, tem noiva, tem uma casa e é isso.

Percebemos o estranhamento que as pessoas, no caso a família da participante, sentem em relação à sexualidade diferente da heterossexual. Além disso, quando a participante utiliza o adjetivo ‘normal’ e a conjunção ‘mas’ para referir-se à própria vida e à sexualidade, notamos que para a família os relacionamentos heterossexuais são genuínos. Em outras palavras, quanto mais as sexualidades não-heterossexuais pautarem suas vidas nos relacionamentos heterossexuais, menos estranhamento sofrerão e mais ‘normal’ serão consideradas (MISKOLCI, 2010).

Ademais, o uso das palavras ‘normal’ e ‘mas’, no contexto da fala da participante 2, inferioriza a identidade lésbica e gay. A esse respeito, Rubin (2017) metaforiza a estratificação da pirâmide das sexualidades, que ilustra o quanto algumas sexualidades são superiores a outras no senso comum. Nesse caso, a sexualidade da lésbica é questionada e precisa ser reafirmada, justamente por ser lida como inferior à sexualidade heterossexual. E ainda, o fato de ser questionada sobre a sexualidade por toda a família e pela família da noiva, demonstra o quanto as famílias agem em torno de tentar ‘educar’ e controlar a sexualidade dos filhos. Dessa forma,

agem a reforçar a ideologia heteronormativa, preservando “os bons costumes” (RUBIN, 2017). O que a participante vivencia com sua família é parte de uma série de eventos discursivos que buscam resguardar a sexualidade hegemônica. O mesmo acontece com o discurso das mídias, da escola, das religiões e das igrejas, principalmente. Ele busca certificar a legitimidade do gênero, para que esteja em consonância com o sexo (BUTLER, 2003; LOURO, 2013).

Sobre sua expressão identitária e posicionamento, a participante 2 continua:

Em relação a minha expressão corporal, minha forma de ser, eu acho muito legal tentar desconstruir estereótipos. Então, eu busco ter vários estilos de me vestir. Eu prezo pelo meu conforto, tem dia que eu quero me arrumar mais e tem dia que não quero tanto. Mas no dia a dia eu tento fugir de me vestir de forma feminina, apesar de que, a minha expressão é bem feminina. Eu não sinto a obrigação de ser feminina. E apesar de ser insegura, quando vou tratar de assuntos sobre o gênero e sexualidade, eu tento me portar de uma forma muito segura. Busco falar com muita segurança e muita propriedade, porque eu acho que é muito importante eu me colocar e mostrar o que defendo. [...] que me posiciono com firmeza.

A participante afirma que a sua postura e o seu posicionamento em relação à sua sexualidade será o que educará as pessoas e possibilitará transformações. A esse respeito, ressaltamos que a desconstrução discursiva promove mudanças ao questionar a essencialidade do binarismo homem/mulher, masculino/feminino e ao contestar as incoerências discursivas que visam a diminuir as identidades (LOURO, 2013).

4.2.3 Exercício identitário de sexualidade e de gênero da participante 3

Sobre a sexualidade que lhe é atribuída, a participante 3 afirma:

A minha orientação sexual, a vida todas me atribuíram a heterossexualidade, porém, me reconheço como bissexual. Todas as pessoas do meu convívio, do trabalho, sempre assumiram que sou heterossexual. Só uma amiga ou outra que falou que desconfiava que eu seria. Mas, tirando isso, no geral, sempre me atribuíram a heterossexualidade.

Em relação à sua identidade de gênero, como uma parte do *self* a participante demonstra que, sua auto-categorização segue os padrões engendrados como uma forma estável e segura de viver. Por essa razão, nunca foi questionada, pois se identifica como mulher e se caracteriza no feminino. Essa identificação lhe proporciona a sensação de estar agindo de acordo com o que a sociedade espera de seu gênero. Desse modo, a pessoa que reafirma sua identidade de gênero dentro dos padrões esperados socialmente (WOOD; EAGLY, 2015).

Além disso, a participante declara: **“Eu saí do armário no ano passado – 2020, conversei com os meus pais, sobre a minha sexualidade, sobre eu estar namorando uma menina. Hoje me sinto bem, sou feliz com minha orientação sexual”**. Embora esteja feliz atualmente com a sua identidade sexual, por essa afirmação, inferimos que, em algum outro momento, quando era mais jovem, isso não acontecia. A esse aspecto, retomamos o pensamento de Pharr (2014)

que, de acordo com a autora, a heterossexualidade compulsória instiga o heterossexismo e a homofobia (bifobia, lesbofobia, *etc.*) e esse processo começa cedo na escola, na família, por meio das religiões. E, durante a puberdade está mais latente nas escolas, pois é nessa faixa etária que as crianças internalizaram os preconceitos e as palavras pejorativas em torno das sexualidades e em relação ao gênero. Desse modo, tentam punir, excluir e ostracizar quem não se identifica dentro do padrão heteronormativo (PHARR,2014).

Com relação a ter de se reafirmar sua identidade de gênero e sexualidade no contexto escolar a participante diz:

Como a primeira pergunta é sobre eu tendo que me reafirmar dentro do CEFET, assim, eu posso te falar que, a minha identidade de gênero não! A minha identidade de gênero nunca tive que me reafirmar, como mulher, não, nenhum problema. Mas a minha orientação sexual, sim! Sempre tenho que me reafirmar. Mas, na minha casa, no CEFET mesmo, eu sempre tive que deixar claro que eu não sou lésbica, mas eu não sou hétero. Eu sou bi. Usando meu exemplo, já passei noventa por cento da minha vida atraída por homens e só cinco por mulheres. Hoje eu me encontro em uma fase que é o oposto. E isso não faz de mim menos bi. As pessoas sempre assumem que eu sou hétero ou lésbica, dependendo em qual relacionamento eu me encontro. Porque até mesmo, eu nunca falei para os professores que eu era bi. Nunca tive necessidade de fazer isso. Mas posso afirmar com quase toda certeza do mundo, de que quando eles me viram de mãos dadas com a minha namorada no CEFET, eles [professores] muito provavelmente assumiram que eu era lésbica. Por exemplo, não passaria pela cabeça deles que eu sou bi. Então eu teria que viver um relacionamento com um homem pra ver. Nos meus três primeiros anos de CEFET eu tenho vivido um relacionamento com uma mulher. Agora, se eu começasse a namorar um homem, eu teria a possibilidade de sofrer bifobia.

Segundo a participante, o CEFET-MG foi muito acolhedor em relação a sua identidade sexual, desde que essa fosse entendida como lésbica. Por outro lado, não poderia dizer o mesmo se tomassem conhecimento da sua bissexualidade. É ainda ressaltado que nunca precisou de se reafirmar no CEFET-MG. Mas acrescenta:

O máximo que eu já fiz, para me posicionar quando sinto que estou sendo julgada, recebendo olhares, isso no CEFET é ignorar. No CEFET eu não passei por nenhum tipo de homofobia, preconceito lá. Muito pelo contrário, sou muito bem aceita. Porém, não sei se soubessem da bissexualidade seria o mesmo. Mas homofobia eu nunca sofri no CEFET, que muito pelo contrário, é um lugar muito receptivo, pra quem se identifica com a comunidade LGBT. No CEFET eu não sinto a necessidade de me reafirmar, de me explicar. Como eu fui muito bem aceita por esse lado homoafetivo, por causa da minha namorada, eu agi normalmente. Continuei tratando bem normalmente, continuei convivendo normalmente. Não tinha como evitar, mas eu vejo que é muito uma falta de conhecimento das pessoas. Eu gosto muito de ser bi.

A participante afirma que sofre com o estranhamento tanto dos heterossexuais, quanto de algumas pessoas que se identificam como gays e lésbicas, ao perceberem-na como bissexual. Com isso, constatamos o pensamento de Butler (2003) de que a fluidez da sexualidade, a falta de rótulo e de não se definir nem como heterossexual ou homossexual,

gera estranhamento ao senso comum. A hegemonia pressiona para que as sexualidades sejam, preferencialmente, heterossexuais, se não, bem próximas a esse modelo (MISKOLCI, 2010).

Ao relatar que já recebeu olhares ao mobilizar sua identidade sexual, a participante revela o preconceito sutil, a bifobia mais velada, mas que não deixa de serem nocivos. Para Borrillo (2010), atitudes que tentam categorizar o outro, buscando condená-lo, caracterizam a homofobia afetiva (psicológica). Desse modo, buscando lutar contra a opressão heteronormativa, a participante procura resistir e fortalecer sua identidade, por meio do seguinte exercício identitário. Em suas palavras, temos:

[...] eu tento me mostrar para as pessoas, eu me visto com a minha orientação sexual. Eu me afirmo, porque me afirmando, eu mostro para as pessoas. Por exemplo, eu amo colocar roupas que tem a bandeira LGBT, eu amo andar de mãos dadas com a minha namorada, usar minha aliança. Esse tipo de coisa, sabe? Eu uso roupas femininas. Assim, por meio de roupas, de músicas, eu reafirmo minha orientação sexual, músicas para o público LGBT sabe? Que a galera hétero não ouviria. O que é meio errado de se falar, mas enfim, colocando agora na realidade, tem música que o público LGBT escuta e o público hétero não escuta. Mas, essas são formas que me reafirmo como pessoa.

Mostrando para as pessoas que veste a sua orientação sexual, usando as cores do arco-íris como símbolo do orgulho *gay*, escolhendo roupas que estampam o movimento LGBTQIA+, exibindo o seu relacionamento e escutando músicas voltadas para o público LGBTQIA+, a participante reafirma a sua identidade de gênero e orientação sexual. São também meios de fortalecer sua mobilização identitária, assim como, um meio de questionar e perturbar a ordem dominante. Essa postura pode ser entendida como uma luta que não se importa em desagradar, nem se conforma com nenhum rótulo que degrade ou diminua a singularidade de pessoas que são comumente entendidas como minorias (RIBEIRO, 2021; LOURO, 2013).

A participante relata que, por ser bissexual sua sexualidade desperta a curiosidade das pessoas, assim, ao falar de sua sexualidade ela utiliza o momento para reafirmar sua identidade sexual: **“Outras, mais curiosas, amigas próximas, me perguntam se eu já fiz ménage, como é que funciona, se será que elas também são [bissexuais]. Teve até uma amiga hétero no CEFET que tirou algumas dúvidas comigo sobre como a bissexualidade funciona. E essa é minha forma de me reafirmar”**.

A esse respeito lembramos que, primeiramente, a curiosidade é caracterizada pelo querer saber, é o que move as pessoas a buscarem informação sobre algo ou alguém. Esse mesmo movimento não ocorre em torno das sexualidades heterossexuais. Percebemos que a sexualidade que foge a heteronormatividade é a que desperta a curiosidade, o estranhamento e o questionamento. Butler (2003) pontua que, em algumas situações, mesmo quando a

sociedade já promove a desconstrução da heteronormatividade, a hegemonia vigente mobiliza discursos de estranhamento contra os que se identificam com o universo LGBTQIA+. Assim, mesmo que aparente a intenção de normalizar as sexualidades, essas, são propagadas muitas vezes como entretenimento hétero de luxo. Connel e Pearse (2015) chamam a atenção para o fato de que a mídia comumente veicula a imagem de duas mulheres e um homem em peças publicitárias em clara alusão à realização de um fetiche masculino, o que objetiva a sexualidade da mulher lésbica ou bissexual e cria uma imagem pornográfica de mulheres sendo dominadas por um homem.

4.3 Exercício identitário na sala de aula de Língua Inglesa do curso de Letras do CEFET-MG

Este item discute os dados gerados pela 3ª entrevista semiestruturada realizada, disponibilizada no Apêndice III. Focaremos no exercício identitário dos participantes nas aulas de língua inglesa, ministradas no âmbito das disciplinas intituladas Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV, no 3º, 4º, 5º e 6º períodos do curso respectivamente, com o intuito de: verificar (1) se, e como, a temática sobre identidade de gêneros e sexualidade, assim como, o universo LGBTQIA+ estão presentes no material usado pelo professor e na fala do professor; (2) se as aulas concorrem para a mobilização identitária dos estudantes que se identificam com o universo LGBTQIA+.

A seguir, analisaremos as narrativas dos participantes agrupando-as por tema.

4.3.1 Presença da temática ‘identidade de gênero e sexualidade’ na sala de aula de Língua Inglesa – material didático e discurso dos professores

Todos os participantes relatam que a temática identidade de gêneros e identidade sexual ou qualquer outro assunto relacionado ao universo LGBTQIA+ nunca foram mencionados nas aulas de língua inglesa – não constam do material que foi usado pelos professores e nem de seu discurso. A falta de inserção de materiais que tragam as identidades LGBTQIA+, sexualidade e gênero para a sala de aula de língua inglesa, contribui para a visão hegemônica. Segundo Banegas, Beacon e Berbain (2021) e os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil (BRASIL, 2019, 2013, 2012a, 2012b, 2006) o ensino de uma língua estrangeira deve adotar uma prática inclusiva, que possibilite a transformação por meio do diálogo entre várias vozes, promovendo equidade como parte da proposta de ensino. Isso significa, abordar as identidades de gênero e sexualidades, raças e idades, considerando os mais diferentes corpos.

Além disso, essa dissociação entre a prática pedagógica e o enfrentamento das diferenças relativas às identidades de gênero e identidade sexual afeta o acesso das minorias aos bens comuns, prejudica a sua inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, sua

percepção de renda. Banegas, Beacon e Berbain (2021) ainda ressaltam a importância de a aprendizagem de inglês ser significativa, não bastando aprender em inglês o que já se sabe na língua nativa, mas trazendo uma perspectiva pedagógica que vise decolonizar. Para instigar a desconstrução da visão hegemônica, não basta simplesmente incluir as representações da diversidade. É preciso levar as pessoas à reflexão sobre a heteronormatividade e as desigualdades perpetuadas contra aqueles que se identificam com o universo LGBTQIA+ (EVRIPIDOU, 2021).

4.3.2 Mobilização identitária de gênero e sexualidade visando ao enfrentamento de preconceitos, homofobia e estereotipia nas aulas de Língua Inglesa

Levantando as tarefas realizadas nas aulas de língua inglesa para verificar se elas visavam à promoção da expressão e exercício de gênero e sexualidade temos que:

A Oficina I foi mais voltada para a leitura técnica, mas na II já tivemos um contato direto com a língua inglesa por meio de vários textos com outros tópicos. O contato direto com a língua inglesa, facilita a nossa comunicação em língua inglesa, o modo como pensamos, facilita o construir ideias em língua inglesa. Normalmente fazíamos leitura de textos e tínhamos que fazer exercícios sobre esses textos. A professora dava um direcionamento para o conteúdo que estávamos estudando. Além disso, produzimos um texto visual em cada Oficina. Tínhamos que criar uma propaganda com base na Gramática do Design Visual na I e uma sinopse na II (Participante 1).

Não me lembro da temática, ou qualquer outro assunto LGBTQIA estar presente nas aulas de inglês. As tarefas realizadas nessas aulas, na minha opinião, não promoviam nenhuma reflexão acerca de preconceitos, homofobia e estereótipos, em relação às identidades LGBTQIA+. Digo, as aulas não promovem discussões sobre as identidades LGBTQIA+. Eu não acho não, que as Oficinas em língua inglesa promovam a expressão da minha identidade. Porque acredito que o docente nem tem essa pretensão de fazer isso (de promover o exercício identitário). Mas dentro dos nossos estudos pessoais, conseguimos nos apropriar de informações para nos colocar e nos promover (Participante 2).

Nas Oficinas de Inglês I, II, III e IV, as tarefas realizadas não trataram estereótipos, preconceitos, homofobia, e não ajudou a promover a construção identitária. As aulas tratavam sobre estratégias de leitura e tradução de textos em inglês, nenhum professor abordou a temática nas aulas de inglês. Os textos eram no máximo de teor político, mas nada que envolvesse as questões LGBTQIA+, sexualidades, gênero, sexismo, nada. Os professores passavam textos em inglês utilizando apostilas, que devíamos aplicar as estratégias de tradução. Trabalhando as habilidades de *reading* e *writing*, e as estratégias de *skimming* e *scanning*. Confesso que fiquei até um pouco decepcionada com essa disciplina. Apesar de que ela entrega o que é o nome dela, escrita e produção em língua inglesa. Mas na minha opinião, já que esse seria o conteúdo da disciplina, digo que em todas as disciplinas só colocamos em prática a mesma estratégia, *skimming* e *scanning*. E aquela ideia de que quando você vai traduzir um texto você precisa adaptar esse texto para a sua cultura. Mas acho que se só isso que foi passado pra gente, deveria ser menos, quatro oficinas de texto e no final das contas só ficou nisso. Chegamos a trocar de professores, mas deram a mesma coisa. Eu na última disciplina trabalhei currículo, como é que você monta seu currículo em inglês. Hora nenhuma teve discussão sobre o gênero, sexualidade, nada. Foco mais técnico para auxiliar os alunos que não tinham fluência em inglês a terem uma noção básica, a pelo menos para eles

traduzirem texto, a terem um aparato bem básico disso. Por meio de estratégia de tradução (Participante 3).

Pela fala unânime dos participantes, as Oficinas de língua inglesa não promovem o exercício identitário de gênero e sexualidade. Percebemos que o material utilizado nas aulas, o discurso do professor na sala de aula e as tarefas propostas são construídas em torno do processo de tradução e estratégias de leitura. Ademais, parece que as aulas focam em exercitar a compreensão e a produção de gêneros textuais em língua inglesa.

As afirmativas dos três participantes mostram que as aulas não colaboraram para o enfrentamento de preconceitos, homofobia e estereotipia contra as identidades que se identificam com o universo LGBTQIA+, nem contra a desigualdade de gênero. Assim, retomamos o pensamento de Miskolci (2010), segundo o qual não incluir as identidades de gênero e sexualidades nas aulas negligencia, silencia e acaba por perpetuar a visão de que essas identidades LGBTQIA+ são estranhas, portanto, podem estar sujeitas ao *bullying* à estereotipia e ao estabelecimento de preconceitos. Desse modo, é urgente que o meio educacional inclua a temática visando ao questionamento e a desconstrução de estereótipos, qualquer manifestação de violência contra o universo LGBTQIA+ e a desigualdade entre os gêneros. Esse processo deve começar com os professores, que muitas vezes, silenciam os aprendizes *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *etc.* (MISKOLCI, 2012; BORRILLO, 2010).

Combater os discursos cristalizados acerca dos estereótipos e preconceitos contra as pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+ é um meio de dar visibilidade às questões que subalternizam as identidades de gênero e sexualidades. Segundo Prado e Machado (2008), os preconceitos contra a diversidade de gênero muitas vezes são sutis. A estereotipia corrobora para que o *gay* seja percebido como excêntrico e a cultura midiática reforça ideias estereotipadas das identidades LGBTQIA+ na ficção e no jornalismo. Para os autores, a homofobia naturalizada e os preconceitos perpetuam o *status* dominante das identidades heterossexuais.

Assim, é cada vez mais urgente combater nos discursos a estereotipia, preconceitos e homofobia (PRADO; MACHADO, 2008). A sala de aula de línguas é um espaço que, segundo os documentos oficiais que orientam a educação brasileira (BRASIL, 2019, 2013, 2012a, 2012b, 2006), deve fomentar o desenvolvimento do letramento crítico. Investir na percepção crítica do aprendiz é uma maneira segura de fortalecer seu exercício identitário e combater a violência de gênero e contra as identidades LGBTQIA+.

4.3.3 Mobilização identitária como aprendizes de Língua Inglesa

O construto ‘identidade de aprendiz’ refere-se ao sentido que ele faz de si mesmo ao avaliar a sua condição de aprendiz de uma segunda língua. Central a essa noção identitária, está o conceito de autopercepção do aprendiz. A autopercepção refere-se à avaliação que esse aprendiz faz de suas competências – tanto a competência linguística, ou seja, a língua que ele efetivamente já aprendeu e portanto, domina, quanto a competência para aprender a língua estrangeira (MERCER, 2012).

No que se refere à aprendizagem de inglês e à mobilização identitária na aprendizagem da língua, o participante 1 afirma:

Eu gosto sim de inglês, na verdade eu gosto muito. Eu fiz um teste para entrar para um curso de inglês na Fundação CEFETMINAS e meu nível de proficiência é intermediário I e eu aprendo muito visualmente. Gosto muito de usar os aplicativos de aprendizagem, como *LyricsVideo*, que contém as letras das músicas e exercícios sobre a música. A parte de música, exercito o ouvir, e leio muito em inglês, livros tanto quanto os *readers*, quanto versões originais.

Temos que o participante se identifica como alguém que gosta de aprender o inglês, tem autonomia e curiosidade – investe em sua aquisição da segunda língua. A autopercepção sobre seu nível de proficiência é positiva, visto que o estudante faz questão de mencionar que ela é respaldada por um teste de nível. Percebemos que, ele entende e aceita o seu papel enquanto responsável pela aquisição da língua estrangeira e tem consciência sobre o que deve fazer para conquistar seu objetivo de aprendizagem.

Parece possível afirmar que a Oficina II favoreceu a construção identitária do participante 1 enquanto aprendiz de língua inglesa. Em suas palavras, temos que “[...] na oficina II já tivemos um contato direto com a língua inglesa por meio de vários textos com outros tópicos. O contato direto com a língua inglesa, facilita a nossa comunicação em língua inglesa, o modo como pensamos, facilita o construir ideias em língua inglesa”.

Por sua vez, a participante 2 comenta:

[...] mas eu também não gosto de inglês. Meu nível de proficiência vem antes do básico. E tento aprender por conta própria, assistindo a filmes com legendas. Quando eu comecei a estudar no CEFET, foi muito difícil passar por todo esse processo pra entrar, ENEM, e trabalho, vida financeira difícil, mas fui em busca de realizar meu sonho. Mas quando comecei, passei pelas disciplinas de inglês sem querer estar lá. Nunca tinha estudado inglês e achei que na faculdade de Letras, no CEFET, eu teria isso. Só que não. Saí das disciplinas sem aprender nada do que esperava. Passei, mas não era o que eu esperava. Lá a gente fazia leitura crítica de imagens e as pessoas que sabiam mais inglês se davam melhor. Não era uma aula de aprendizagem, era uma aula de discussão. Fiquei bem desmotivada nessas disciplinas, Oficinas I e II. Ao avaliar as disciplinas de Oficina I e II, posso dizer que o ensino de leitura em língua estrangeira I eu aprendi algumas técnicas em língua estrangeira, assim, pra mim nesse sentido foi um ganho. Mas eu senti que poderia ter tido um aprofundamento maior em relação à leitura. E em língua estrangeira II eu te afirmo que não aprendi nada! Saí da disciplina sem aprender nada! Mas nesse período remoto (ensino emergencial), essas disciplinas não foram muito boas porque eu sabia que ia assistir a aula sem aprender nada. Já passou pela

minha cabeça trancar essa disciplina, mas depois, como terei que repetir (antes de formar), desisti dessa ideia (Participante 2).

Mesmo não gostando de inglês e afirmando que o seu nível de competência linguística em inglês é inferior ao nível básico, ainda assim, a participante 2 também acredita que os estudos autônomos fazem com que os aprendizes consigam se apropriar de informações para se colocar e se promover.

Percebe-se que a participante tem uma autopercepção negativa em torno de sua aprendizagem e de seu nível de proficiência em língua inglesa. Identifica o seu nível de proficiência como sendo “inferior ao nível básico”, demonstrando inclusive que a circunstância gera certa ansiedade (USHIODA, 2011; MERCER, 2012). Porém, alega que tinha expectativa de poder estudar inglês formalmente ao ingressar no CEFET. Em suas palavras: “Nunca tinha estudado inglês e achei que na faculdade de Letras, no CEFET, eu teria isso. Só que não. Saí das disciplinas sem aprender nada do que esperava, passei, mas não era o que eu esperava”.

Ao narrar como se sente em relação à aprendizagem de inglês, a participante 3 informa: “Eu gosto muito de inglês, sou proficiente, trabalhei por cinco anos como professora em três escolas de idiomas. Para aprender, cresci ouvindo músicas internacionais e assistindo a séries. Sou autodidata’. A participante se identifica como autônoma e responsável por sua aprendizagem e nível de proficiência. Além disso, demonstra satisfação com sua capacidade de aprender o inglês, reconhecendo o investimento que fez na aquisição de uma segunda língua, por meio de atividades informais como ouvir músicas e séries em inglês, e como essas contribuíram para a conquista de bens simbólicos, tal como, se tornar uma professora de inglês (USHIODA, 2011).

No caso desta pesquisa, a aprendizagem autônoma ocorreu com os três participantes, independentemente de eles gostarem ou não de inglês. A decisão por realizar aprendizagem autônoma é uma das marcas da identidade de aprendiz.

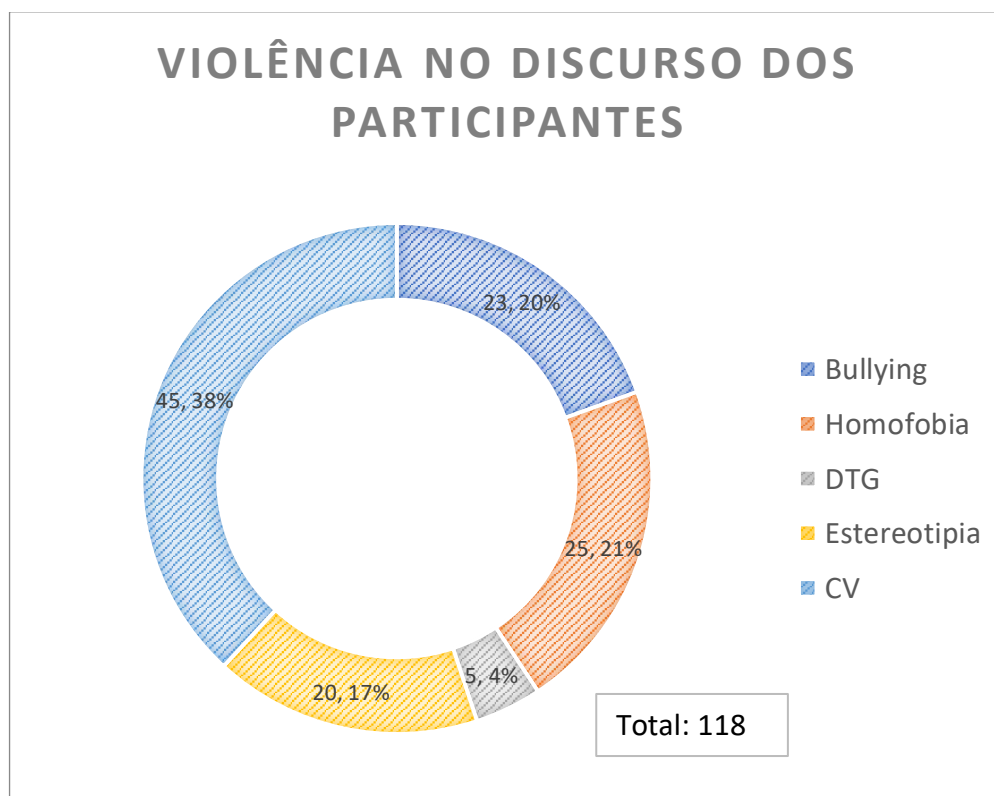
4.4 Violência narrada pelos participantes

Este item discute os dados gerados pela narrativa oral, cujo *prompt* encontra-se disponibilizado no Apêndice IV. Os dados são apresentados e discutidos por participante. Em suas narrativas, levantamos as manifestações de *bullying*, homofobia (que inclui bifobia e lesbofobia), desigualdade de tratamento entre os gêneros (que inclui a misoginia), estereotipia e as consequências da violência nos participantes. A seguir, quantificamos as ocorrências e as apresentamos em formato de gráfico, para facilitar a visualização. Por fim, discutimos detalhadamente cada ocorrência, analisando o conteúdo que emerge em cada narrativa coletada.

Nos gráficos, a sigla DTG significa desigualdade de tratamento entre os gêneros; e a sigla CV significa consequências da violência nos participantes.

O Gráfico 1 mostra, em termos gerais, o índice de violência relatada pelos três participantes. No total, há 118 ocorrências.

GRÁFICO 1: Violência encontrada nas narrativas dos participantes

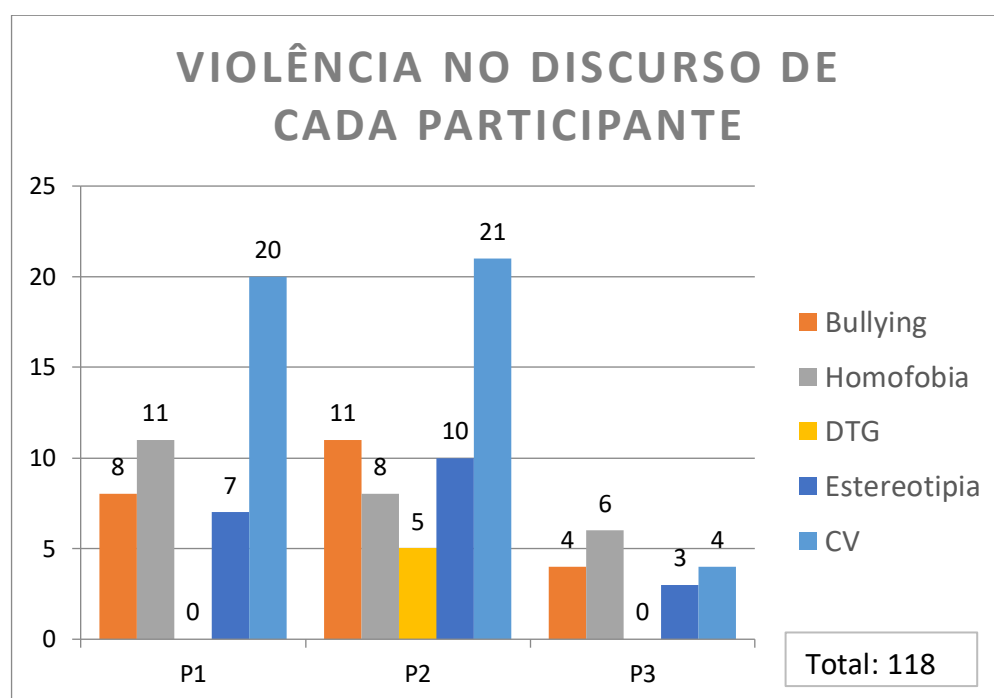


Fonte: Elaborado pela autora.

No conjunto da violência vivenciada pelos participantes, os índices de *bullying*, estereotipia e homofobia quase se igualam. No entanto, o que mais chama a atenção é o alto índice de consequências de violência sofridos anteriormente. A princípio, não havíamos considerado criar uma categoria para ‘consequências da violência’. Porém, a medida que nos debruçamos mais detidamente sobre os dados, percebemos que a violência sofrida no passado repercute em suas vidas presentes e passa a ser uma fonte de sofrimento contínuo significativa, para além das categorias que havíamos criado.

O Gráfico 2 cuida, então, de evidenciar os índices de violência encontrados na narrativa de cada participante.

GRÁFICO 2: Violência encontrada na narrativa de cada participante



Fonte: Elaborado pela autora

Sabemos que as consequências de violência sofrida são imprevisíveis e diferem de pessoa para pessoa. Então, não há como pontuar exatamente qual circunstância oprime ou violenta mais uma pessoa, porque depende do significado que cada um dá a ela, em função do contexto em que se encontra inserido, seu momento de vida *etc.* Ainda assim, é impressionante verificar que para os participantes 1 e 2, elas são duas vezes mais significativas do que experiências pontuais atuais em que sofrem *bullying*, homofobia ou estereotipia.

Tendo feito essas considerações iniciais, passamos agora a discutir a violência relatada por cada participante. Organizamos a discussão desses dados por tema, a saber: item 4.4.1 - homofobia, lesbofobia e bifobia; item 4.4.2 – desigualdade de tratamento entre os gêneros; 4.4.3 – estereotipia; 4.4.4 – *bullying*; 4.4.5 – consequências da violência; e 4.4.6 – outros achados.

4.4.1 Homofobia, lesbofobia e bifobia

Adotamos os termos específicos: homofobia (hostilidade contra os homens *gays*), lesbofobia (hostilidade contra as lésbicas) e bifobia (hostilidade contra bissexuais), conforme orientado por Borrillo (2010), para analisarmos as manifestações contra cada grupo identitário para que esses sejam propriamente identificados. Desse modo, buscamos fomentar o combate à violência ao reconhecermos propriamente os grupos identitários que a sofrem.

No que tange à homofobia, o participante 1 relata que no ensino fundamental sempre teve de lidar com essa forma de violência. Nas palavras do participante:

Sempre me colocavam como se eu fosse a mulher do grupo. Eles me colocavam neste papel porque acreditavam que, por eu gostar de homens, eu estava (...) eu não era exatamente um “homem” (entre aspas) pra eles. É, talvez até mesmo por causa da construção da masculinidade que eles tinham. As pessoas começaram a perceber que eu era diferente, e isso se tornou um problema pra elas, de certa forma.

Por essa sua fala, percebemos que, a homofobia tem suas raízes no sexismo. Como forma de atestar a masculinidade, o grupo age através de comportamentos agressivos, buscando provar-se homem, através do repúdio à feminilidade. Ou seja, eles colocavam o participante no papel de mulher, pois já haviam aprendido a desvalorizar as mulheres. Os meninos que fossem mais efeminados mereceriam ser punidos, assim como as mulheres (MISSE, 2007).

A linguagem engendrada, a maneira que diferencia a forma masculina de falar, se sentar, se vestir, se comportar, agir *etc.*, é o que pauta a classificação que os meninos, adolescentes e adultos fazem dos gêneros. Como, no caso do participante 1, ele foi inferiorizado da mesma forma que o seria uma mulher, por acharem que ele gostava de homens. Quando

algum menino não tem a linguagem engendrada, já é classificado como desertor do gênero (BORRILLO, 2010). Esse recurso é adotado desde cedo por crianças e adolescentes por medo de serem percebidos como efeminados, para proteger a própria masculinidade e a identidade (KIMMEL, 2004).

O participante narra: “E acho que na minha escola, mesmo sendo estadual, tinha uma boa aceitação das pessoas. Nem todas, mas a maioria. Eu acho que sofri muita homofobia no ensino fundamental I e II. No ensino médio houve alguns casos pontuais”. Por essa fala, percebemos que o assédio contra o participante 1 foi constante nos anos de ensino fundamental.

A homofobia é evidenciada pelo fato de os colegas colocarem apelidos no participante 1 por ele gostar de programas, que segundo a sociedade hegemônica, deveria ser para meninas e também por entenderem que tudo o que ele fazia era motivo para ser insultado. O participante comenta: “Começaram a me chamar de boiola, viadinho, porque eu gostava de RDB (Novela Rebelde). Aí eles sempre me chamavam de viado, de bixa, como se isso fosse algo menor. Eu incomodava as pessoas”.

Por esse relato, verificamos como a ordem heterossexista naturaliza a degradação e a perseguição ao reproduzir um discurso legitimizador que busca rejeitar os que se identificam como homossexuais (BORRILLO, 2010). O grupo estigmatiza e persegue o participante ao acreditarem que ele é homossexual. Socialmente os discursos cotidianos expressam a linguagem estigmatizada em torno do passivo sexual, e os homossexuais, assim como as mulheres, são percebidos como passivos. Assim, muitas vezes são desvalorizados devido a esse estigma (MISSE, 2007). A violência em torno do passivo sexual é simbolizada através representações feitas que atestam o prestígio de ser ativo, másculo e viril. E o desprestígio que se tem socialmente ao ser identificado como passivo, bobo, mole, como são inferiorizados os homens homossexuais e as mulheres.

A heterossexualidade masculina é a única orientação possível no modelo hegemônico. Assim, qualquer manifestação de desejo homoerótico deve ser combatida através da agressividade. Homens sexistas e homofóbicos dependem da aprovação de outros homens para se relacionarem homossocialmente (relação compartilhada entre homens heterossexuais de natureza não-amorosa). Desse modo, culturalmente, meninos/homens efeminados são perseguidos e silenciados (KIMMEL, 2004). Foi isso que aconteceu com o participante 1 durante os anos escolares.

O participante relata um episódio ocorrido no ano de 2018 - ano eleitoral que elegeu o Presidente Bolsonaro, cujo discurso era contra LGBT: afirma que sofreu com um ato homofóbico a ele impingido por estranhos. Em suas palavras: “- Aí um grupo passou pela gente,

e gritou: Bolsonaro vai matar viado! E isso bem direcionado a mim”. Destacamos que, ser chamado de “viado”, como relatado pelo participante, ilustra o que esse termo pejorativo representa. O “viado” é aquele a quem a sociedade heterossexista atribui como o traidor, representam a mentira, o que não segue seu sexo biológico. Desse modo, o homossexual que é efeminado é lido como o “passivo” e é também entendido como o traidor (MISSE, 2007). No entanto, se um homem for um homossexual “ativo”, ou seja, aquele que tem relações sexuais com outros homens, mas não se identifica como o passivo da relação, ele não é visto como traidor.

Os termos “viado”, “bicha”, “mona”, são comumente usados entre os que se identificam como travestis para mostrar maior familiaridade entre os interlocutores (OLIVEIRA, 2010). Ainda que exista uma linguagem: gírias e apelidos usados como forma de resistência e socialização entre os que se identificam com o universo LGBTQIA+, não foi isso o que aconteceu com o participante. Ele sofreu uma ameaça verbal, uma exposição pública e desnecessária de sua sexualidade. Uma estigmatização, uma perseguição, que foi ainda mais inflamada durante o ano eleitoral de um candidato a presidência que havia se mostrado homofóbico.

Os discursos norteados pela ordem heterossexista buscam eliminar por meio de palavras, discriminação, ameaças, insultos, piadas, caricaturas, escárnio, injúria, agressões físicas *etc*; aqueles que se identificam como *gays* (BORRILLO, 2010). A homofobia relatada pelo participante, ainda que tenha sido só verbal, instiga o medo em suas vítimas. Consequentemente, busca manter a hegemonia masculina no poder.

A homofobia é uma disfunção psicológica, e muitas vezes, aqueles que agem motivados por ela, vivenciam um conflito interno por estarem combatendo seus próprios desejos homossexuais e/ou medo de se assumirem homossexuais. Assim, buscam eliminar o que lhes desperta desejo (BORRILLO, 2010). Nos casos relatados pelo participante, é possível que alguns do grupo de colegas que o perseguiu, estigmatizou e buscou combater a sua homossexualidade, na verdade, agiam motivados pela eliminação do que temiam desejar. Ou ainda, o perseguiam por ignorância, por acreditarem que sexualidade é uma ‘opção’, e que deviam preservar o heterossexismo (BORRILLO, 2010).

Outro caso de homofobia relatado pelo participante, adveio da forma como um personagem foi construído em uma novela. Segundo o participante 1: “tinha esse personagem chamado Crô que eu odiava e me sentia ofendido! Nossa, que desrespeito com os *gays*. Ele fazia um estereótipo do que é ser *gay*, e acaba que as pessoas compram e acham que nós todos vamos ser assim”.

Ainda que seja uma representação da desnaturalização da heteronormatividade, a forma estereotipada como o personagem Crô foi construído, para ser motivo de escárnio por se identificar como *gay*, atende a um entretenimento hétero de luxo. Da mesma forma, as performances *drags* nas mídias, apesar de terem uma aceitação, servem para ridicularizar e esse tipo de entretenimento funciona para reafirmar o que é hétero e o que não é (BUTLER, 2003).

Além disso, as estigmatizações, as piadas, as caracterizações em torno das identidades homossexuais são formas de homofobia naturalizada. Concorrem para que os homossexuais ocupem um lugar subalterno. Há rótulos que reforçam uma imagem LGBTQIA estigmatizada, para que sejam caricaturizados como excêntricos, perpetuando assim a homofobia enraizada, responsável pela violência institucional (PRADO; MACHADO, 2008).

No relato da participante 2 destacamos o seguinte excerto que se referem à lesbofobia, caracterizada neste trabalho como a manifestação hostil contra mulheres que identificam sua orientação sexual como lésbica, a saber: “Já ouvi falar que é nojento duas mulheres se relacionando. Assim, em determinados lugares que estou com a minha companheira, com a minha noiva, a gente escuta comentários pejorativos, percebemos que as pessoas se sentem incomodadas com a nossa presença”. O heterossexismo, por medo e ódio irracional contra pessoas que amam pessoas do mesmo sexo biológico utiliza-se da homofobia como forma de controle. Norteada pelo sexismo, a lesbofobia é uma reação que fomenta o estranhamento, materializado no uso de termos pejorativos, xingamentos, em agressões, para garantir a heterossexualidade compulsória no sistema patriarcal (PHARR, 2014).

No que tange ao ambiente escolar, a participante narra um evento em que um professor banaliza a violência sofrida pelas mulheres lésbicas: “Aí ele deu um exemplo de uma oração. Aí ele disse assim, ah, hoje em dia você não pode falar nada, né? Porque se fala lésbica, já fica ofendida; se fala isso, aí assim, né!?”. O professor, com sua fala, age de forma insensível ao minimizar a luta e o sofrimento historicamente vivenciado por mulheres e lésbicas. Além disso, desconsidera a sexualidade da mulher lésbica pois, de acordo com o exemplo do professor, as lésbicas ficam ofendidas por serem chamadas de lésbicas. Além de ironia, ele age com indiferença pela sexualidade da mulher, recusando admitir a sua condição de sujeito de direitos plenos, criando um distanciamento e uma despersonalização da identidade lésbica (BORRILLO, 2010).

A fala do professor também reproduz suas ideias de teor discriminatório. Esse tipo de argumento homofóbico representa o pensamento separatista que enfatiza diferenças de orientação sexual, banalizando a luta LGBTQIA+, já que impede que se faça uma

problematização real em torno da questão, endereçando pontos como homofobia, agressões, falta de reconhecimento dos direitos, discrepância de tratamento e outros.

Em relação às agressões sofridas devido ao fato de se identificar como lésbica, a participante relata um evento em que estava sentada com uma menina próximas a uma residência quando jogaram casca de laranja nelas. Em suas palavras, temos: “aí do nada essas pessoas da casa jogaram casca de laranja na gente, tipo dizendo que não nos queriam lá”.

Em outro episódio, a participante 2 relata que foi perseguida em uma praça de Belo Horizonte: “[...] e aí do nada saiu um cara correndo atrás da gente, sem a gente fazer nada. Pra ser mais exata, estávamos na Praça da Liberdade, sentadas, somente de mãos dadas, aí um homem bem velho começou a correr atrás da gente do nada”. A esse respeito ela não consegue entender o porquê desse tipo de agressão e muito mesmo a razão de sua sexualidade incomodar tanto as pessoas.

A violência surge porque o agressor acha-se no direito de tratar um outro ser como abjeto – algo que inspira horror ou repulsa, como se fosse poluidor ou impuro (MISKOLCI, 2013) – como se homossexualidade pudesse contaminar. As agressões em função da sexualidade classificam a vítima como ‘poluidora’ do gênero e enfatizam a heteronormatividade compulsória. No primeiro caso, a participante e sua noiva foram consideradas ‘lixo’ – simbologia inerente ao episódio em que contra elas foram jogadas cascas de laranja. E no segundo, foram perseguidas por um homem que reprovou sua conduta – estarem de mãos dadas. Nesse evento, temos o poder masculino em exercício contra mulheres a repulsa explícita de seu exercício pleno de sexualidade. Em uma sociedade patriarcal, o ódio (misoginia) contra as mulheres é uma reação ao que se considera uma ameaça ao domínio masculino. Duas mulheres exercendo o carinho que sentem uma pela outra é uma ameaça ao patriarcalismo (LEE; SHAWN, 2014).

No trecho a seguir, a participante relata o sofrimento gerado pela lesbofobia originado em sua família: “Dentro da minha família, quando eu era mais nova e tinha uma namorada, minha avó dava as costas pra mim”. As identidades LGBTQIA+ ainda sofrem invisibilidade por causa da ignorância. A atitude de sua avó reflete o comportamento de muitas pessoas ignorantes que se comportam com base no entendimento do senso comum acerca das identidades homossexuais. Essa ideia uma visão lesbofóbica que classifica a sexualidade lésbica como desviante. Consequentemente, as lésbicas são oprimidas pelo senso comum que lhe confere um lugar inferior na estratificação sexual (RUBIN, 2017). As famílias atuam para controlar e reforçar a ideologia heterossexual. Os ‘bons costumes’ familiares rejeitam aquelas identidades que fogem do padrão heteronormativo.

Em outra parte da entrevista, a participante revela o quanto o pautar a sua vida na heteronormatividade fez com que sua família a percebesse de forma diferente. Ela alega ter ouvido o seguinte comentário: “Ela é lésbica, mas entrou na faculdade. Ela tá vivendo a vida dela normal”. Assim, percebemos como o ‘mas’, salienta a ideia de que, apesar de ser lésbica (segundo a família), ela está vivendo uma vida no padrão heteronormativo. Ou seja, uma vida ‘quase’ normal. A intensidade da rejeição se dá em função do nível de estranhamento causado, do distanciamento da heteronormatividade provocado (LOURO, 2013).

A ordem heterossexista naturalizada produz uma política ideológica que reconhece a superioridade hétero. Todas às vezes que as pessoas agem normalizando a heterossexualidade e buscando causas para a homossexualidade ou lesbianismo, o binarismo homo/hétero é acentuado e a homofobia é reproduzida. Para exemplificar, citamos um excerto de sua narrativa em que a participante relata o questionamento que sofreu de sua psicóloga: “E a psicóloga questiona, você se identifica como lésbica mesmo, você tem certeza disso, como aconteceu isso, mas por que razão você é lésbica?”. A atitude de buscar razões para a homossexualidade é uma forma de homofobia e discriminação (BORRILLO, 2010).

Nesse contexto, destacamos a bifobia na narrativa da participante 3. Segundo o seu relato, a bifobia é comumente vivenciada por meio de olhares que ela sofre. Ainda que aconteçam, às vezes, de forma sutil, eles não deixam de perpetuar um discurso negativo, de provocar a insegurança e de questionar a sexualidade que incomoda. Nas palavras da participante, temos:

Porém, há os olhares. Quando eu abro a boca e falo que sou bi, isso no CEFET, a pessoa já olha e... Com professores, não! Só com os colegas mesmo. Já recebi esses olhares e tudo mais. Porque como eu já falei, não sofri uma bifobia explícita, questionamentos, nada disso. Olhares mesmo. Como que questiono um olhar, por exemplo? Porque eu posso ter entendido errado. Eu sei que não interpretei, mas a pessoa pode dizer, você interpretou errado. Não tem nada a ver e tudo mais. Mas quando eu falei que era bi e que eu estava num relacionamento com uma menina, as pessoas olham e falam, você tem certeza que você é bi? Sabe, aquele olhar que diz isso? É isso! Isso lá no CEFET. Fora do CEFET, sim! Bifobia é uma coisa muito séria. As pessoas não consideram algo tão sério quanto homofobia. Mas é engraçado, as pessoas me perguntam, pessoas de fora, como essas colegas que relatei esse episódio de bifobia, não perguntam, você é bi? Elas julgam com olhares.

A situação de se identificar como bissexual e ser recebida com olhares de estranhamento exemplifica a forma como o senso comum tolera a homossexualidade desde que esteja pautada no modelo heterossexual e que seja monogâmica (MISKOLCI, 2013; LOURO, 2013). Quanto mais distante estiver do padrão heteronormativo, mais sujeita a lidar com o silenciamento e com a violência. Essa forma de violência sujeita a identidade à política da vergonha (MISKOLCI, 2010).

A participante cita vários comentários bifóbicos que já escutou, como: “Já ouvi muita coisa bifóbica, que geralmente é dita por religiosos, como, ah, a pessoa é bi, ela é que nem gilete, corta para os dois lados”. Por essa fala, percebemos que o senso comum (do qual o discurso religioso parece fazer parte) perpetua o preconceito acerca dos modelos de homem e de mulher ‘ideais’, dentro do padrão de gênero. Ademais, pelo papel que desempenham as igrejas em nossa sociedade atual, sabemos que os textos religiosos, o posicionamento de líderes religiosos em torno da questão da sexualidade, é uma forma de controle, de domínio. Por buscar perpetuar o pensamento hegemônico, o discurso religioso, em geral, é uma instância que instiga preconceitos, fomentam a intolerância e a violência (LEE; SHAWN, 2014; MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A participante afirma que a bifobia vivenciada dentro de sua própria família teve suas raízes na fundamentação religiosa. Em suas palavras: “eu cresci numa família evangélica e acho que isso por si só é autoexplicativo. Por ter vindo de uma família evangélica. Por essa fala, verificamos que a família da participante emprega um discurso para certificar a legitimidade do gênero em função do seu sexo biológico com base na religião. Os ensinamentos religiosos fundamentam a ideologia da subordinação da mulher em prol da família. Nessa visão, a mulher deve se manter casta e pura e desfrutar da sexualidade através do casamento com um homem. O tradicionalismo religioso incita estereótipos e oprime. A opressão internalizada faz com que as pessoas se policiem e tentem policiar os outros (LEE; SHAWN, 2014). A família, dentro dos padrões religiosos, funciona como essa instituição de controle.

A homofobia originada pela família tem sua fundamentação na ideia de que a única sexualidade legítima é a heterossexual. Além disso, a mulher não tem sua sexualidade reconhecida pelo simples fato de ser mulher. Essa invisibilidade é ainda mais latente no caso das mulheres lésbicas e bissexuais. Diante disso, a mulher ainda é criada subordinada ao homem e incumbida dos cuidados do lar e da família (BORRILLO, 2010). Situações de rejeição advindas da própria família provocam o ostracismo (isolamento social) e ensinam hostilidade contra homossexuais, transexuais, bissexuais, lésbicas, *etc*, que acabam por desenvolver outras consequências psicológicas como aversão de si mesmo, depressão e até suicídio.

Percebemos também, em sua narrativa, a bifobia na resistência da família em aceitar a sexualidade da participante, como forma de tentar controlá-la e as consequências que essa rejeição provoca em sua vítima: “Então, foi um ano horrível pra mim o ano passado, porque eles não aceitam, meus pais não aceitam a minha sexualidade. Mas a homofobia velada sempre está ali presente, tanto que não posso falar da minha namorada, não posso fazer comentários sobre outras meninas”.

A falta de suporte parental para lidar com o *bullying* homofóbico implica em enfraquecimento da identidade, que pode levar as pessoas a desenvolverem problemas como: insegurança, culpa, autopunição, depressão e suicídio. Os pais desempenham um papel essencial para auxiliar os filhos a lidarem com o *bullying* (ANTÔNIO, 2011).

4.4.2 Desigualdade de tratamento entre os gêneros

Em relação à desigualdade de tratamento entre os gêneros, foi mencionada na narrativa da participante 2 uma discrepância de tratamento a homens e a mulheres por parte de alguns professores. Nas palavras da participante:

E em uma disciplina em especial, ele extrapolava e a professora deixava. Porém, quando uma outra colega, que também já é graduada e acho muito inteligente também, fazia os comentários na aula, a professora já cortava ela. Mas não fazia isso com ele. Isso ocorre desde o primeiro período, e nós já estamos no quarto período. Ele é um homem cisgênero e heterossexual e com certeza é um privilegiado por isso. E os professores deixam ele fazer o que quer.

No contexto patriarcal, o sexismo influencia para que a voz de alunas seja menos presente nas salas de aulas (PHARR, 20214). Segundo a participante, um aluno hétero cisgênero recebia toda a atenção de vários professores do curso e o mesmo não acontecia com as colegas. Ela atribui isso ao fato de ele ser um homem.

A participante narra outro exemplo de sexismo:

Todas as vezes que havia duplas de mulheres apresentando, esse mesmo colega era altamente intrusivo e questionador nas apresentações. Porém, ele não fazia isso com os colegas homens. Ele tem uma postura muito autoritária e os professores não cortam.

Por essa fala, identificamos como o sistema patriarcal corrobora as inequidades de tratamento entre os gêneros, como forma de subordinar as mulheres. Desse modo, o direito de falar e o direito de interromper é concedido aos meninos desde a infância nos anos iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida, o mesmo direito não é dado às meninas. Para elas, cobra-se a postura de sentar-se corretamente, ouvir, serem contidas, receptivas e tolerantes (LEE; SHAWN, 2014; RICH, 2014).

As desigualdades de tratamento entre os gêneros são institucionalizadas pela escola, pela família, pela religião, pela mídia *etc.* Essas mesmas instituições designam diferentes papéis para as pessoas de acordo com o gênero, atrelados ao sexo biológico (LEE; SHAWN, 2014). Connel e Pearse (2015) ressaltam que os malefícios trazidos pelas desigualdades entre os gêneros são inúmeros e afetam o político, o trabalho, a família, todas as esferas da vida das pessoas. Segundo elas, as mais afetadas pela discrepância de tratamento são meninas e mulheres, que constantemente estampam as manchetes de jornais como vítimas

de todos os tipos de violência. Além disso, essa hostilidade é ensinada desde a infância e meninos aprendem desde cedo a agirem com desdém e desprezo contra as mulheres. A seguir, exemplificamos a desigualdade de tratamento com este trecho da narrativa da participante 2:

As mulheres, se cometem um erro, não têm nem a oportunidade de se explicarem. Logo já são questionadas e chamadas de nomes pejorativos. Eu vejo isso quando as professoras erram e quando os professores erram. Eu acho isso tão injusto com as mulheres - se cometem um erro não têm nem a oportunidade de se explicarem, logo já são questionadas e chamadas de nomes pejorativos. Há muito mais tolerância com os professores do que com as professoras. Já vi muito aluno e aluna respeitarem e ouvirem mais os professores do que as professoras. Raramente você escuta um homem sendo chamado de louco ou tem sua opinião questionada. No primeiro período de Letras o professor, homem, fez um comentário em que algumas coisas fossem atribuídas somente para homens e outras para mulheres. Eu acho que a gente como mulher, a gente sofre bastante preconceito.

Por esse comentário, constatamos que a disparidade de tratamento entre os gêneros está presente também por parte dos alunos, na forma como as professoras e os professores são recebidos e no fato de que o que falam tem pesos diferentes.

A participante afirma que o desrespeito que sente por causa do gênero, afeta também as professoras. O sexismo está presente no meio acadêmico, ali ainda prevalece o estigma, mesmo que de forma sutil, de que os homens são superiores às mulheres. Para Rich (2014), isso ocorre pela inserção tardia das mulheres no mercado de trabalho e no meio científico. Em muitas situações, as pessoas tendem a ‘levar mais a sério’ as questões quando colocadas por um homem e duvidar mais das mulheres, interrompê-las com maior frequência e colocar o seu exercício profissional em segundo plano. Ainda vigora a ideia de que o trabalho (principal) da mulher é a constituição familiar e a administração do que se refere ao ambiente doméstico (RICH, 2014).

Toda essa discrepância de tratamento afeta as estudantes que se deparam com barreiras para exercerem sua própria identidade, por sentirem a omissão de suas vozes na literatura e seu silenciamento na própria sala de aula (RICH, 2014).

4.4.3 Estereotipia

Os estereótipos são aprendidos e repassados socialmente. Por afetarem os sentimentos das pessoas, os estereótipos acabam por funcionar como um mecanismo de controle e julgamento. Para ilustrar, citamos a narrativa do participante 1, em que ele levanta alguns questionamentos em torno da estereotipia que o senso comum propagava sobre sua identidade de gênero e sexualidade na infância: “Eu até me lembro na infância das pessoas falando, para de chorar, menino não chora, e esse tipo de coisa. Algo assim, que fere. Por que o homem não pode ser sensível? Por que homem não pode chorar?”. Outro exemplo trazido pelo participante 1 está

em falas de professores a ele endereçadas: “- Se comporta como homem! Por que você não faz educação física? E todas essas falas eram por causa do meu jeito de ser, e pelo fato de me tacharem como diferente dos outros meninos”.

Os estereótipos levantados pelo participante nesses dois exemplos são: de que homem não chora; menino não pode ser sensível; meninos e homens têm que ser ativos e gostarem de esporte e de educação física; Ou seja, os meninos têm de ser grosseiros e os que não o são, ou que são percebidos diferentemente desse padrão, são controlados para exercerem a legitimidade de gênero (LOURO, 2013; KIMMEL, 2004).

E o participante 1 continua:

No final de 2018 eu tava indo fazer o vestibular lá na UNA, eu estava com minhas amigas próximo ao BH Shopping indo pegar o ônibus, aí um grupo passou pela gente, e gritou: Bolsonaro vai matar viado! E isso bem direcionado a mim. As minhas amigas nem perceberam que aquilo tinha me deixado mal. Aí eu percebi que o Brasil não estava pra amadores, nessa época surgiu ainda mais esse pensamento de que, o que fugisse do padrão da família brasileira seria cortado.

A esse respeito percebemos que a política anti-gênero fomentou um processo de vigília e perseguição daqueles e daquelas que se identificavam com o universo LGBTQIA+ (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Sobre esse processo, destacamos na narrativa a estereotipia criada em torno do padrão tradicional de família. Assim, o discurso político influenciado pelo discurso religioso, vestiu-se de valores enraizados em preconceitos, estereótipos e discriminações e a partir de 2018 cresceu a perseguição contra o universo LGBTQIA+. Esse discurso de resgate ao tradicionalismo instigou ainda mais as discrepâncias de tratamento e a homofobia (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

No que diz respeito a estereotipia sobre o jeito de ser *gay*, o participante afirma: “Sempre tinha alguém que estereotipava o trejeito típico de *gay*, a forma que a gente fala”. A esse respeito destacamos que, comumente, a sociedade lê o mundo sob a ótica da heteronormatividade. Portanto, os estereótipos funcionam como crenças compartilhadas socialmente com o intuito de reforçar rótulos que controlam e limitam a pessoa que os recebe (HEWSTONE; GILES, 1997; LINDSEY, 2016). Como afirmado pelo participante, o senso comum perpetua a ideia sobre o jeito *gay* de ser, criando estereótipos como uma forma de economizar ideias, por meio de generalizações que veiculam preconceitos, julgamentos e discriminações (LIPPMAN, 2010). Para impor, assim, a superioridade da heterossexualidade e da hegemonia contra os que se identificam com o universo LGBTQIA+.

O participante trata também de estereótipos propagados pela própria comunidade *gay*, a saber: “*Gay Pop* é um termo pejorativo que o mundo *gay* criou para designar as mais afeminadas e que dançam na balada. Tem também a tribo dos ursos que são as pessoas um pouco gordinhas e peludas. Tem as Barbies que são as *gays* padrão”. Ainda que esses

estereótipos sejam usados dentro e pela comunidade *gay*, eles não deixam de veicular outros conceitos negativos de quem lê o mundo pautando-se em um padrão, criando nomes pejorativos e rotulando.

Os estereótipos associados ao gênero e à sexualidade, usualmente sobressaem-se a outros aspectos da personalidade e passa a ser vigiada pelo meio e até pela própria vítima do estereótipo (MURPHY; TAYLOR, 2010). Os estereótipos geram nas vítimas a fase da vigilância, em que a vítima busca a desconstrução da imagem negativa que lhe foi imposta para não afetar alguma parte de sua vida; ou quando percebe que, em determinado contexto, aquela parte da sua identidade será sempre motivo de depreciação e vigilância constante (MURPHY; TAYLOR, 2010). No caso do participante, verificamos que o processo de vigília iniciou na infância, no ensino fundamental, e ressurgiu em vários outros momentos.

Em relação aos estereótipos que afetam a participante 2, destacamos os que surgiram em relação à sexualidade da mulher lésbica: “Já ouvi homens falando: - Nossa, queria muito ficar com as duas! Já me perguntaram como duas mulheres transam. Já ouvi a pergunta: quem era o homem da relação? Sendo que numa relação lésbica não existe o homem da relação”. Por esse relato, percebemos como a mulher lésbica tem sua sexualidade fetichizada por meio de um estereótipo fomentado pela ideia falocêntrica de que duas mulheres lésbicas não possuem um pênis, portanto, não são vistas como tendo um relacionamento legítimo. Desse modo, estão sujeitas a assédio e a estereótipos que instigam o fetiche masculino em torno de sua sexualidade (MELLADO; ORNAT, 2018). Além de ter sua sexualidade categorizada dentro do padrão heteronormativo, quando lhe é indagado quem é o homem da relação, fica demonstrado que uma relação só existe dentro do padrão binário homem/mulher, para o senso comum. E na ausência desse padrão, há de se criar um modelo parecido, mesmo que uma das mulheres tenha que assumir o ‘papel de homem’ da relação.

Em consonância, Borrillo (2010) afirma que a sexualidade da lésbica é transposta como em forma de fantasia pornográfica para o desejo de homens, que quando compartilham uma cena com mulheres, elas têm de estar sob o domínio masculino.

O estereótipo em torno da aparência feminina, mais especificamente sobre o corte de cabelo ‘feminino’, surge na sala de aula. A participante 2 relata:

Não por parte dos colegas, mas na fala dos professores. A ponto de ouvir comentários assim: ‘- Ai, mulher careca, né? Será que continua a ser mulher, será que ela está querendo virar homem?’. E que a mulher que fugia a esse padrão ou fazia por questão de saúde ou por algum outro advento, como, talvez ela tenha grudado chiclete no cabelo.

Estereótipos de gênero, como o citado pela participante, de que mulheres que usam cabelo curto ou raspado querem virar homem, são comumente propagados pelas pessoas que acreditam que a sexualidade e a identidade de gênero são conceitos indissociáveis (CONNEL;

PEARSE, 2015). Ainda que em tom de brincadeira, comentários supostamente ‘inocentes’ propagam a ideologia hegemônica e num âmbito simbólico, instigam preconceitos, discriminações e promovem injustiças (LEE; SHAWN, 2014). Ter o cabelo raspado, fugindo do padrão definido pela heterossexualidade compulsória, implica em ter que ouvir constantemente piadas, comentários, que colocam a participante em vigília em torno do estereótipo de que mulher tem que ser feminina e ter cabelos longos (MURPHY; TAYLOR, 2010). Ao afirmar: “Ter uma postura diferente quando se tem um mundo inteiro falando que tem de ser desse jeito”, a participante demonstra que por mais que resista ou ignore, está sempre atenta a esse processo de estereotipia e da vigilância criada em torno da estereotipia. O fato faz com que ela tenha desenvolvido uma postura de resistência.

A heteronormatividade divulga o padrão estereotipado de beleza de que, mulher tem de ser feminina, e homem masculino, caso contrário a identificação da legitimidade do gênero estará comprometida (SALIH, 2013; LOURO, 2013). Na mesma linha, Connel e Pearse (2015) afirmam, que o conceito de gênero é norteado através do ressaltar das diferenças biológicas, sociais, culturais e psicológicas. Nessa ótica, o senso comum, entende que ser homem ou mulher é atestado e percebido pelas diferenças entre homens e mulheres baseadas em ser macho ou fêmea. Essa percepção do senso comum está presente na seguinte parte da narrativa: “Já me confundiram com homem na rua várias vezes. Essas ideias, sabe? Pra ela ser lésbica ela não pode ser feminina, ou, se ela for feminina como a gente vai saber se ela é lésbica?”.

O androcentrismo privilegia uma construção positiva em torno da identidade masculina. Em contrapartida, oprime as mulheres, por meio de um exercício discursivo que muitas vezes não legitima suas vozes, gerando estereótipos (LINDSEY, 2016). Da mesma forma, o sexismo e a misoginia constroem um discurso de que a voz das mulheres vale menos do que as vozes masculinas na academia (RICH, 2014). Para ilustrar o fato, citamos o seguinte excerto da narrativa em que a participante 2 reflete sobre o acontecido na sala de aula e a atitude dos colegas de estereotipar uma professora por ela ser mulher: “A gente que costuma ser tachada de louca, de maluca, de doida. [...] questionei o feito por ela, o problema em si. Foquei no que aconteceu e na forma como a professora agiu. Mas teve aluno que não, já falava que ela era louca, maluca, doida”. Segundo a participante, tachar uma mulher de louca é algo comum quando se tem algum tipo de conflito com uma mulher. E foi justamente o que a turma fez e que causou profundo incômodo na participante. Esse estereótipo sexista colabora para que a mulher perca sua credibilidade no meio acadêmico (LEE; SHAWN, 2014).

A estereotipia surge também na fala da participante quando relata sobre a visão de sua psicóloga ao analisar sua vida, sexualidade e relacionamento, usando como referência o modelo heterossexual. Ela relata: “E eu sentia que ela queria sempre me comparar, pautar os meus

problemas em relacionamentos heterossexuais”. Essa fala demonstra que a heteronormatividade torna a sexualidade lésbica invisível (RICH, 2014).

No que se refere aos estereótipos levantados pela participante 3, temos: “Assim que as pessoas ficam sabendo que não sou hétero, e que hoje eu estou em um relacionamento com uma mulher, elas assumem que eu sou lésbica”. Desse modo, percebemos que a heteronormatividade entende as sexualidades no binarismo como hetero/homo. As demais orientações sexuais não são reconhecidas pelo senso comum. No geral, segundo Rubin (2017), o senso comum tende a estigmatizar as identidades sexuais que não são heterossexuais. *Gays* e lésbicas que não estão em uma relação monogâmica, travestis, transexuais, bissexuais *etc*, são percebidos como transgressores, e por isso, recebem um estigma erótico que demoniza a sua sexualidade. Quanto mais a identidade se distanciar do padrão heteronormativo (monogâmico, marital e com filhos), mais estranhamento receberá (LOURO, 2013; MISKOLCI, 2013).

O estranhamento em torno da bissexualidade é citado pela participante 3 na seguinte fala: “E aí pelo fato de eu estar namorando um homem agora, as pessoas assumem que eu sou hétero. Ou então que eu estava na dúvida ou algo assim. E quando estou namorando uma mulher, eu sou lésbica e não posso ser bi”. Desse modo, percebemos os seguintes estereótipos na narrativa da participante, que rotulam a bissexualidade: primeiro, o estereótipo de ter de se afirmar como homossexual ou heterossexual, segundo, o estereótipo de estar em dúvida, de ser uma pessoa indecisa afetivamente e sexualmente (DAVI; QUEIROZ DE SANTANA, 2021).

Novamente surge na narrativa da participante o questionamento sobre ter de se assumir heterossexual ou homossexual e não bi. Ela diz: “E é muito louco porque eu não posso ser eu, não posso exercer minha sexualidade. Não é cinquenta por cento homem e cinquenta por cento mulheres. Isso vai depender bastante da fase da pessoa. Porque tem que ser lésbica ou hétero?”. Além de sentir o incômodo com essa estereotipia, a participante se sente impedida de exercer sua identidade. A esse respeito, Davi e Queiroz de Santana (2021) afirmam que, as pessoas bissexuais sofrem preconceitos entre os heterossexuais e a comunidade LGBTQIA+. Têm a sua sexualidade questionada, por serem percebidas como exercendo uma forma de sexualidade ambígua e são consideradas indecisas sexualmente, em função do estereótipo de que a bissexualidade é efêmera (DAVI; QUEIROZ DE SANTANA, 2021).

4.4.4 *Bullying*

No que se refere ao *bullying*, o participante 1 narra que começou a sofrer com esse tipo de violência ainda na infância: “Eu lembro que o *bullying* começou no terceiro ano do ensino fundamental”. Os assuntos que o instigavam eram sobre a forma de expressar sua identidade

de gênero e em torno da sua orientação sexual. Em suas palavras, temos: “Por exemplo, eu lembro que quando eu estava no ensino médio, algumas vezes os assuntos pairavam muito em torno dessa questão, de tipo, enquanto eu me relacionava com os homens héteros e cis eles sempre me colocavam num patamar próximo das meninas.”.

O *bullying* sofrido pelo participante é caracterizado como um tipo de violência sistemática que ocorre no ambiente escolar. Costuma vitimizar pessoas que são estigmatizadas e que sofrem por algum preconceito, como os preconceitos sobre a identidade de gênero e sexualidade. Desse modo, essas pessoas são vistas como vulneráveis (SOUZA; SILVA; FARO, 2015). Como no caso do participante, em que a sua identidade de gênero e sexualidade são o pretexto para os ataques que sofre por parte dos colegas e até de professores.

O *bullying* é a manifestação da intolerância, pautada na rigidez sobre como as identidades devem expressar o seu gosto, como devem agir. No meio escolar, é a forma de violência mais presente (KOELER, 2011). Para Nascimento (2011), a escola será o primeiro local em que as crianças experimentarão a discriminação, os preconceitos e a violência. Muitas vezes o *bullying* parte até dos professores (MISKOLCI, 2013). Na narrativa do participante, encontramos: “Vá brincar com os meninos! Por que você tá agindo dessa forma? Assim, eles me zoavam, porque os professores, adultos em geral, me falavam pra mudar meu jeito”. Por essa fala, constatamos que o participante 1 sofre *bullying* homofóbico por parte dos colegas e dos professores. No ambiente escolar, recebe xingamentos, sofre perseguição e violência moral por causa de sua identidade de gênero e sexualidade. Segundo Warwick, Chase e Aggleton (2004), o *bullying* homofóbico ocorre quando a vítima não é percebida dentro da heteronormatividade e sofre perseguição por isso, mesmo quando ela não se identifica como *gay*, lésbica, bissexual.

O participante relata ter sofrido *bullying* quando a turma descobriu do que ele gostava, a saber: “É que eu era fã do RDB (Rebelde) e na minha escola tinha horário vago entre os horários, e durante esse período, um grupo de meninas veio na minha casa e me viram ouvindo o RDB, depois compartilharam isso com os colegas e isso foi motivo constante de *bullying* na escola”. O senso comum entende como apropriado para as meninas gostar da série Rebeldes. Portanto, por fugir do padrão heteronormativo, os xingamentos e a perseguição parecem justificáveis ao olhar dos autores do *bullying*, que policiam os próprios comportamentos e os dos outros também (KIMMEL, 2004). O agressor pode ser caracterizado como uma pessoa intolerante, com pouca empatia, e que pode extravasar a violência e o abuso que sofrem em casa em alguns contextos em que se sente mais forte. Mas o intuito principal do *bullying* é causar sofrimento por meio da violência, agressão verbal, ridicularização, imposição de apelidos *etc* (GADELHA et al., 2019).

O participante 1 relata um outro motivo pelo qual sofreu *bullying*: “Mas quando eu estava saindo da escola, eu vi que deram um adesivo e eu só senti um tapa assim na minha mochila. Quando eu cheguei em casa eu vi que estava escrito no adesivo “viado”. Essa forma de *bullying* ilustra a violência que o participante sofria por ser percebido como passivo e por não atestar a sua masculinidade agressivamente (MISSE, 2004).

Além disso, afirma: “Sempre tinha alguém pra imitar meu jeito de ser, meu jeito de falar”. Provavelmente, sua forma de falar, agir, sorrir, comportar-se, fugia do padrão da linguagem engendrada de como os meninos devem apresentar. Assim, os nomes pejorativos surgem para provar a autenticidade do agressor e denunciar aquele que está fora do padrão.

Além de sofrer homofobia, o participante alega ter sofrido *bullying* na infância por estar acima do peso. Ele relata: “Além de ser gay, (eu era gordinho) me davam todos os apelidos: botijão, gordinho, gordo, pesado. E sofria isso na escola e na família”. Conforme Gadelha et al. (2019), a orientação sexual e a aparência corporal são as causas mais constantes de *bullying* no meio escolar. Coincidentemente ou não, na narrativa do participante 1 surgiram a orientação sexual e a aparência do corpo como causas do *bullying* por ele sofrido.

Tomemos o relato da participante 2. No que tange ao *bullying*, são relatados vários eventos em que sofreu violência verbal, silenciamento e que nós identificamos como *bullying* homofóbico ocorrido no contexto da sala de aula e fora dela. Nas palavras da participante 2: “a gente escuta comentários pejorativos [de colegas]”. E ainda: “para uma mulher isso [ter o cabelo muito curto ou raspado] não ficaria legal, aí o professor falou que isso não cabia, que mulheres têm de ter o cabelo comprido”. Por essa fala, percebemos que, ainda que esteja no contexto do ensino superior, o *bullying* pode surgir na fala de professores e de colegas, feitos no intuito de causar sofrimento, vergonha, depressão e violência psicológica (GADELHA et al., 2019).

As vítimas do *bullying* são percebidas como pessoas mais fracas por serem, geralmente, introspectivas, fugirem dos padrões pré-estabelecidos socialmente (corporais, orientação sexual etc.), terem menos amigos e raramente instigarem deliberadamente que alguém lhe faça algum tipo de provocação (GADELHA et al. 2009). De acordo com os autores (*op. cit.*), a orientação sexual e/ou a identidade de gênero é comumente fator que torna as vítimas alvo de *bullying* e perseguição, o que faz com que as mulheres e os que se identificam com o universo LGBTQIA+ sejam as maiores vítimas em algumas universidades.

Outra manifestação de *bullying* narrado pela participante 2 surgiu por parte de sua avó, quando esta tomou conhecimento de sua orientação sexual. Segundo nos contou: “Minha avó dava as costas pra mim quando me via na rua. Mudava de calçada quando me via com minha namorada e isso aconteceu várias vezes”. Aconteceu também por parte da mãe de sua ex-

namorada. A participante relatou: “Nós moramos juntas por um tempo e tínhamos algumas fotos e a mãe dela uma vez foi à nossa casa e ela virou todas as fotos ao avesso”.

Em ambas as situações atestamos reações de *bullying* homofóbico, reações pautadas na agressividade e na irracionalidade, em que as pessoas se utilizam de xingamentos ou ações como ignorar alguém, silenciar o outro, abusar verbalmente e/ou perseguir alguém, para assim constranger suas vítimas devido à sua orientação sexual e/ou identidade de gênero (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004).

A participante narra ainda duas situações de *bullying* vivenciadas nas ruas já mencionadas anteriormente neste trabalho. A primeira relativa ao fato de que moradores de uma casa jogaram cascas de laranja nela e na namorada enquanto esperavam por um ônibus em frente à referida residência e a segunda ao fato de que um senhor mais velho as perseguiu na Praça da Liberdade fazendo comentários ofensivos e preconceituosos. Nessas duas situações notamos a presença de *bullying* homofóbico. Nesses dois relatos, o preconceito e a intolerância contra a sexualidade da participante foi o fator que desencadeou os atos de violência (SOUZA; SILVA; FARO, 2015).

Outra forma de *bullying* surge nas falas da mãe da participante 2: “Com minha mãe mesmo, ela fica falando, nossa se você gostasse de homem, acho que fulano ia gostar de você”. E com as irmãs: “Elas, por exemplo, sempre provocavam dizendo coisas assim: - Nossa! O primo do meu marido falou que você é muito bonita! Ou falam: - Meu amigo queria te namorar”. Notamos a necessidade da família de omitir e silenciar a orientação sexual da participante, além de buscar uma forma de impor o padrão heteronormativo como referência para tentar ‘mudar’ a sua sexualidade. Desse modo, notamos que a ideia de que sexualidade é uma ‘opção’ ainda é o norte do senso comum no que se refere à orientação sexual das pessoas. Essa crença, resquício do século XVIII, busca regular as pessoas como se a sexualidade fosse uma vestimenta (LOURO, 2013). Assim, percebemos que a sexualidade da mulher lésbica é invisível e não é entendida como uma homossexualidade autêntica, ou seja, de acordo com o senso comum deve existir algum homem que pode converter a mulher lésbica em heterossexual (BORRILLO, 2010).

Do mesmo modo, a participante 2 relata que a sua psicóloga e a sua mãe tentam levá-la a refletir se a sua sexualidade é mesmo a lésbica e também buscam uma explicação para essa sexualidade. Em suas palavras temos: “E a psicóloga questiona, você se identifica como lésbica mesmo, você tem certeza disso, como aconteceu isso, mas por que razão você é lésbica? Minha mãe faz o mesmo”. A esse respeito, citamos Borrillo (2010) para ressaltar o quanto a busca pelo entendimento da homossexualidade é, por si só, uma busca preconceituosa,

discriminatória e homofóbica. Uma vez pautada na heterossexualidade, somente a reconhece como a única sexualidade legítima.

O *bullying* relatado pela participante 3 ocorre na casa em que mora com sua família. Inclusive, foi complicado para ela agendar as entrevistas para esta pesquisa. A família não podia saber do teor das entrevistas, porém, em função do isolamento social compulsório, estavam todos em casa à época em que foram realizadas. A participante mencionou em entrevista: “Por causa da religião, eu não posso gravar essa entrevista na minha própria casa, e falar sobre esse assunto lá na minha casa”. Por causa de sua profunda vivência religiosa, os pais da participante não conseguem aceitar a sexualidade da filha e acabam cometendo *bullying* contra ela. A participante contou:

- A reação deles **[ao saberem de sua orientação sexual]** foi horrível! Tipo, eu ouvi coisas horríveis, de que eu iria pro inferno por escolher esse caminho.

(...)

- Minha mãe falou que ela deveria ter me levado num psiquiatra quando eu era mais nova. Ela disse que eu deveria ter falado isso antes, porque aí eles poderiam ter tratado **isso**. Então, essas foram algumas das coisas que eu ouvi deles quando eu disse que era bi. (Grifo nosso.)

Por esse excerto, certificamos que a participante 3 também teve sua sexualidade considerada uma patologia, o que sinaliza que a família desconhece as questões que envolvem a identidade de gênero e a orientação sexual. O discurso de muitas religiões tem papel preponderante em promover a ignorância dos fiéis no que se refere a esse tema. No caso da família da participante, esse parece ser o caso.

Segundo Louro (2013), o fato de a mãe acreditar que a sexualidade da filha precisava ter sido tratada por um psiquiatra evidencia que a sua visão é a de que a homossexualidade é um desvio que precisa ser contida e controlada.

E ainda, ao usar o pronome demonstrativo ‘isso’ para se referir à sexualidade da filha, a mãe comete *bullying*, pois o pronome foi usado para evitar mencionar que a filha é bissexual. O fato parece revelar que a mãe sente um misto de menosprezo e medo pela sexualidade da filha.

Diante dessa ignorância e da insegurança que ela gera na família exigiram que a participante 3 vivencie a sua sexualidade da seguinte forma, conforme relata: “- Já me falaram, me proibiram de trazer qualquer namorada pra minha casa e que se eu quiser namorar é do portão pra fora”. Desse modo, verificamos que a família investe esforços em garantir que a sexualidade da participante seja velada. Como afirma Rubin (2017), as famílias exercem o papel de assegurar a conformidade sexual como forma de reforçar a heteronormatividade. Para tanto, resguardam os “bons costumes” e rejeitam tudo e todos que fogem do padrão heterossexual.

4.4.5 Consequências da violência

Nesta seção, levantamos as consequências da violência sofrida pelos participantes ao longo de suas vidas. Essas manifestações são consequências de estereotipia, *bullying* e homofobia.

Segundo o participante 1:

Em relação à minha orientação sexual, hoje em dia eu me sinto superconfortável, eu uso o que eu quero, falo e ajo da forma que quero, não tenho muitos limites como quando eu era menor. Às vezes eu me sinto um tanto desconfortável dependendo do ambiente, mas isso não ocorre sempre.

Com esse depoimento percebemos que a violência sofrida desde a infância, fizeram com que ficasse mais alerta e nem sempre se sentisse confortável em alguns contextos.

Na infância e na adolescência, a violência era ainda mais latente e deixou suas marcas. Mesmo que ainda fosse muito jovem, o participante percebia como o meio escolar ao imputar sua prática heteronormativa, simultaneamente, tentava incutir uma culpa como se ele, como vítima de preconceitos, *bullying* e discriminação, fosse responsável pela violência sofrida, a saber:

[...] todos os dias eu ouvia algo pra me chatear. Eu de alguma forma sentia que era culpado porque os professores, adultos em geral, me falavam pra mudar meu jeito. [...] Teve um evento em específico que me deixou muito triste na época. Eu tinha 11 anos, era em 2012. E por ser um novo contexto, eu estava me sentindo diferente, me sentindo excluído.” Depois disso, por causa do meu jeito de ser, todos os dias eu ouvia algo pra me chatear. Ah eu me senti muito mal, porque nessa época eu ainda não tinha uma noção que eu era homossexual.

Por essa narrativa percebemos como o meio escolar perpetua e silencia diante à violência contra os gêneros e orientações sexuais. Trata-se de uma prática reiterada ao longo do ensino fundamental que se iniciou com o *bullying* homofóbico originado por colegas que o viam como alvo, já que, os próprios professores, direção e meio escolar não intervinham e insistiam que ele que mudasse seu jeito. No caso do participante, percebe-se que a escola foi a primeira instância a promover a exclusão e a violência, isentando-se do papel de educar e combater preconceitos (NASCIMENTO, 2011).

Outra questão surgiu na narrativa do participante 1. Em suas palavras, temos: “- Algo que me incomoda profundamente em relação à forma como as pessoas entendem e concebem o gênero - as pessoas deveriam perceber que não é mimimi. Espero que no futuro possamos esclarecer de uma vez por todas essas questões”. Dessa forma, notamos o desconforto sentido em torno da minimização dos efeitos da violência de gênero e

sexualidade. Em contextos heteronormativos, as manifestações de violência verbal, física e moral são comumente ignoradas. Contextos sexistas tendem a menosprezar a legitimidade das identidades *gays*, lésbicas, bissexuais, transexuais *etc*, e, conseqüentemente, normalizar discrepâncias de tratamento (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004).

Esse tipo de violência sofrida parece ter impactado profundamente o participante 1, como se percebe pelo excerto:

Eu acho que esse tipo de atitude sofrida na infância me fez ser uma pessoa mais tímida. Mas eu acho que isso gerou outros tipos de problemas, como falta de confiança, comecei a ter questionamentos como, será que sou bom o suficiente? E problemas de sociabilização, sabe?

A violência sofrida impacta as vítimas em vários aspectos podendo afetar a saúde mental e o bem-estar emocional. Pode atrapalhar a vida escolar, causar doenças mentais, condenar ao ostracismo e vir até a levar uma pessoa a cometer o suicídio (WARWICK; CHASE; AGGLETON, 2004; BORRILLO, 2010; PRADO; MACHADO, 2008).

O participante narra ter sofrido e ter se sentido excluído também por causa de seu peso. Temos: “- Eu me sentia diferente por ser gordo e por sofrer homofobia. Assim, quando cresci, aos 14 e 15 anos, eu quis emagrecer. Hoje ainda tem isso, e eu odeio esse tipo de estereótipo”. Ter sofrido a homofobia e preconceito pelo fato de o seu corpo fugir do padrão hegemônico gerou dor e insegurança, levando o participante a querer modificar seu corpo para sofrer menos resistência, ser mais aceito socialmente. A inserção do *queer* no ambiente escolar fomentaria a possibilidade de repensar o modelo corporal, inserindo a diversidade desconstruindo o padrão ditatorial de estética vigente (AMARO DA COSTA, 2021).

Os preconceitos reforçam um padrão estereotipado que cria a percepção de que ser *gay* é ser excêntrico. As mídias reforçam essa caricatura das LGBTQIA+, amplificando a violência. Para exemplificar, citamos a passagem da narrativa em que o participante relata o quanto a criação do personagem Crô (novela da Rede Globo) é uma estereotipia negativa para as identidades *gays* e demonstrando como tal estereotipia o afeta pessoalmente:

Eu odeio esse tipo de estereótipo. Então, tinha esse personagem chamado Crô que eu odiava e me sentia ofendido! Quem não entende nada sobre o que é ser *gay* acha maior graça no Crô, mas eu que sou *gay* não consigo achar a menor graça, porque ele mostra uma versão bem mentirosa, cômica e ridícula do *gay*. Somos pessoas e sofremos por causa de estereótipos.

A homofobia enraizada promove um padrão caricaturado que promove um pré-julgamento sobre como os homens *gays* devem ser e como devem se comportar. Diante da falta de convivência com o grupo estereotipado, num cenário em que não há diálogo entre o grupo oprimido e o opressor, a consequência desse processo é a reafirmação dos

estereótipos por meio de ideias propagadas nas mídias (filmes, notícias) e instituições sociais (LEE; SHAWN, 2014).

Outra questão levantada pelo participante é a hostilidade horizontal. De acordo com a sua narrativa, os grupos *gays*, muitas vezes, criam estereótipos em torno da aparência dos homens *gays*. Assim, rótulos como ‘Barbies’, ‘ursos’, ‘*gay pop*’, são propagados dentro da própria comunidade *gay*. A esse processo de convivência com a violência estigmatizada dá-se o nome de hostilidade horizontal, que vem a ser uma forma de oprimir e agir com hostilidade existente entre os próprios membros de um grupo que, conseqüentemente, faz com que percam o foco na luta contra o seu verdadeiro inimigo (LEE; SHAWN, 2014). Nas palavras do participante: “- Uma forma cruel para quem quer encaixar nesse estereótipo, que ficam julgando uns aos outros e eu não concordo com isso, não gosto”.

No que se refere às consequências da violência sofrida durante a sua vida, a participante 2 relata o que mais a incomoda sobre o assunto identidade de gênero, como mulher e como lésbica. Em suas palavras:

E o que também me incomoda muito nesse aspecto ligado a essa confusão que as pessoas fazem é que a gente não tem nem o direito de escolher sobre o nosso próprio corpo. É uma falta de respeito com a nossa orientação sexual e com a nossa identidade de gênero e a gente se sente muito violada, né? E muito desrespeitada também. Eu quero que essa pressão social, que isso muda! E o quanto isso é minado, né?! O quanto isso nos é negado, é impressionante!

Com essa fala a participante ilustra o quanto a violência a afeta. Essa violência é criada e mantida pelo modelo hegemônico que entende como legítimo o padrão ‘mulher feminina e heterossexual’ perpetua a crença da impossibilidade de alteração dos papéis de gênero. Esses papéis, por sua vez, são pré-determinados de acordo com o sexo biológico e, por isso, as pessoas expressam estranhamento (preconceitos, discriminação) quando alguém foge a essa crença (LINDSEY, 2016).

Em relação a como percebem a sua sexualidade, participante 2 narra:

Eu acho isso tão absurdo! Porque ninguém pergunta para um homem e uma mulher heterossexuais como é que eles transam? Então por que nós temos que ser expostos assim? Mas, a gente ainda tem tantos entraves, a gente recebe tanto preconceito e tanta desigualdade de tratamento em alguns lugares que a gente vai. E pra mim, isso é muito incômodo e sinto que a minha sexualidade está sendo questionada. Acho muito desrespeitoso. Não vejo héteros sendo questionados dessa forma.

Por esse relato percebemos o quanto a sexualidade lésbica ainda é percebida como ilegítima. Mesmo que a pluralização sexual esteja presente na nossa sociedade, a ordem heterossexista promove a ideia de superioridade heterossexual e o heterossexismo diferencial. Segundo Borrillo (2010), por meio de indagações e diferenciações que soam como curiosidade,

propaga-se uma homofobia e meios de exclusão que ocorrem de forma discreta. Além disso, Borrillo (2010) destaca que a lésbica sofre com duas manifestações de ódio com o sexismo (por ser mulher) e com lesbofobia.

Sobre a lesbofobia durante as aulas, a participante 2 afirma:

Não vou citar nome aqui, nem vou citar aula ou disciplina, nem nada, mas eu faço parte do terceiro período de Letras e aí, com um professor ele estava dando um exemplo durante a aula, e ele fez um comentário que demonstrou claramente que ele não tem consciência de gênero. Então, com esses comentários eu senti uma rejeição: -Ah, e se fosse uma lésbica, assim, sabe? Fazendo uma referência mais ofensiva sabe? Mas é difícil. É, hoje em dia... acho que antes me afetava muito. Hoje em dia não afeta tanto. E por causa disso já senti algumas objeções mesmo. Isso não é legal. Sabe, não tem nada a ver! E diante desses comentários, relacionar com essas pessoas, é horrível! Aí é uma relação bem indisposta. Não consigo ter uma relação de, assim, de gostar do professor mesmo. Não consigo ter uma relação de respeito do discente com o docente, mas não vai passar muito disso. E eu vou te falar que situações assim me causam até um desgosto de fazer a disciplina, sabe? Eu fico menos interessada. Eu já percebi que quando eu gosto do professor, quando eu tenho uma relação melhor com eles, eu consigo me dedicar mais aos estudos, eu consigo ficar mais interessada pela disciplina, buscar outras referências, conversar com as pessoas sobre aquela disciplina que gosto. E justamente pelo professor, que pra mim é o caso de Literatura.

Por essa fala, constatamos que os estereótipos e preconceitos funcionam como um fator desmotivante na aprendizagem. Quando algum estudante percebe que o grupo ao qual se identifica é marginalizado pelo discurso que circula naquele meio, ele/a se sente inferiorizado/a na sala de aula. Toda a expectativa negativa criada em torno do estudante inferiorizado pode vir a impactar a sua performance acadêmica, a gerar baixo desempenho e baixa autoestima (INZLICHT; SCHMADER, 2012).

No excerto que segue, temos outro exemplo de efeito de violência. Percebemos que discursos estereotipados propagados pelo professor em sala de aula podem, inclusive, prejudicar os estudantes pós curso superior, por causa da relação assimétrica de poder existente e a incapacidade da parte hierarquicamente mais fraca de reagir à violência e ressignificá-la. Nas palavras da participante:

Mas esses professores que foram bem infelizes em seus comentários. Cria uma coisa de indisposição mesmo. Isso acaba até prejudicando a carreira da gente dentro do curso, né? Que eu por exemplo tenho a pretensão de fazer um mestrado e um doutorado. Por mais que a gente não consiga aproveitar cem por cento de todas as disciplinas, a gente tem que transitar por todas. Eu acho isso tão desmotivante! Fico imaginando como será na colação de grau se eu quiser ser a oradora da turma. Não terei a menor chance com alguém assim. Porque ele está sempre a frente de tudo, então fica muito difícil de alguém se opor.

Reconhecemos os efeitos do sexismo no seguinte trecho da narrativa: “Quando vejo alguma professora ou colega sendo desmerecida eu me sinto tão triste! Acho que há tantas coisas ainda para modificarmos...”. Isso ainda ocorre, devido ao fato de estarmos imersos

em um contexto patriarcal, em que a inserção da voz das mulheres no meio acadêmico e científico, ainda é realizado de forma tímida. Essa situação está latente e afeta os estudantes e professores nas universidades do mundo (RICH, 2014).

Ao expressar como se sente diante da violência sofrida, a participante 2 diz: “- Em cada evento me senti horrível”. Avalia também como se sente em relação ao posicionamento do professor sobre gênero e orientação sexual, em específico em relação às mulheres: “- Não senti que o professor teve uma postura adequada. Me senti incomodada com essa postura meio dissociada do contexto de Letras”. Por esses comentários, percebemos que o discurso do professor está embasado em um pensamento que defende a ordem heterossexista e está inserido no contexto do patriarcalismo. Desse modo, ao agir por meio de insultos e piadas, instiga a lesbofobia, que opera nos níveis afetivo e cognitivo. No nível afetivo (psicológico) caracteriza-se pela condenação da homossexualidade (ainda que em tom de brincadeira) e, em nível cognitivo, pelo ressaltar das diferenças entre os heterossexuais e os homossexuais. Ainda que essa diferenciação aparente ter um cunho tolerante, acaba por perpetuar a desumanização das diferenças (BORRILLO, 2010).

A seguir, a participante 2 narra como se sentiu diante de uma situação de violência vivenciada na cidade de Belo Horizonte, quando foi perseguida por um homem:

É muito ruim porque eu não estava fazendo nada demais, nada de errado, nem beijando estava. Esse foi um momento de impotência tive que sair correndo. Aí eu disse, meu Deus, vamos embora daqui! E corremos muito, atravessamos ruas, quarteirões, até ele perder o rumo da gente. Quando acontece esse tipo de situação, que nem essa da Praça da Liberdade, eu sinto que não há nada a fazer, que tenho mesmo é que me resguardar e fugir. Como vou medir força com um homem mais forte? Mais velho?

Por esse relato, percebemos a assimetria de poder, a violência e suas consequências na narrativa da participante. Com seu comentário que estava sendo perseguida, porém “fazendo nada demais, nada de errado, nem beijando estava”, ela demonstra como se sente oprimida por ser mulher e ser lésbica. Ressaltamos que esse tipo de violência tem suas origens no fato de serem duas mulheres (que representam maior vulnerabilidade na visão patriarcal) e na lesbofobia. A lesbofobia surge do medo e do ódio irracional, fomentado pela ordem heteronormativa, que busca agredir, por meio de violência física e/ou verbal, a integridade de mulheres que se relacionam com outras mulheres (PHARR, 2014; BORRILLO, 2010). A lesbofobia, estimulada pelo sexismo, só concede o benefício de usufruir do poder aos que são considerados ‘normais’, ou seja, os heterossexuais. Desse modo, fortalece a constituição da família seguindo os modelos tradicionais e a ordem patriarcal na organização da sociedade (PHARR, 2014).

O ódio contra as mulheres simplesmente por serem mulheres, a misoginia, é a manifestação de repulsa e busca por sua eliminação, e está presente nesse ato de violência vivenciado pela participante (quando foi perseguida na Praça da Liberdade) (LEE; SHAWN, 2014). Ao ser perseguida por estar de mãos dadas com outra mulher em uma praça, notamos a necessidade desse homem que as perseguiu, de remover a presença das duas meninas daquele ambiente, por achar que elas não mereciam estar ali. E ele só agiu assim por se tratarem de meninas/mulheres que aparentam ser lésbicas. Nessa linha de pensamento, Connel e Pearse (2015) apontam que as meninas, as mulheres e as transexuais são as mais sujeitas a sofrerem abusos, assédios e estupros. Esses atos de violência são consequências da discrepância de tratamento entre os gêneros e do funcionamento do contexto patriarcal em que estamos inseridos.

No que se refere ao apagamento, à negação de sua identidade de gênero e orientação sexual, a participante 2 ressaltou três circunstâncias que lhe impuseram sofrimento. Primeiramente, ela relata a atitude inicial de sua avó de mudar de calçada quando a via passar com uma namorada. Felizmente, os laços que ela tem com a avó são bastante profundos e foram suficientes para que ela conseguisse superar o ocorrido. Conforme afirma: “- E acho que foi injustificável o que ela fez antes, mas hoje eu sei que ela entendeu, dentro do contexto que ela vive e por ser uma pessoa mais velha também”. A segunda circunstância se deu quando, precisou lidar com essa invisibilidade forçada em um relacionamento. Nesse caso, precisou buscar ajuda profissional para se sentir melhor. Segundo relata: “- Eu faço terapia há quatro anos e fui pra terapia por causa de uma menina, porque eu fiquei muito mal mesmo. A gente saia pros lugares e ela queria me marcar (nas fotos), mas não podia, porque os pais iriam me ver.”. A terceira circunstância ainda ocorre. Em suas palavras: “- Aí eu sinto que com a família temos que nos reafirmar o tempo inteiro”.

A família, a religião, a escola, a ciência e o campo jurídico são instâncias discursivas que regulam a identidade das pessoas, para certificar a legitimidade do gênero. O sujeito deve, assim, exercer o gênero fazendo “o que lhe convém”, de acordo com seu sexo biológico (BUTLER, 2003; LOURO, 2013). Foi exatamente isso que se deu no caso dessa participante.

A invisibilidade, os preconceitos e a necessidade de se reafirmar a todo tempo, fizeram com que a participante se modificasse como pessoa. A participante 2 afirma:

Essas experiências mudaram minha forma de ser, de me relacionar, porque elas foram um tanto traumáticas. Tanto que sei que já tive outras experiências traumatizantes que acredito que meu cérebro prefere apagar. Eu acho que é assim: prefiro esquecer a ter que sentir isso de novo. Acho que isso é uma defesa. Eu sinto medo na rua com estranhos, especialmente com homens. Com mulheres não. Elas podem até ser grosseiras, que me posiciono com firmeza. Mas com homens não, eu me afasto. Sinto que tenho que ter muito cuidado, porque não sei o que ele vai fazer. O medo quando eu

estou na rua ele existe. Eu acho que a gente como mulher, a gente sofre bastante preconceito e aprende a ter medo por meio da violência.

No que se refere às consequências da violência, a participante 3 comenta: “- Apesar de que, posso te afirmar que, sofro um pouco quando as pessoas acham que sou lésbica por eu namorar uma mulher [...] mas te afirmo que fora do CEFET a bifobia comeu solta!”. Desse modo, aprendemos que, por se identificar como bissexual, a participante 3 sente os efeitos da bifobia ao optar por silenciar sua identidade. Ao longo deste trabalho, mostramos que a bifobia parte tanto dos heterossexuais quanto das pessoas que se identificam como LGBTQIA+.

As pessoas bissexuais são comumente rotuladas como indecisas. Por isso são questionadas tanto por heterossexuais quanto por *gays* e lésbicas. Há estereótipos em torno da bissexualidade, da volatidade sexual, já que muitos associam a bissexualidade às possibilidades de incidência de maior traição com ambos os sexos. Por causa desses estereótipos, as pessoas comumente preferem separar as pessoas entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Desse modo, por meio de simplificar a linguagem e eliminar a possibilidade de reconhecer um ser humano múltiplo, a heteronormatividade permeia o binarismo, entendendo que o que não é hétero, será *gay* (DAVI; QUEIROZ DE SANTANA, 2021).

Um outro ponto de violência trazido pela participante 3, deve-se à questão religiosa. Conforme explica:

Passei a minha vida toda negando, por causa da religião. Eu sempre tenho que fingir que sou hétero, o tempo todo. Essa é a minha experiência com homofobia e me senti péssima, porque é horrível ouvir isso dos seus próprios pais que você vai pro inferno, que isso é uma coisa errada, sendo que isso é quem você é, né?!

A participante relata que a religião a impediu de assumir sua orientação sexual, forçando-a a negar uma parte de sua identidade. Por meio do cristianismo, utiliza-se a ideologia discursiva que impinge às mulheres a submissão diante dos homens, para cumprir o papel que lhe foi designado como esposa e mãe (HOOKS, 2014). Nessa lógica, quem foge a esse modelo, contraria a Deus. Além disso, em casa, perante os seus pais, ela ainda é impelida a assumir uma identidade que não é a sua e esconder essa parte de sua vida.

Por sua vez, compelida pela mesma religião, a família tenta controlar, buscando silenciar e apagar esse aspecto da identidade da participante, a fim de resguardar os bons costumes. Ou seja, ao abrir-se para seus pais sobre sua sexualidade (o *coming-out*), ela experimentou um momento libertador. Porém, ao mesmo tempo, deparou-se com hostilidade e rejeição, conforme discutido por Borrillo (2010). Em suas palavras, temos:

Então assim, de longe, ano passado foi um dos piores anos da minha vida. O momento em que contei pros meus pais, foi assim, um dos piores momentos que já passei na minha vida! É isso, me senti muito, muito mal! Lixo! E eu passo por depressão sabe, é um problema que eu tenho que lutar, tenho sofrido disso desde 2015.

Devido à sua sexualidade, a participante sofre com o estigma erótico, a demonização de sua sexualidade por não ser a heterossexual. Ainda, por ser bissexual, o senso comum a desqualifica. Entende que a bissexualidade ocupa um lugar subalterno em relação às outras sexualidades (como a heterossexual). Desse modo, como a sua sexualidade não é exercida dentro de um casamento e nem com o intuito de gerar filhos, ela é considerada uma forma ‘anormal’ de ser (RUBIN, 2017). O não-reconhecimento da sexualidade é uma maneira de apagar a pessoa. Segundo Miskolci (2013), essa atitude caracteriza a política do silêncio

4.4.6 Outros achados

Nesta seção relataremos outros dados que surgiram nas narrativas e que consideramos significativos.

Da narrativa do participante 1 relativa à violência sofrida na escola, nos anos do ensino fundamental, ressaltamos: “- Eu sempre tive o apoio da minha mãe. Ela me falava pra eu não ligar pra essas coisas. Mas os professores não intervinham, ninguém intervinha”.

Com isso, aprendemos sobre a importância da família para que uma pessoa reafirme sua identidade de gênero e sexualidade. O depoimento da participante 3 reforça essa importância. Em suas palavras:

Mas, se eu tivesse o apoio deles, nada ia importar! A homofobia de fora não tem valor se você tem o apoio da sua família. Mas eu não recebi esse apoio. Mas, enfim! Impacta minha autoestima, saúde mental, fico bem esgotada por isso tudo.

Assim, enfatizamos o papel da família para que a pessoa possa afirmar a própria identidade de gênero e sexualidade, assim como, suportar qualquer manifestação de violência, como o *bullying* homofóbico, por exemplo. Os pais desempenham o papel suporte para os filhos. As crianças e jovens se sentem amparadas e encontram força para lutar contra a violência, ao mesmo tempo em que são impelidos a reafirmar suas identidades (ANTÔNIO, 2011).

O relato da participante 2 também ensina que há uma outra forma de se conseguir aceitação e respeito socialmente – na medida em que se conquista o ingresso em um curso superior, um relacionamento monogâmico estável e independência financeira. Ela afirma:

Ela [minha avó] já não muda de calçada, não me trata com indiferença. É uma questão que está sendo resolvida. A partir do momento que fui me tornando adulta, acho que minha família começou a mudar comigo. Eles perceberam que eu continuei a me relacionar com mulheres entrado na faculdade também. Esses foram eventos que fizeram com que minha família mudasse a forma de me tratar. “- Ela é lésbica, mas entrou na faculdade. Ela tá vivendo a vida dela normal”. Acho que depois que eu consegui um emprego mais estável também, que essa situação mudou. Acho que agora que tô vivendo a vida com a minha noiva, fez com que eles percebessem que estou tendo uma vida estável e eles tão vivendo a vida deles. Então olha só, ela é lésbica, mas tem uma vida normal, tem trabalho, tem noiva, tem uma casa e é isso.

Ao se afirmar como lésbica e construir sua vida independente da opinião de sua família, a participante 2 está transpondo barreiras. Pois, mesmo que sua sexualidade tenha sido motivo inicial de rejeição de sua identidade, outros aspectos de sua vida (trabalho, casa própria, estudo, etc.) são instâncias de sucesso pessoal que atestam a ‘normalidade’ (MISKOLCI, 2013).

Por fim, ressaltamos o papel não menos importante da escola no enfrentamento da violência contra as identidades de gênero e orientações sexuais. Do depoimento do participante 1, temos:

E tinha pessoas lá que compartilhavam das mesmas experiências que as minhas e isso me fortaleceu muito. Como a MiniOnu¹⁵, por exemplo. Esse programa simula o que acontece na ONU e foi muito bom pra mim, como pessoa, ouvir outros relatos de homofobia, preconceito. No CEFET eu participei de eventos assim também e focar no estudo me deu força pra me construir.

O relato do participante deixa claro que a escola tem as condições para oportunizar atividades que viabilizem discussões e trocas sobre a temática para que as pessoas possam conhecer depoimentos, ter novas experiências, refletir, superar sua ignorância acerca do tema e se reposicionar. A escola pode promover justiça social. Assim, mais do que um papel, entendemos ela passa a ter, também, essa responsabilidade.

¹⁵ O programa MINIONU é um projeto criado pela PUC Minas com o objetivo de preparar estudantes do ensino médio para discursarem sobre temas atuais.
Disponível em: <https://www.pucminas.br/minionu/Paginas/default.aspx>. Acesso em: fevereiro de 2022.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa para atestar o cumprimento dos objetivos específicos divisados, fazemos algumas sugestões para futuras pesquisas e tecemos nossas considerações finais.

Retomada das perguntas de pesquisa

A primeira pergunta que orientou o presente estudo foi: *Quais são as principais representações e/ou opiniões emergentes no discurso dos participantes que se identificam como parte do universo LGBTQIA+ sobre sua identidade de gênero e orientação sexual?*

Os participantes entendem o gênero como um construto social. Pensam que a sociedade promove a construção das identidades masculina e feminina em torno de um padrão heteronormativo, que define papéis e comportamentos de homens e mulheres, como por exemplo, homem não chora e tem que ser forte, mulher é sensível e gosta de cuidar da casa e da família.

Acreditam que a sexualidade é um tabu e isso se deve principalmente às religiões, que moralizam o assunto e à ignorância do senso comum. Mencionam que as religiões instigam as pessoas a não vivenciarem a sua identidade de gênero e sexualidade, já que dentro dos grupos religiosos há pessoas que têm a orientação sexual lésbica, *gay*, bissexual. Porém, se escondem para não vivenciar sua sexualidade. O senso comum, por sua vez, cria a ideia de que a sexualidade é uma ‘opção’, o que faz com que, muitas vezes, esse argumento seja usado para combater as identidades de gênero e orientação sexual.

Os participantes acreditam que, dentro do curso de Letras do CEFET-MG, não há preconceito por parte dos colegas quanto à sua orientação sexual. Todavia, pensam que alguns professores apresentam posicionamentos preconceituosos em relação à temática identidade de gênero e sexualidade.

A seguir, temos a pergunta: *Como os participantes vivenciam suas identidades de gênero e orientação sexual, quais manifestações identitárias emergem e em quais circunstâncias?*

Todos os participantes responderam que a sexualidade é parte indissociável de si mesmos. O participante 1 se identifica como homem cisgênero e *gay*, a participante 2 como mulher cis e lésbica e a participante 3 como mulher cis bissexual.

A identidade de gênero e a identidade sexual emergem em todos os momentos da vida de cada participante. Os participantes 1 e 2 são reconhecidos conforme se identificam (em

relação à identidade de gênero e à sexualidade). Já a participante 3 denuncia que a bissexualidade não é plenamente reconhecida. Ela entende que o senso comum reconhece somente a heterossexualidade e a homossexualidade.

Em função dos papéis sociais que mobilizam (filhos, estudantes, namorados, amigos *etc*) os participantes revelam diferentes aspectos de seu *self*. Dependendo do contexto em que estão inseridos, eles lidam com cobranças que geralmente se materializam em torno de questões como: a maneira de agir, falar, vestir, andar e gesticular. O mesmo ocorre com a identidade sexual. No entanto, as suas identidades são mobilizadas e expressadas principalmente por meio de um corte de cabelo, de roupas e acessórios que escolhem vestir, de seu estilo musical, do uso de gírias, da escolha dos grupos que frequentam, da dança *etc*.

A terceira pergunta foi: *Como esses estudantes negociam e constroem suas identidades de gênero e sexual?*

O participante 1 negocia sua identidade impondo respeito acerca de seus limites, não deixando com que as pessoas o ofendam com xingamentos ou qualquer tipo de palavra que o inferiorize. Ele constrói/reforça a sua identidade investindo nos estudos, além de fazer questão de mostrar que é homem e *gay*.

Já a participante 2 negocia a sua identidade e a constrói exercendo uma sexualidade “revolucionária”, na medida em que enfrenta e desafia o padrão social. Escolhe as roupas que quer vestir sem se preocupar com o padrão de gênero, gosta de mostrar seu relacionamento homossexual para as pessoas e usa o seu cabelo raspado. Ao lidar com comentários ofensivos em torno de sua sexualidade, ela busca se afastar da pessoa que proferiu o comentário e não absorve a negatividade, procura não se chatear com o fato.

Por sua vez, a participante 3 afirma nunca ter tido de negociar sua identidade de gênero, mas não pode afirmar o mesmo sobre a sua identidade sexual. Ela considera a sua sexualidade um assunto tabu que deve ser desmistificado. Quando surgem comentários preconceituosos sobre a sua bissexualidade, ela dialoga com as pessoas para que, por meio da informação e do esclarecimento, consiga transformar o meio.

A quarta pergunta foi: *Qual é o tipo de violência que os participantes vivenciaram por causa de seu exercício identitário, em especial no que se refere a estereótipos, bullying e homofobia?*

Em relação à violência sofrida devido ao exercício identitário, o participante 1 sofreu com a estereotipia, a homofobia e o *bullying* durante a infância. Nessa fase, ele ouviu

xingamentos, foi ridicularizado e sentiu que o meio o estereotipava por considerá-lo diferente. Anos mais tarde, sofreu a homofobia nas ruas de Belo Horizonte.

A participante 2 sofreu com a discrepância de tratamento entre os gêneros na graduação, lesbofobia por parte de sua família, foi perseguida nas ruas de Belo Horizonte, enfrentou *bullying* homofóbico de seus familiares e vivenciou homofobia em sessões de terapia.

A participante 3 vivenciou a bifobia por meio de olhares de colegas e desconhecidos no ambiente escolar, na graduação. Ao se revelar bissexual para a família, durante o *coming out*, vivenciou a bifobia. Por ter crescido em um contexto extremamente religioso, enfrentou estereotipia, *bullying* e bifobia durante toda a sua vida.

Para finalizar, temos a última pergunta de pesquisa: *Como as identidades de gênero e sexualidades são endereçadas nas aulas de língua inglesa pelo professor e pelo material didático escolhido?*

As identidades de gênero e sexualidades não são endereçadas nas aulas de língua inglesa, sequer pelo material didático utilizado pelos professores das disciplinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa do curso de Letras do CEFET-MG.

Sugestão para futuras pesquisas

É fundamental que sejam feitas pesquisas em torno da temática identidades de gênero e sexualidade no ambiente escolar para desconstruirmos a visão hegemônica.

Quando pensamos nas questões que permeiam o gênero e as sexualidades no Brasil, percebemos que muitas barreiras ainda hão de ser transpostas no ambiente escolar. Tanto na escola básica quanto nas instituições de ensino superior. Essas barreiras são colocadas pelos próprios professores, por não saberem tratar da questão ou até mesmo por terem de lidar com questões sobre a própria sexualidade; pelos gestores educacionais, que não se esforçam para inserir a temática no meio escolar e enfrentar a questão do *bullying* de teor homofóbico; por existir representantes no congresso brasileiro, ortodoxos e conservadores, que usam a política anti-gênero para enfraquecer os direitos das pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+. Mesmo vivendo em um estado laico, a atuação de grupos extremistas no país tem instigado todo tipo de violência, como a homofobia, o *bullying* homofóbico e a estereotipia.

Enquanto tivermos notícias nas mídias de assassinatos de pessoas trans, crimes de teor homofóbico, feminicídio, ridicularização das pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+ etc, precisaremos realizar pesquisas que foquem em investigar a ocorrência dessa violência o meio educacional. Pois a escola é o reflexo do que está

acontecendo na nossa sociedade, visto que, assim como as igrejas, ela é uma instituição que concorre para perpetuar o pensamento hegemônico. Por meio de pesquisas acadêmico-científicas, renova-se a esperança de que esse quadro de desigualdade e violência possa ser revertido.

É necessário desconstruir a heteronormatividade, romper com o modelo de gênero que norteia nossas vidas. É preciso repensar os currículos pedagógicos, de maneira geral, e investir seriamente em fomentar a criticidade e a reflexão em torno da sexualidade e do gênero nas práticas pedagógicas.

Por fim, de maneira mais específica, sugerimos mais pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino de inglês que adotem o viés decolonizador e crítico e que busquem desconstruir naturalizações em torno de reproduções sobre as sexualidades e os gêneros.

O viés decolonizador (STEIN et al., 2021) implica em pluralizar a visão de inglês como língua global e não tomar como referência (pronúncia e cultura) somente os britânicos e americanos, ou seja, o mundo eurocêntrico, imperialista, colonizador. Assim, trabalhar com a língua inglesa em sala de aula passa a significar a inclusão da diversidade de identidades e culturas ao se promover a prática social por meio da língua materializada em diversos gêneros textuais orais e escritos com os quais os estudantes lidam ou irão lidar em suas rotinas pessoais ou profissionais.

Por sua vez, a perspectiva crítica na aprendizagem de inglês (WALLACE, 2003) visa a levar o estudante a desvelar as relações de poder que se encontram engendradas nos discursos por meio do questionamento, da reflexão, do estabelecimento de um diálogo honesto com os textos e com as pessoas com quem convive. Por meio da perspectiva crítica, o leitor-autor alcança níveis mais profundos de compreensão dos textos que recebe (escuta ou lê), bem como torna-se mais capaz de produzir significado (escrever ou falar) em língua estrangeira de maneira eficiente e adequada. Mais eficiente, na medida em que considerar significativa a forma como conseguir veicular as suas ideias. E adequada, se o fizer sem ferir a função social do gênero textual utilizado.

Uma educação capaz de levar os nossos estudantes a interagirem dessa maneira em língua estrangeira é, a meu ver, uma importante contribuição para: a desconstrução da heteronormatividade, o combate à violência contra as identidades de gênero e as sexualidades, a promoção de justiça social e a verdadeira formação cidadã.

Breves considerações finais

Com este trabalho, vinculado à linha III de pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG – linha que investiga Linguagem, Ensino,

Aprendizagem e Tecnologia –, constatamos a importância de o meio educacional abraçar a temática que envolve os gêneros e as sexualidades. Os relatos dos participantes evidenciaram o impacto que a violência de gênero e sexualidade sofrida tem em suas vidas e deixou claro o quanto a escola precisa se envolver, tanto para coibir essa violência quanto para minimizar a ignorância dos estudantes sobre o tema e ajudar as pessoas que se identificam com o universo LGBTQIA+ a mobilizarem e a negociarem as suas identidades com naturalidade e tranquilidade, promovendo assim um pouco de justiça social.

Em minha pesquisa de mestrado (dissertação defendida em 2015), obtive dados que mostraram o quanto os professores estavam despreparados para lidar com as sexualidades, os gêneros e demais questões envolvendo o universo LGBTQIA+. Enquanto professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II na escola pública de Minas Gerais, constato que esse despreparo ainda persiste por parte de muitos professores. Percebo, no cotidiano escolar, que o problema concorre negativamente para que os aprendizes desconstruam visões hegemônicas. É preciso que a prática pedagógica seja inclusiva e libertadora. Mas, para que isso aconteça, é necessário que a equidade de gênero seja parte de um projeto transformador, que vise a desconstruir as injustiças.

Promover uma prática pedagógica transformadora no âmbito da Língua Inglesa, tanto na escola Básica quanto no ensino superior, implica minimamente em inserir as identidades que têm sido silenciadas historicamente no material didático utilizado pelos professores e nas atividades e discussões das aulas. É preciso conscientizar os estudantes sobre como a prática discursiva se constrói em torno do patriarcalismo e como esse discurso dominante promove as desigualdades de gênero e o silenciamento das identidades LGBTQIA+.

As aulas de inglês não devem ser planejadas visando somente à promoção de habilidades comunicativas, sob o viés da cultura dominante, que historicamente só tem reconhecido as identidades brancas e heterossexuais. O ensino de inglês deve estar pautado em ensinar as habilidades comunicativas por meio de tarefas sensíveis às várias realidades presentes no mundo, ao mesmo tempo em que focam no processo de criar sentido em uma língua estrangeira reconhecendo e valorizando as diferenças, o ‘lugar do outro’. Dessa forma, os estudantes são empoderados e instigados a perceberem as injustiças produzidas e mantidas pela linguagem.

Um modo de inserir as identidades LGBTQIA+ nas aulas de inglês é sob o viés da Pedagogia *Queer*. Esse trabalho pode ser feito por meio de desconstruir discursos hegemônicos, combatendo preconceitos, desconstruindo padrões de beleza, dando visibilidade às diferentes belezas, questionando o padrão de beleza de ideal, buscando combater a forma como a escola controla os corpos desde a infância, ao reforçar padrões de brincadeiras, modos

de falar, sentar, *etc*, diferenciados para meninos e meninas; por meio de inserir o pensar *queer* na educação voltado a problematizar todas as formas de verdades em torno dos corpos e das identidades; ao fomentar o pensamento reflexivo-crítico em torno das imposições, promovendo o senso de ética e justiça; buscando combater os ataques conservadores, inserindo a visão decolonizadora para acabar com os preconceitos de raça e desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. *Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências*. In: Trends in Psychology / Temas em Psicologia – Vol. 23, nº 3, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. M. *Apresentação*. In: Genealogias: Queer. NASCIMENTO, Anne (Org). Salvador, BA: Devires, 2021.
- AMARO DA COSTA, J. *O que é a pedagogia queer?*. In: Genealogias: Queer. NASCIMENTO, Anne. (Org). Salvador, BA: Devires, 2021.
- ANTÔNIO, A. R. B. M. J. *O papel moderador do suporte parental e social no efeito do bullying homofóbico nas consequências psicológicas para os jovens*. Instituto universitário de Lisboa, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/11873>>. Acesso em: out 2021.
- ANTRA. Boletim nº 001/2021. *Assassinatos contra Travestis e Transexuais no primeiro semestre de 2021*. Disponível em: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/05/boletim-001-2021.pdf>>. Acesso em: jul. 2021.
- ARRUDA, C. F. B.; SOUZA, A. S. S.; SALDANHA, G. C. B. *Pesquisas de base experiencial: evidências empíricas da sala de aula de línguas estrangeiras*. In: K. R. FINARDI; M. M. P. SCHERRE; L. M. TESCH; H. M. CARVALHO (Orgs.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 311-327.
- BANEGAS, D. L.; BEACON, G.; BERBAIN, M. P. Introduction. In: *International Perspectives on Diversity in ELT*. Palgrave MacMillan Cham, 2021, p. 1-17. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-74981-1>>. Acesso em fevereiro de 2022.
- BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. Introdução: *A experiência identitária na lógica dos fluxos*. Uma lente para se compreender a vida social. In: L. P. Moita Lopes; L. C. Bastos (Org.). *Para além da identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEZERRA, A. S.; PORTO, M. D. *Prevenção ao fenômeno bullying: Um estudo com grupos focais sobre o papel social do professor*. Curitiba: CRV, 2010.
- BOHN, H. I.; VINHAS, L. L. A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. In: C. L. B. MATZENAUER et al. (Orgs.) *Anais do VII Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul* [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/artigos.html>. Acesso em janeiro de 2020.

BORRILLO, D. *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Ensaio Geral 1)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)*. Resolução CNE/CP n. 1/2012. Diário Oficial da União, 31 de maio de 2012 - Seção 1 - p. 48. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em maio de 2019.

BRASIL. MEC/SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCM): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: setembro de 2017.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. Chicago: *Critical Inquire*. v. 18, 1991. p. 1-21.

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

COLLINS, P. H. Toward a new vision: Race, class and gender as categories of analysis and connection. In: SHAW, S.; LEE, J. (Eds.). *Women's voices, feminist visions: Classic and contemporary readings*. 6. edition. McGraw-Hill Education, 2014.

CAMERON, D. Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Eds.) *The discourse reader*. London: Routledge, 1999. ch. 26. p. 442-458.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design* (eds.). London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

CORDEIRO, J.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. *Abordagem para o bullying e vitimização. Canadian Family Physician – Le Médecin de famille canadien*, v. 55, p. 356-360, 2009.

CORREIA, S. O percurso global dos discursos sexuais: entre “margens” e “centros”. In: *Bagoas: revista de estudos gays*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. v. 1, n. 1, jul./dez. 2007). Natal: EDUFRN, 2007.

CORVINI, H. L. *Quem tem medo de Oscar Wilde? Vida como obra de arte*. São Paulo: PUC, 2012.

COSSU, P.; BRUN, G.; BANEGAS, D. L. Supporting in-Service Teachers for Embracing Comprehensive Sexuality Education in the ELT Classroom. In: BANEGAS, D. L BEACON, G.; BERBAIN, M. P. (Eds.). *International Perspectives on Diversity in ELT*. Palgrave MacMillan Cham, 2021. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-74981-1>>. Acesso em fevereiro de 2022.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013.

DAVI, E. H. D.; QUEIROZ DE SANTANA, C. Mundo-vida de mulheres bissexuais: Uma compreensão fenomenológica-existencial. *Revista de Ciências Humanas*, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a710>>. Acesso em: fev. 2022.

DIAS, M. B. *Conversando sobre homoafetividade*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

DIDONATO, L.; STROUGH, J. *Contextual influences on gender segregation in emerging adulthood*. New York: Springer Science + Business Media, 2013.

ERIKSON, E. H. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1977.

ESPÍNDOLA, H. S. Adolescentes em conflito com a lei: Masculinidade e violência. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, 2013.

EVRIPIDOU, D. Deheteronormalising the EFL Classroom: Teachers’ beliefs, doubts, and insecurities in exploring sexual identities in Cyprus. In: BANEGAS, D. L BEACON, G.; BERBAIN, M. P. (Eds.). *International Perspectives on Diversity in ELT*. Palgrave Macmillan Cham, 2021. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-74981-1>>. Acesso em fevereiro de 2022.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate General for Research and Innovation. *Ethics for researchers: facilitating research excellence in the FP7*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers_en.pdf>. Acesso em janeiro de 2020.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES; L. P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar. Entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para Além da Identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FACCHINI, R. Movimento homossexual no Brasil: Recompondo um histórico. *Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth*, Campinas: UNICAMP, v. 10, n.18-19, p. 79-123, 2003.

FERRAZ, D. M. As perspectivas de licenciados em Língua Inglesa sobre sexualidade, homossexualidade e homofobia. 17. ed. *Interseções*, ano 8, n.3. Jundiaí, 2015. p. 66-83.

FORSBERG, L; TEBELIUS, U. The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World Leisure Journal*, v. 53:1, p. 42-56, 2011.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2014.

GADELHA, M. S.; SANTOS, R. L. M.; FERREIRA, M. E. N.; COSTA, D. O.; ARAÚJO, M. L.; ROQUE, J. I. *Bullying nas Instituições de Ensino Superior: Revisão sistemática*. In: *Revista Multidisciplinar de Psicologia*, v. 13, n. 44, p. 357-373, 2019. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: novembro de 2021.

GIDDENS, A. *Modernity and self-modernity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Lopes, M. (Trad.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOMES, A. R. Machocracia, negacionismo histórico e violência no Brasil contemporâneo. *Nanduty*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAnt/UFGD, v.7, n.10, p. 146-158, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/nty.v7i10.10303>>. Acesso em: jul. 2021.

GORISCH, P. *O reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT. De Stonewall à ONU*. Curitiba: Appris, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, T. T.; LOURO, G. L. (Trad.). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEWSTONE, M.; GILES, H. Social groups and social stereotypes. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (eds.) *Sociolinguistics: a reader and a coursebook*. Hampshire: Palgrave Publishers Ltd, 1997. ch. 21. p. 270-283.

HOOKE, B. Feminist politics. Where we stand. In: SHAW, S.; LEE, J. (Eds.). *Women's Voices, Feminist Visions: Classic and contemporary readings*. 6. ed. McGraw-Hill Education, 2014.

INZLICHT, M; SCHMADER, T. *Stereotype threat: Theory, process, and application*. New York: Oxford University Press, 2012.

IRINEU, B. A. Um impeachment, algumas tretas e muitos textões: notas sobre o movimento LGBT brasileira entre os anos de 2010 e 2014. In: GREEN, J.; QUINALHA, R. (Orgs.) *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KIMMEL, M. S. Masculinity as homophobia: Fear, shame and silence in the construction of gender identity. In: MURPHY, P. *Feminism and masculinities*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 188- 199.

KOEHLER, S. M. F. As faces do *bullying*: Implicações sociais e emocionais a partir das relações interpessoais no ambiente escolar. In: M. A. ALKIMIN (Org.). *Bullying: visão interdisciplinar*. Campinas: Ed. Alínea, 2011.

LARRAT, S. Um cenário da realidade das LGBTQIA+ no Brasil. In: LARRAT, S.; MAGNO, C.; PELEGRINI, V. (Orgs.). *Do luto à luta: Violência contras defensores de direitos humanos LGBTQIA+ no Brasil*. Dossiê Elaborado pela Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABLGT). Disponível em: <https://42591db2-5171-4bc2-9173225378cc4c25.filesusr.com/ugd/dcb2da_5af44b8923e943d08e1ea4705eed5a9.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LAURETIS, T. Teoria queer 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LEOPOLDO, R. *Cartografia do pensamento queer*. Salvador: Editora Devrives, 2020.

LINDSEY, L. *Gender roles: a sociological perspective*. New York: Routledge, 2016.

LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. A. WAINBERG. (Trad.) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES, L. L. O enfrentamento à homofobia em sala de aula: Uma experiência didático-pedagógica. Dissertação (Mestrado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade Estadual do Paraná, 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINO, W.; W. CUMMING-POTVIN. Teaching about sexual minorities and “princess boys”: a queer and trans-infused approach to investigate LGBTQ - themed texts in the elementary school classroom. *Discourse Studies: The Cultural Politics of Education*. Routledge: 2016, p. 807-827. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.940239>>. Acesso em junho de 2020.

MEHTA, C.; DEMENTIEVA, Y. The context specificity of gender: femininity and masculinities in college students’ same - and other - gender peer contexts. *Springer Science + Business Media*. New York, 2016. p. 1-33.

MELLADO, R. L. L.; ORNAT, M. J. Espaço e lesbofobia na cidade de Ponta Grossa Paraná. *XXIV Semana da Geografia*. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 2018. p. 8.

MENON, M.; HODGES, E. The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, v. 117, n. 2, 2010, p. 601-622.

MERCER, S. Self-concept: Situating the self. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M.; RYAN, S. *Psychology for language Learning: Insights from research, theory and practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

MERCER, S.; WILLIAMS, M. *Multiple perspectives on the self in SLA*. Canada: Multilingual Matters, 2014.

MICCOLI, L; BAMBIRRA, R; VIANINI, C. Experience research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. *Ilha do Desterro*, v. 73, p. 19-42, 2020.

MILLER, R. A. "Sometimes you feel invisible": Performing queer/ disabled in the university classroom. *The Educational Forum*, v. 79, p. 377-393. Routledge, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068417>>. Acesso em julho, 2020.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MISHEL, E. Discrimination against queer women in the U.S. workforce: a résumé audit study. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*. New York: Sage Publication, 2016. p. 1-13.

MISSE, M. *O Estigma do passivo sexual: um símbolo de estigma no discurso cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Booklink : NECVU/IFICS/ UFRJ : LeMetro/IFICS/UFRJ, 2007.

MOITA LOPES, L. P.; OSTERMANN, A. C. Language and gender research in Brazil: an overview. In: S. EHRLICH; M. MEYERHOFF; J. HOLMES (Orgs.). *The handbook of language, gender and sexuality*. 2. ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares*. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-248.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Momentos queer no contexto educacional: desafios na construção de performances alternativas para os corpos. In: *X Congresso luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Livro de Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009, v. 4. p. 321-330.

MOITA LOPES, L. P. Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: V. M. HEBERLE; A. C. OSTERMANN; D. C. FIGUEIREDO (Orgs.). *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Ed. da UFSC. Florianópolis, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Discursos sobre gays em uma sala de aula de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar? *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel3/LuizLopes.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

MOITA LOPES, L.P. Identidades Fragmentadas. *A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercados de Letras, 2002.

MORAN, M. *Victorian literature and culture*. London: Continuum, 2006.

MORANDO, L. Vestígios de protoativismo LGBTQIA em Belo Horizonte (1950-1996). *Rebeh - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 1, p. 62-76, 2019.

MORANDO, L. Entre documentos e silêncios: a rede social de homossexuais em Belo Horizonte na década de 1960. *E-COM* (Belo Horizonte), v. 2, p. 3, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MURPHY, M. C.; TAYLOR, V. J. The role of situational cues in signaling and maintaining stereotype threat. In: INZLICHT, M; SCHMADER, T. *Stereotype threat: theory, process, and application*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 17-33.

NASCIMENTO, G. A. F. *Bullying*, a violência no âmbito escolar. In: ALKIMIN, M. A. (Org.). *Bullying visão interdisciplinar*. Campinas: Ed. Alínea, 2011.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. Canada: Cambridge University Press, 2011.

OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: *Relatório do Grupo Gay da Bahia*. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PAULINO, S. F.; FERREIRA. Desafios docentes no combate à discriminação e pela humanização na sala de aula de inglês. *Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*. Recife, 2018.

PHARR, S. Homophobia: A weapon of sexism. In: SHAW, S.; LEE, J. (Eds.). *Women's Voices, Feminist Visions: Classic and contemporary readings*. 6. ed. McGraw-Hill Education, 2014.

PRADO, M. A. M; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidade: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade FEEVALE, 2013.

OLIVEIRA, L. Entre discursos, jeitos e gestos: Performance de gênero e sexualidade no mercado erótico de travestis e cross-dressers. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RIBEIRO, L. A. A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em Língua Inglesa na escola regular. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2015. 117 p.

RIBEIRO, F. G. Bixa travesty: Linn da Quebrada, as insurgências do corpo e reflexões sobre a identidade de gênero. In: LOPES, L. (Org.). *Copos dissidentes: arte, literatura e pensamento queer*. Belo horizonte: Atafona, 2021. Disponível em: <<https://www.editoraatafona.net/corpos-dissidentes>>. Acesso em: dez. 2021.

RICH, A. Claiming on education. In: SHAW, S.; LEE, J.(Eds.). *Women's voices, feminist visions: Classic and contemporary readings*. 6. ed. McGraw-Hill Education, 2014.

RUBIN, G. Pensando o sexo. In: *Políticas do sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SADE, L. A. R. Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2. Porto Alegre. p. 71-99, 1995.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, [S. l.], n. 28, p. 19–54, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SHAW, S.; LEE, J.. *Women's voices, feminist visions: Classic and contemporary readings*. 6. ed. McGraw-Hill Education, 2014.

SILVA JÚNIOR, A. M. *Diversidade Sexual e Inclusão Social: Uma tarefa a ser cumprida*. Franca: Lemos e Cruz, 2013.

SOUZA, J. M.; SILVA, J. P.; FARO, A. Bullying e homofobia: Aproximações teóricas e empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 19, n. 2, 2015. p. 289-298. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>>. Acesso em jan. 2022.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STEIN, et al. Who decides? In whose name? For whose benefit? Decoloniality and its discontents. *On Education. Journal for Research and Debate*. v. 3. n. 7, p. 1-6, 2021.

TAVARES, E. A. A identidade profissional do professor de língua estrangeira na contemporaneidade, formação acadêmica, prática pedagógica e múltiplas demandas: um estudo de caso do CEFET-MG. Tese apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Paulo, 2015.

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Toronto: Multilingual Matters, 2011.

WALLACE, C. *Critical Reading in language education*. New York: Palgrave Mcmillan, 2003.

WARWICK, I.; CHASE, E.; AGGLETON, P. *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. London: University of London, Institute of Education, 2004.

WOOD, W.; EAGLY, A. H. Two traditions of research on gender identity. *Sex Roles*, v. 73, p. 461- 473. New York. *Springer Science + Business Media*, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I – 1ª entrevista semiestruturada.....151

APÊNDICE II – 2ª entrevista semiestruturada152

APÊNDICE III – 3ª entrevista semiestruturada153

APÊNDICE IV – narrativa oral154

APÊNDICE I – 1ª entrevista semiestruturada*Perguntas:*

1. Qual identidade de gênero lhe é atribuída?
2. Com qual identidade de gênero você se reconhece?
3. Qual orientação sexual lhe é atribuída?
4. Com qual orientação você se reconhece?

APÊNDICE II – 2ª entrevista semiestruturada*Perguntas:*

- 1- Ao interagir com seus colegas de curso você precisa reafirmar a identidade de gênero com a qual você se reconhece? E a sua orientação sexual? Exemplifique.
- 2- Você me disse que seus colegas aceitam parcialmente/rejeitam sua identidade de gênero / sua orientação sexual. Como você se posiciona diante disso? O que você faz diante dessa situação? Como você se relaciona com essas pessoas? Você exerce sua identidade plenamente ou recua nesse exercício?

APÊNDICE III – 3ª entrevista semiestruturada*Perguntas:*

1. Nas aulas de inglês do CEFET-MG (nas disciplinas: Oficinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV), as identidades de gênero e sexualidade surgem no material didático usado pelo professor? E em seu discurso? Surge como temática da aula? Se sim, por favor, exemplifique.
2. As tarefas realizadas nas Oficinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV fomentam discussões e a reflexão sobre preconceito, homofobia e estereótipos em relação às identidades LGBTQIA+?
3. Você acha que as aulas de inglês do CEFET-MG (Oficinas de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV) favorecem / promovem a construção da sua expressão e exercício identitário em língua inglesa? Se sim, como?

APÊNDICE IV – narrativa oral*Prompt:*

Por favor, se elas existem, narre experiências que aconteceram depois que você ingressou no curso de Letras do CEFET-MG, em que:

- 1- você foi vítima de homofobia;
- 2- você sofreu *bullying*;
- 3- suas atitudes, palavras ou gestos/expressão corporal foram estereotipadas;
- 4- situações vivenciadas em sala de aula relacionadas à identidade de gênero e/ou à orientação sexual foram levadas para sua vida pessoal, fora do ambiente escolar, seja ele remoto ou presencial.

ANEXO

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156
ANEXO II- Planos de Ensinos das Disciplinas	159

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 2021.

Prezado(a) estudante que cursa uma das seguintes disciplinas: Oficina de Leitura e Produção de textos em Língua Estrangeira I, II, III e IV do Curso de Letras do CEFET/MG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Mobilização identitária de estudantes de graduação pertencentes ao universo LGBTQIA+*. Este convite se deve ao fato de você ser aluno do curso de Letras do CEFET-MG e se considerar parte do universo de pessoas LGBTQIA+, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa, que pode ter como produto o fomento de melhores relações no ambiente da escola.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Ludmila Ameno Ribeiro, RG MG XXXXXXXXXX, aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET -MG. Com ela, a pesquisadora pretende buscar subsídios para ajudar os professores a gerenciarem melhor as interações em sua sala de aula, para que estimulem os estudantes a aprenderem de forma crítica e ética, aceitando e respeitando as diversas identidades de gênero e as suas orientações sexuais, combatendo o preconceito, a discriminação e até mesmo a segregação, que ainda se fazem presentes no meio educacional, em maior ou menor grau. Acreditamos que uma maior compreensão sobre as questões identitárias de pessoas LGBTQIA+ pode ajudar na desconstrução de estereótipos e minimizar (ou mesmo eliminar) a ocorrência de *bullying* associado à questão, no ambiente escolar.

Para tanto, serão levantadas as representações identitárias dos participantes da pesquisa e coletadas narrativas de experiências relacionadas à homofobia por eles vivenciadas. Assim, cada participante deverá contribuir fornecendo três entrevistas semiestruturadas e uma narrativa oral à pesquisadora, no ambiente virtual selecionado, com duração de aproximadamente 30 minutos cada uma, a serem agendadas em dia e horário segundo a sua conveniência. As entrevistas serão gravadas em arquivos de áudio, para subsequente transcrição e análise.

Acreditamos que os participantes não correrão riscos ao participar da pesquisa. A eles será assegurado total anonimato, bem como a prerrogativa de sair da pesquisa a qualquer momento, levando consigo os dados já fornecidos. Não haverá gravações de imagem e somente a pesquisadora terá acesso às gravações em áudio, que não serão publicadas. Além disso, o participante terá ainda a prerrogativa de ler a análise dos dados a ser feita pela pesquisadora antes da finalização da tese e decidir pela omissão ou modificação de qualquer informação que tenha fornecido. Cada participante terá um pseudônimo, o que impedirá a sua futura identificação.

Esperamos que as entrevistas funcionem como momentos de reflexão para os participantes, em que eles possam perceber melhor as circunstâncias das interações que têm no ambiente escolar e fora dele, beneficiando-se assim da oportunidade de pesquisa.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: ludmilaameno9@yahoo.com.br, telefone: (031) 984783997 pessoalmente ou via postal para Rua Augusto Clementino, 172, Jardim Atlântico, CEP 31550-300.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E -mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO. Assinatura

do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

DISCIPLINA: Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I	CÓDIGO: DELTEC.050
--	---------------------------

Período Letivo: 2º Semestre / 2022

Carga Horária: Total: 60 horas Semanal: 04 aulas Créditos: 04

Modalidade: Teórica

Classificação do Conteúdo pelas DCN: Básica

Departamento/Coordenação: Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC)

Professor (a):

Técnicas Utilizadas	Atividades Avaliativas	Valor
Palestras dialogadas	Produção de imagem crítica	15
Oficinas de produção escrita	Leitura de imagem crítica	15
Estudos dirigidos	Produção de texto multimodal	20
Atividades individuais de pesquisa	Leitura de texto multimodal	20
Interações em dupla/grupo	Prova Final	30
Autoavaliação e avaliação do colega	Total	100

Atividades Complementares:

(atividades não computadas na carga-horária, que contribuam à melhoria do processo ensino-aprendizagem)

Investimento no protagonismo do estudante para produzir conteúdo multimodal usando tecnologia digital (em especial, editores de texto e imagem), apresentar sua produção, realizar pesquisa orientada e/ou autônoma, interagir em dupla/grupo e participar de oficinas de produção escrita.

Horário semanal e local para atendimento extraclasse aos alunos:

Local: CEFET-MG

Horário semanal: 6ª f., de 18:00h às 19:00h.

Cronograma

Data	Atividade
09 a 13/08 – Semana de Acolhimento	
19/08	Concepções de linguagem
20/08	Linguagem em Bakhtin
26/08	Contribuição de Vygotsky
27/08	Concepções de leitura
31/08 a 02/09 – Semana de Letras	

03/09	Modelos de leitura
09/09	Mobilização dos modelos de leitura
10/09	Leitura de imagem crítica
16/09	Língua enquanto gênero textual
17/09	Língua e produção de sentido
23/09	Língua enquanto Semiótica Social
24/09	Modos de representação da linguagem
30/09	Composição multimodal
1º/10	Composição multimodal
07/10	Composição multimodal (Ficha de Leitura)
08/10 a 15/10 – Leitura de anúncio publicitário	
21/10	Estratégias de leitura: <i>skimming</i> / <i>scanning</i>
22/10	Estratégias de leitura: acionamento de conhecimento prévio
04/11	Estratégias de leitura: uso de palavras cognatas
05/11	Estratégias de leitura: inferência lexical
11/11 e 12/11 – Exercícios sobre estratégias de leitura	
18/11 e 19/11 – Exercícios de análise textual – estratégias de leitura e composição multimodal	
25/11	Prova Final (estratégias de leitura e composição multimodal)
26/11	Revisão da Prova Final

Bibliografia Adicional:

(relação de textos ou materiais didáticos não constantes do plano de ensino)

- 1 | Apostila elaborada pela professora.

Professor (a) responsável:

Data: 10/08/2022

DISCIPLINA: Oficina de leitura e produção de textos em língua estrangeira II	CÓDIGO: LEI
---	--------------------

VALIDADE: Início: agosto/2022 **Término:** dezembro/2022

Período Letivo: 2º semestre de 2022

Eixo: Línguas Estrangeiras Instrumentais **Carga**

Horária Total: 50 horas / 60 horas-aula

Modalidade: Teórica

Semanal: 4 aulas

Créditos:

Classificação do Conteúdo pelas DCN: Básica

Ementa
Leitura de textos autênticos em língua estrangeira. Desenvolvimento da leitura crítica dos mais variados gêneros. Estudo de aspectos morfológicos e sintáticos da língua estrangeira: análise de classes de palavras e estruturas sintáticas, sintagmas e orações.

Curso(s)	Integralização	Período
Graduação em Letras	Obrigatória	4º

Departamento/Coordenação: DELTEC/ Coordenação da Área de Línguas Estrangeiras.

INTERDISCIPLINARIEDADES	Código
Pré-requisitos Oficina de leitura e produção de textos em língua estrangeira I	LEO
Co-requisitos Não possui	
Disciplinas para as quais é pré-requisito / co-requisito Oficina de leitura e produção de textos em língua estrangeira III	LEZ
Transdisciplinaridade (inter-relações desejáveis) Não possui	

Objetivos: <i>A disciplina deverá possibilitar ao estudante:</i>	
1	Desenvolver e praticar um repertório de estratégias de leitura utilizadas para a compreensão de textos em língua estrangeira (inglês).
2	Reconhecer as características formais, discursivas e linguísticas de gêneros textuais diversos, tais como tirinhas, propagandas, campanhas, publicidades, sinopses de livros, críticas de filmes, quarta capa, dentre outros.
3	Elaborar textos em língua estrangeira (inglês) condizentes com os gêneros trabalhados.

Unidades de Ensino		Carga-horária Horas/aula
1	Leitura para Compreensão Geral (Revisão): Conhecimento prévio (assunto, gênero, linguístico, cultural, etc.); Informação não-verbal (figuras, gráficos, marcas tipográficas, formatação do texto, pontuação etc.).	6
2	Leitura para Compreensão Geral (Revisão): <i>Skimming</i> ; Palavras cognatas e falso-cognatas.	6
3	Leitura para Compreensão das Ideias Principais (Revisão): Previsão; <i>Scanning</i> ; Inferência lexical.	6
4	Leitura para Compreensão das Ideias Principais: Grupos nominais e verbais; partes da sentença.	10
5	Leitura para Compreensão das Ideias Principais: Referência pronominal.	8
6	Leitura para Compreensão das Ideias Principais: Marcadores Discursivos.	8
7	Leitura para Compreensão de Detalhes: Grau de adjetivo e formação de palavras.	8
8	Leitura para Compreensão de Detalhes: Uso de dicionário.	8
Total		60

Bibliografia Básica

1	SOUZA, A. et al. <i>Leitura em Língua Inglesa: Uma abordagem instrumental</i> . 2 ed. São Paulo: Disal, 2010. 203p.
2	SANTOS, Denise. <i>Como ler melhor em inglês</i> . 1. Ed. São Paulo: Disal Editora, 2011.
3	PENNA, Luciana. <i>Leitura em língua inglesa</i> . Curitiba: IESDE Brasil SA, 2009. 92p.

Bibliografia Complementar

1	KLEIMAN, A. <i>Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura</i> . Campinas: Pontes, 2005. 90p.
2	KLEIMAN, A. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i> . Campinas: Pontes, 2012. 156p.
3	SANTOS, Denise. <i>Como escrever melhor em inglês</i> . 1. Ed. São Paulo: Disal Editora, 2012. 248p.
4	MURPHY, Raymond. <i>Essential grammar in use. 3rd edition with answers</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 319p.
5	VALENTE, V. N. <i>Análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio PRIME – o ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros</i> . 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.

Bibliografia Adicional (relação de textos ou materiais didáticos não constantes do plano de ensino)	
1	SILBERSTEIN, Sandra; DOBSON, Barbara K.; CLARKE, Mark A. <i>Reader's choice</i> . 5. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2008.
2	MIKULECKY, Beatrice; JEFFRIES, Linda. <i>More Reading Power</i> . Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
3	MIKULECKY, Beatrice; JEFFRIES, Linda. <i>Basic Reading Power</i> . White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 1997.
4	KERNERMAN, L. <i>Password - English Dictionary for Speakers of Portuguese</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 800p.
5	NETTLE, M.; HOPKINS, D. <i>Developing Grammar in Context Intermediate with Answers: Grammar Reference and Practice</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 336 p.
6	KING, Carol; STANLEY, Nancy. <i>Building skills for the TOEFL test</i> . Essex: Longman, 1983.

Professor(a) responsável	Data
	20/08/2022

Coordenador(a) do Curso	Data

DISCIPLINA: Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III	CÓDIGO: DELTEC.056
--	------------------------------

Período Letivo: 2º Semestre / 2022

Carga Horária: Total: 60 horas Semanal: 04 aulas Créditos: 04

Modalidade: Teórica

Classificação do Conteúdo pelas DCN: **Básica**

Departamento/Coordenação: Departamento de Linguagem e(DELTEC)

Professor (a):

Técnicas Utilizadas	Atividades Avaliativas	Valor
Palestras dialogadas	Leitura crítica	30
Oficinas de produção escrita	Produção escrita	40
Estudos dirigidos	Apresentação oral	30
Atividades individuais de pesquisa	Total	100
Interações em dupla/grupo		
Apresentações orais		

Atividades Complementares:

(atividades não computadas na carga-horária, que contribuam à melhoria do processo ensino-aprendizagem)

Realização de trabalhos práticos individuais e em equipe, atividades individuais de pesquisa e interações em dupla/grupo.

Horário semanal e local para atendimento extraclasse aos alunos:

Local: CEFET-MG

Horário semanal: 6ª f., de 18:00h às 19:00h.

Cronograma

Data	Atividade
09 a 13/08	Semana de Acolhimento
19/08	Gêneros textuais do paratexto – elementos materiais, pré-textuais e pós-textuais
20/08	Gêneros textuais do paratexto – sistematização
26/08	Estrutura do livro: sistematização e termos técnicos
27/08	Características composicionais de orelhas (<i>book flaps</i>) produzidas em língua inglesa
31/08 a 02/09	Semana de Letras
03/09	Leitura crítica de <i>book flaps</i>
09/09	Características composicionais de quarta capas (<i>back covers</i>) produzidas em língua inglesa

10/09	Leitura crítica de <i>back covers</i>
16/09	Características composicionais de biodatas produzidas em língua inglesa
17/09 a 30/09	– Oficina de produção de biodata
1º/10	Características composicionais de sinopses produzidas em língua inglesa
07/10 a 15/10	– Oficina de produção de sinopse
21/10	Condições de produção textual
22/10	Análise das condições de produção textual em versões <i>pocket</i> , <i>paperback</i> , <i>de luxe</i> e <i>digital</i> de um mesmo livro publicado em língua inglesa
04/11 e 05/11	– Projeto editorial – possibilidades e escolhas
11/11 e 12/11	– Definição conjunta de critérios para análise de projetos editoriais
18/11 a 26/11	– Apresentação de projetos editoriais elaborados em língua inglesa com foco nos gêneros da sobrecapa

Bibliografia Adicional:

(relação de textos ou materiais didáticos não constantes do plano de ensino)

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1 | Apostila elaborada pela professora. |
|---|-------------------------------------|

Professor (a) responsável:

Data: 10/08/2022

PLANO
DIDÁTICO

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA	
Nome da Disciplina	Oficina de leitura e produção de textos em língua estrangeira IV
Código / Período de oferta	DELTEC.057
Período letivo remoto	2/ 2022
Créditos (*)	4 créditos
Carga horária total (*)	60 horas
Forma de oferta	Semestral
Modalidade	Teórica
Classificação do Conteúdo pelas DCN	Básica

(*) Conforme Projeto Pedagógico (PPC) do curso

Campus	Campus I – Nova Suíça
Departamento/Coordenação	Departamento de Linguagem e Tecnologia
Professor(a)	

METODOLOGIAS, FERRAMENTAS E PLATAFORMAS UTILIZADAS
1. Aulas expositivas dialogadas;
2. SIGAA: repositório de materiais e postagem/recebimento de atividades avaliativas;

ATIVIDADES AVALIATIVAS	
Descrição da atividade	Valor
1. Atividade colaborativa: elaboração e apresentação de Mapa mental sobre o mercado editorial em países anglófonos (em duplas/trios)	20
2. Atividade colaborativa: Elaboração e apresentação Infográfico de KWL Chart e sobre edição, revisão e afins (em duplas/trios)	20
3. Produção escrita de carta de apresentação (individual)	30
5. Produção escrita de <i>script</i> para entrevista (em pares)	20
6. (Auto)avaliação (individual)	10
TOTAL	100

CRONOGRAMA

Data	Descrição da Atividade
09.08.22	Semana de Acolhimento
12.08.22	Semana de acolhimento
16.08.22	Boas-vindas e apresentação da disciplina
19.08.22	Revisão de estratégias de leitura e interpretação de textos
23.08.22	Revisão de estratégias de leitura e interpretação de textos
26.08.22	Vocabulário técnico: revisão/estudo (Spidergram)
30.08.22	Vocabulário técnico: prática (Kahoot)
02.09.22	Semana de Letras
06.09.22	História da Língua Inglesa e países que falam inglês
09.09.22	Mapas mentais
13.09.22	Mercado editorial nos países anglófonos: pesquisas
16.09.22	Mercado editorial nos países anglófonos: elaboração de mapa mental
20.09.22	Mercado editorial nos países anglófonos: apresentação oral
23.09.22	Mercado editorial nos países anglófonos: apresentação oral
27.09.22	Infográficos
30.09.22	Revisão, tradução e afins: pesquisa e preenchimento de KWL chart
04.10.22	Revisão, tradução e afins: elaboração de infográfico
07.10.22	Revisão, tradução e afins: apresentação oral
11.10.22	Revisão, tradução e afins: apresentação oral
14.10.22	Processos seletivos
18.10.22	Currículo: estudo do gênero
21.10.22	Currículo: análise de exemplares
25.10.22	Carta de apresentação: estudo do gênero
01.11.22	Carta de apresentação: aspectos linguísticos
04.11.22	Carta de apresentação: produção escrita
08.11.22	Vídeo currículo: especificidades do gênero
11.11.22	Carta de apresentação: reescrita
18.11.22	Entrevista de emprego: estudo do gênero
22.11.22	Entrevista de emprego: tempos verbais
25.11.22	Entrevista de emprego: dicas de pronúncia e entonação e SWOT e SMART
29.11.22	Entrevista de emprego: elaboração de script
02.12.22	Portfólios
06.12.22	Portfólios
09.12.22	Autoavaliação dos alunos, <i>feedback</i> sobre a disciplina e professora
13.12.22	Revisão geral
16.12.22	Revisão geral
23.12.22	Exame especial

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL

1. SOUZA, A. G. F. et al. Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental. 2. ed.atualizada. São Paulo: Disal, 2005.
2. SANTOS, D. Como ler melhor em inglês. Barueri-SP: Disal, 2011.