

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM,
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO

ROSANA APARECIDA RIBEIRO DE SENE

**IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES**

PONTA GROSSA - PR

2017

ROSANA APARECIDA RIBEIRO DE SENE

**IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida De Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA - PR

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S475 Sene, Rosana Aparecida Ribeiro de
Identidades de raça, de gênero e de
sexualidade nas aulas de língua inglesa na
visão das/os estudantes/ Rosana Aparecida
Ribeiro de Sene. Ponta Grossa, 2017.
200f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Aparecida de
Jesus Ferreira.

1. Identidades. 2. Raça. 3. Gênero.
4. Sexualidade. 5. Língua Inglesa.
I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III. T.

CDD: 420.7

IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Estudos da Linguagem, nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
Orientadora

Profa. Dra. Glenda Melo (UNIRIO)
Membro Efetivo Externo

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG)
Membro Efetivo Interno

Profa. Dra. Miria Gomes (UFMG)
Membro Suplente Externo

Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)
Membro Suplente Interno

DEDICO esta pesquisa a todas as pessoas gays, lésbicas, transexuais, travestis, mulheres, homens, negras, negros e demais identidades, as quais lutam contra o preconceito, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia. Às do passado, in memoriam. Às do presente: que as pessoas não se afastem umas das outras em decorrência de discriminação ou preconceito e que óbitos não aconteçam relacionados às identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Às do futuro: que suas vidas não sofram violência pelas suas identidades. De modo especial, minha dedicatória se dirige às mulheres em toda a diversidade de corpos possíveis de ser mulher, principalmente as mulheres negras. De modo muito especial a Marli e Marilene, Alexsander e Andrey. Pessoas de minha vida!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), minha orientadora, pelo seu compromisso, paciência e ética em conduzir seu trabalho de orientação de forma muito competente, adicionando humanidade e carinho em cada momento de orientação, de leituras, de releituras e de sugestões de melhoria na escrita e na reescrita desta Dissertação de Mestrado. Agradeço muito a você, professora, por ter acreditado que eu seria capaz de trilhar e seguir até o fim dessa caminhada do Mestrado, pois, durante muitos anos, a vontade de cursar o Mestrado me acompanhou, assim como também os desafios, o medo e a insegurança, até o dia em que me deparei com a ousadia e a coragem de prosseguir, sendo acolhida pelo seu olhar de segurança e coragem, professora Aparecida. A partir desse momento, passei a acreditar mais em mim e a prosseguir até atingir ao meu objetivo: cursar o mestrado e prosseguir rumo ao doutorado. Obrigada, professora Aparecida, por compartilhar conosco o conhecimento e, principalmente, por possibilitar, por meio de suas pesquisas, a nos tornamos pessoas melhores, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG), pelo aceite em participar da Comissão Examinadora da minha defesa, momento importante de contribuição e de crescimento profissional. Professora a qual tenho um grande carinho pelo desempenho de seu esforço e dedicação no Programa de Mestrado de Linguagem, Identidade e Subjetividade, tendo o prazer de me beneficiar de alguns de seus cursos e do seu conhecimento, o que contribuiu muito para melhorar minha carreira profissional. Agradeço à professora Profa. Dra. Glenda Melo (UNIRIO), a qual disponibilizará seu tempo e sua dedicação para leitura e colaboração a minha pesquisa. Tenho certeza que suas contribuições muito me auxiliará na melhoria de minha pesquisa. Assim, também agradeço às Professoras Doutoradas Miria Gomes (UFMG), Membro Suplente Externo, e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG), Membro Suplente Interno.

Aproveito para agradecer, de forma especial, aos profissionais envolvidos no curso “Equidade na Pós-graduação”, que propiciou a minha preparação para prestar o exame de ingresso no Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade. Agradeço à Vilma, secretária do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela gentileza e paciência no atendimento tanto presencial quanto *online* de recados, lembretes e avisos. Agradeço ao corpo docente do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, às/aos professoras/es das disciplinas participadas por mim, as quais contribuíram muito para minha formação:

Profa. Aparecida, Profa. Ione, Profa. Clóris, Prof. Evanir, Profa. Marly, Profa. Keli. Agradeço, ainda, às palavras de apoio e incentivo das/os colegas professoras/es e diretoras/es dos colégios públicos onde trabalho. Agradeço as/aos estudantes participantes da minha pesquisa por aceitarem o convite de participar da presente pesquisa. Agradeço às/aos colegas de mestrado e grupos de estudos dos quais participei. De forma especial, às colegas do grupo de estudos 2015-2016 (NUREGS/UEPG e GEPLIS/UEPG) pelo apoio e aprendizagem colaborativa (Michele, Susana, Liniti, Amanda). Sou grata ao apoio especial das viagens: Renan e Vanessa. Agradeço as/aos minhas/meus amigas/os de longe e de perto, pelo apoio e incentivo dado sempre: Leopoldo, Mauro, Claudete, Eliane Iansen, Eunice Stadler, Lúcia, Nikolas, Parteka, Cláudia.

Agradeço, de maneira muito especial, à minha família pelo apoio e incentivo de sempre. Aos meus filhos: Alexsander e Andrey pelo incentivo, força, compreensão, amor e companheirismo ao me acompanharem nas viagens à Universidade Estadual de Ponta Grossa durante todo o período de preparação, disciplina especial e inserção no Mestrado. De maneira muito especial, ao meu pai, companheiro e amigo nas noites de estudos e cursos para Ponta Grossa, à minha irmã, ao meu irmão, à minha sobrinha Nicole e ao meu sobrinho Otávio, que transmitem a alegria de um sorriso em acreditar no puro amor. Ao meu companheiro Sebastião, pela paciência, à minha mãe, pela fé em acreditar firmemente de que eu conseguiria atingir o objetivo de conquistar o Mestrado e por todos os momentos em que cuidou, amou e colaborou na educação de meus filhos para que eu pudesse continuar estudando. À minha tia Marilene, a qual que me ensinou através do seu exemplo de garra e luta pela vida, a acreditar que através da fé podemos vencer muitos obstáculos e conquistar nossos objetivos. Agradeço a Deus e à Nossa Senhora Aparecida pela finalização desse trabalho acadêmico, o qual se traduz em uma realização importantíssima para mim.

Também agradeço ao NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo acolhimento, compromisso e interesse em oferecer possibilidades de discussão, reflexão e aprofundamento nas questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Proporcionando-me momentos importantes de construção e implementação para a minha pesquisa. A qual teve a importante contribuição do Curso de Formação Pré-Acadêmica: Equidade na Pós – Graduação na UEPG, que possibilitou e proporcionou-me o desenvolvimento do meu tema de pesquisa para que eu pudesse ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

RESUMO

As reflexões trazidas aqui são pertinentes ao estudo da linguagem, no que se refere à língua estrangeira, especificamente ao inglês, abordando as identidades de raça, de gênero e de sexualidade. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, município de Prudentópolis - PR, em uma turma de 2ª Série do Ensino Médio, tendo como objetivos: investigar como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, e compreender as razões de problematizar, tais identidades nas aulas de língua inglesa, na perspectiva das/os estudantes. A pesquisa respondeu às perguntas: como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? E, ainda, quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na perspectiva das/os estudantes? A pesquisa foi embasada nos referenciais teóricos de identidades sociais de raça em: Ferreira (2006, 2014, 2012, 2015), Gomes (2005), Hall (2003), Carone (2002), Bento (2002), Cavalleiro (2014), Melo (2015); de gênero: Louro (1997, 2008, 2007, 2000, 2009, 2013), Scott (1995), Auad (2003, 2006), Beauvoir (1970), Garcia (2011); e de sexualidade: Miskolci (2012), Weeks (2000), Butler (2000, 2010), Salih (2013), Furlani (2013), Nelson (2015). Também foram utilizados como referenciais teóricos, para as questões de identidades e ensino da língua inglesa, as/os autoras/es: Moita Lopes (2002, 2006), Rodrigues (2003), Dutra (2003), Fabrício (2006), Hall (2011), Woodward (2013), Silva (2013), Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), Cruz (2015), Jorge (2014), Pereira (2014). A pesquisa é de cunho qualitativa, do tipo etnográfica, e estudo de caso, com respaldo teórico em André (1995), Bortoni-Ricardo (2008), Yin (2001), tendo os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, narrativa autobiográfica, entrevista de grupo focal e diário de campo, com respaldo em Marconi (1990), Menga e André (1986), Gatti (2005) Barbour (2009). As análises feitas nesta pesquisa, demonstram que o currículo escolar ainda é muito conservador, mantendo as identidades de homem, branco, heterossexual, como representação ideal no ambiente escolar, desconsiderando ou minimizando o sofrimento, a desigualdade, o preconceito, o racismo, a homofobia e o sexismo das identidades menos representadas relacionadas às questões de raça, de gênero e de sexualidade. Também foi constatado que o silenciamento da escola perante as questões de raça, de gênero e de sexualidade causam consequências graves para as/os estudantes como, por exemplo, isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o, incompreensão, violência física, verbal e psicológica, disputas entre o feminino e o masculino, no qual o masculino se sobressai perante o feminino. As análises, também demonstram que algumas/uns estudantes partem para o enfrentamento de romper com a "norma" padrão defendida pela escola, se mostrando corajosas/os em assumir suas identidades de raça, de gênero, de sexualidade nesse ambiente. Porém, o poder existente dentro do ambiente escolar, no momento do confronto entre manter a "ordem" ou apoiar as "novas possibilidades de vivência das pessoas", acabam, na maioria das vezes, fazendo com que a "norma" prevaleça. Dessa maneira, para desestabilizar a "norma", se faz necessário o "empoderamento" das questões de raça, de gênero e de sexualidade. Na qual, a língua inglesa pode se tornar uma ferramenta importante, na construção de significado das práticas sociais, desestabilizando a composição do binarismo: homem/mulher, negro(a)/branco(a), heterossexual/homossexual, no ambiente educacional, colaborando na/para construção de uma sociedade mais humana.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades. Raça. Gênero. Sexualidade. Língua Inglesa.

Abstract

The reflections brought here are relevant to the study of speech with regard to foreign languages, more specifically English, approaching the identities of genre, race and sexuality. The research was carried out in the “Zumbi dos Palmares” State School, in the town of Prudentópolis- PR, in a class of the second year of High School. It aims at investigating how the pupils perceive the issues of genre, race and sexuality in the school environment, and understanding why we should discuss such identities in the English lessons, from the students’ perspective. The research answered to the questions: how do students perceive the identities of race, genre and sexuality in the English lessons? And yet, what are the reasons for discussing the identities of race, genre and sexuality in the English lessons, from the students’ perspective? The research was based on the theoretical references of social identities of race by: Ferreira (2006, 2014, 2012, 2015), Gomes (2005), Hall (2003), Carone (2002), Bento (2002), Cavalleiro (2014), and Melo (2015). For social identities of genre the reference was: Louro (1997, 2008, 2007, 2000, 2009, 2013), Scott (1995), Auad (2003, 2006), Beauvoir (1970), Garcia (2011). And as for sexuality: Miskolci (2012), Weeks (2000), Butler (2000, 2010), Salih (2013), Furlani (2012), and Nelson (2015). Theoretical reference was also used for the issues of identities and the teaching of the English language: Moita Lopes (2002, 2006), Hall (2011), Woodward (2013), Silva (2013), Dias and Mastrella-Andrade (2015), Cruz (2015), Jorge (2014), and Pereira(2014). The method employed is qualitative research of the ethnographic type, case study with theoretical backing in André (1995), Bortoni-Ricardo (2008), and Yin (2001), making use of the following tools of data generation: a questionnaire, autobiographical narrative, interview of focus group and field diary, with basis on Marconi (1990), Menga and André (1986), Gatti (2005), and Barbour (2009). The analyses on this research demonstrate that the school curriculum is still very conservative, keeping the identities white, heterosexual and male as the ideal representation in the school environment, disregarding or minimising suffering, inequality, prejudice, racism, homophobia, and sexism of the least represented identities concerning the issues of genre, race and sexuality. Besides, it was possible to observe that the school silencing before the questions of genre, race and sexuality causes serious consequences to the students, such as: isolation, racism, racial prejudice, depression, homophobia, anxiety, low self-esteem, feelings of inferiority, exclusion, denial of oneself, lack of understanding, physical, verbal and psychological violence , and disputes between male and female, where the male is outstanding as compared to the female. The analyses also demonstrate that some pupils try to take action to break off the standard “rules” supported by the school. They show themselves brave when taking on their identities of genre, race and sexuality in this environment. However, because of the existing power inside such school environment, at the moment of confrontation to keep the “order” or to support the new possibilities of people’s experience, in most of the times, the “rule” prevails in the end. This way, in order to help destabilize the “rule”, it becomes necessary to “empower” the issues of genre, race and sexuality. In view of this, the English language can be used as a major instrument to build up meaning in the social practices, deconstructing the formation of the binarism: man/woman, black/white, heterosexual/homosexual, in the educational environment, contributing to the construction of a more humane society.

Key words: Identities. Genre. Race. Sexuality. Social Practice. The English language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, conforme palavras-chave.....	17
QUADRO 2: Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa.....	65
QUADRO 3: Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa.....	65
QUADRO 4: Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa.....	68
QUADRO 5: Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa.....	73
QUADRO 6: Perfil das/os participantes.....	84
QUADRO 7: Cronograma de desenvolvimento da pesquisa	88
QUADRO 8: Instrumentos de geração de dados e temáticas das análises de dados da pesquisa.....	89
QUADRO 9: Credibilidade da pesquisa.....	95

SUMÁRIO

Dedicatória.....	04
Agradecimentos.....	05
Resumo.....	07
Abstract.....	08
Lista de Quadros.....	09
Sumário.....	10
Introdução.....	13
Motivação para Pesquisa.....	13
Formulação do Problema.....	14
Justificativa e relevância da Pesquisa	15
Objetivo da Pesquisa.....	18
Perguntas de Pesquisa.....	19
Organização dos Capítulos.....	19
CAPÍTULO 1 IDENTIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO.....	21
1.1 Questões de Gênero e os Movimentos Feministas.....	23
1.1.1 Identidades de Gênero.....	32
1.1.2 Identidades de Gênero e a relação com a Língua Inglesa.....	37
1.2 Questões Raciais e o Histórico do Preconceito Racial.....	41
1.2.1 Identidades Raciais.....	44
1.2.2 Identidades Raciais e a relação com a Língua Inglesa.....	48
1.3 Questões de Sexualidade e o Histórico da Homossexualidade.....	53
1.3.1 Identidades Sexuais.....	58
1.3.2 Identidades Sexuais e a relação com a Língua Inglesa.....	60
1.4 Pesquisas recentes de Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.....	63

CAPÍTULO 2 METOLOGIA DE PESQUISA.....	74
2.1 A Pesquisa na Linguística Aplicada	74
2.2 Pesquisa Qualitativa.....	77
2.2.1 Pesquisa do Tipo Etnográfica	79
2.2.2 Estudo de Caso	81
2.3 Participantes da Pesquisa	82
2.4 Instrumentos de Geração de Dados Qualitativos	87
2.4.1 Questionário.....	90
2.4.2 Narrativa Autobiográfica	91
2.4.3 Entrevista de Grupo Focal	92
2.4.4 Diário de Campo da Pesquisadora.....	93
2.4 Questões Éticas na Pesquisa	94
2.5 Credibilidade da Pesquisa	95
2.6 Contribuição para o local pesquisado	97
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS.....	99
3.1 Compreendendo as Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade pelo viés das/os estudantes	100
3.1.1 As pessoas se dividem na sociedade	101
3.1.2 Reações perante os vídeos: “Vista minha pele”, “Acorda Raimundo”, “Novamente Homofobia na Escola”	112
3.1.3 Relações de Raça, de Gênero e de Sexualidade: como as/os estudantes (con)vivem com tais questões	126
3.2 Compreendendo a importância de abordar as Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa.....	142
3.2.1 A Linguagem e a construção das Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade.....	143
3.2.2 A Língua Inglesa como instrumento de inclusão das Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade na sala de aula.....	155
3.3 Documentos Oficiais e as Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira/Inglês	166

Considerações Finais	169
Referências Bibliográficas	174
Anexos	184
Apêndices	195

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A minha experiência como professora de inglês começou no ano de 2003, quando passei no concurso do Estado do Paraná, para lecionar a disciplina de língua inglesa. Iniciei minha carreira profissional com muito ânimo e entusiasmo, levando para a sala de aula as teorias recentes vistas na universidade. Constatei, então, que não bastava apenas relacionar a teoria e a prática trazidas da universidade; havia a necessidade de estudos constantes para compreender e acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, dos meios de comunicação, dos relacionamentos humanos, enfim, o desenvolvimento da sociedade para entender o desenvolvimento das/os estudantes em sala de aula.

Tudo isso era muito complexo para uma professora recém formada que constatou, em pouco tempo, que as suas aulas já não contagiavam mais as/os estudantes como no início. A decepção apareceu logo e a vontade de abandonar a profissão também.

Não obstante, antes de desistir da sala de aula, resolvi insistir mais um pouco. Dessa forma, resolvi assumir a complexidade de avaliar a minha própria prática docente, transpassando a difícil possibilidade de encarar a realidade. A qual, eu não podia mais continuar no "pedestal", repassando os conteúdos, conforme um currículo pré-estabelecido, sem discussão e sem interação. Nessa ocasião, me deparei com a Graduação em Espanhol na modalidade de Educação à Distância pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi um desafio instigante aprender a estudar *online*. A nova experiência proporcionou-me a (re)descoberta profissional e pessoal, de uma forma que almejei a cursar o "Mestrado".

Enquanto cursava a graduação de Espanhol à distância na Universidade Estadual de Ponta Grossa, acabei fazendo um curso *online* com a professora Aparecida, a qual, em um determinado momento, enviou-me um comunicado sobre o curso de Formação Pré Acadêmica: "Equidade na Pós- Graduação". Imediatamente procurei saber do que se tratava. Recebi a informação de que era um curso preparatório para ingressar no Mestrado. Era o que eu procurava. No mesmo instante, fiz a minha inscrição e me propus a fazer o curso, que foi ofertado no período da noite. Fazer esse curso foi um desafio enorme, levando em consideração que eu não dirigia à noite, e muito menos em uma rodovia. Contudo, no momento em que tive que escolher entre o medo de dirigir à noite e fazer o curso de Equidade, eu rapidamente optei em fazê-lo, desafiando-me a superar as dificuldades encontradas.

Ao ingressar no Mestrado, a minha escolha em pesquisar as questões de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa foram fortemente influenciadas pelo período em que passei pela direção do Colégio Estadual, no qual pude constatar a difícil aceitação de professoras/es em discutir essas questões que, na época, foram propostas pela Secretaria do Estado do Paraná no ano de 2009. Houve muita resistência, ocorrendo a recusa de professoras/es em permanecer no ambiente destinado a essas discussões naquele momento. Esse episódio foi um dos momentos mais marcantes na minha vida, que me impulsionou a buscar o Mestrado, dado que, no colégio que atuei como diretora, e que no momento atuo como professora, ocorreram situações de violência e de preconceito envolvendo as identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Diante dessas situações, sentia/sinto dificuldades para resolver os conflitos existentes, principalmente relacionados às questões de raça, de gênero e de sexualidade, uma vez que essa resolução exige respaldos mais aprofundados, tanto com estudantes quanto com professoras/es.

Assim, optei em estudar sobre tais identidades nas aulas de língua inglesa para colaborar na construção de um ambiente escolar mais saudável e humanizador, no qual as identidades de raça, de gênero e de sexualidade possam romper com o silenciamento e a ilegitimidade, e passem a ocupar o seu espaço de direito na sociedade, exigindo o fim de atitudes desumanas contra suas identidades.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O interesse em pesquisar sobre raça, gênero e sexualidade no ambiente escolar é decorrente de constatar, nesse local, as inúmeras brincadeiras, apelidos, agressões, violência e preconceito contra as pessoas consideradas ¹diferentes, sendo, em alguns momentos, culpabilizadas pela violência que sofrem. Essa realidade foi causando-me uma perturbação constante, a qual me instigou a buscar respostas aos fatos presenciados, fazendo com que eu percebesse que negras/os, indígenas, mulheres, quilombolas, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, foram, durante muito tempo, silenciadas/os, impedidas/os de revelar a sua verdadeira participação na história da construção desse país.

Represadas/os, durante muito tempo, de fazer parte do rol dos saberes escolarizados. Todavia, a resistência e a participação, cada vez mais consistente dos movimentos sociais, abrangendo as minorias, vêm rompendo com as amarras da exclusão da história pelo viés do

¹ Me refiro as pessoas que se reconhecem como; gays, lésbicas, transexuais, travestis, transgêneros, negras, negros, enfim a todas as pessoas que não seguem o padrão de mulher ou homem, branca/o heterossexual.

dominado, pelo viés das vozes caladas, dos sujeitos esquecidos que fazem parte da história da humanidade. Sendo assim, há a necessidade de se (re)estruturar o currículo, pois se torna "intolerável conviver com sistemas de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àqueles nomeados como normais" (LOURO, 2007, p. 201). Desestabilizar o que é visto como "normal", "natural", no ensino e também na sociedade é uma forma de buscar contemplar aquelas/es que estão excluídas/os, no que se refere às questões de raça, de gênero e de sexualidade.

Dessa forma, pesquisar sobre raça, gênero e sexualidade pelo viés das/os estudantes é buscar por um currículo de relevância social, pois, em alguns momentos, nós professoras/es acabamos não contemplando o que nossas/os alunas/os gostariam de ter no currículo, pelo fato de estarmos preocupadas/os em vencer os conteúdos programados para o bimestre/semestre, perdendo, muitas vezes, a chance de discussão e de problematização sobre questões importantes para a vida de nossas/os estudantes.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O interesse em pesquisar sobre raça, gênero e sexualidade no ambiente escolar, nas aulas de língua inglesa, é decorrente de constatar, na minha atuação, a presença de violência e de preconceito aos sujeitos vistos como diferentes nas referidas questões. Quando as situações de preconceito ocorreram, eu encontrei dificuldades em lidar com os conflitos, aparentemente sob controle. Então, passei a questionar-me sobre como resolver esses conflitos, e encontrei, em Moita Lopes (2002), que a escola representa um papel central na construção de nossas identidades sociais, haja vista que os significados construídos nesse ambiente desempenham um papel importante na legitimação das identidades sociais, e que as aulas de línguas podem se tornar em um espaço no qual as/os estudantes aprendam a construir significados e a discutir sobre as identidades social de raça/etnia (FERREIRA, 2012), gênero e sexualidade.

Dessa forma, é importante estar atenta/o para: quais identidades são legitimadas no âmbito escolar e quais são excluídas, pois quando a/o estudante não consegue se encontrar no mundo social descrito pelas/os professoras/es é como se a sua vida não existisse (MOITA LOPES, 2002). Assim sendo, se torna importante incluir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas problematizações feitas em sala de aula, para contemplá-las de forma

saudável e respeitosa. No entanto, é importante compreender que as discussões das temáticas de raça, de gênero e de sexualidade no ambiente escolar são complexas e desconfortáveis (FERREIRA, 2012; LOURO, 2013b; MELO, 2015), vistas, ainda, como tabus (MOITA LOPES, 2003, FERREIRA, 2012; BAPTISTA; SILVA, 2014) tratadas, na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas (TÍLIO, 2012). No entanto, pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar esses temas no ambiente educacional (FERREIRA 2012, 2015; GIESEL, 2012; FREITAS; PESSOA, 2012; LOURO, 2013b; CAVALLEIRO, 2014; SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014; CRUZ, 2015; NELSON, 2015; MELO, 2015) como possibilidades de repensar, de desconstruir e de reinventar as normas sobrepostas para as identidades de raça, de gênero e de sexualidade numa tentativa de colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e democrática. Tais pesquisas advogam para a necessidade de se considerar e de se compreender as diferenças como fonte de enriquecimento social, e não a causa de sofrimento, de violência e de exclusão (CAVALLEIRO, 2014; FERREIRA, 2015; MELO, 2015; MELO; MOITA LOPES, 2012; NELSON, 2015).

No entanto, para se buscar um ambiente escolar saudável, se faz necessário entender que as identidades sociais não são fixas, mas que estão sempre em processo (MOITA LOPES, 2002; LOURO, 1997), permanecendo sempre incompletas, sempre sendo formadas, ou seja, é o sujeito em "processo" em "transformação" (HALL, 2011). E esse "processo em transformação" (HALL, 2011) das identidades, às vezes, acaba não sendo compreendido por algumas pessoas, as quais acabam agindo com violência, numa tentativa de fixar as identidades para manter uma suposta ordem de estabilidade e poder, de maneira a classificar e rotular as pessoas, (desencadeando, em certos momentos, a exclusão; às vezes, de forma sutil, outras, de forma violenta.

Por isso, é importante que professoras/es se questionem sobre o desenvolvimento da sua prática pedagógica e que estejam atentas/os não apenas ao que ensinam, mas, principalmente, ao modo como ensinam, e atentas/os também ao sentido que as/os estudantes dão ao que aprendem, permanecendo, sempre, em estado de alerta para o uso da linguagem, de forma a perceber o sexismo, o racismo e o preconceito existente em todos os momentos em que a linguagem é utilizada (LOURO, 1997; MELO, 2015). Assim, é preciso desenvolver, nas aulas de língua estrangeira, mais especificadamente nas aulas de inglês, um espaço no qual se aprenda a língua para construir significados no mundo social (MOITA LOPES, 2002), seja por meio da leitura, da compreensão oral, da produção escrita, de

maneira a construir a si e aos outros, pois ambos (eu e as demais pessoas) somos construídos também pelo olhar do "outro".

Dessa forma, se torna relevante refletir no ensino de língua inglesa em sala de aula, conforme defende Melo (2015), que, ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social e construindo pessoas e práticas sociais. Assim como também, cristalizando a linguagem, crenças, valores, ideologias, naturalizando discursos, em uma emergente possibilidade de (re)pensar, de (des)construir e de (re)inventar maneiras de desenvolver o trabalho escolar, com consciência de que não há neutralidade na linguagem e nas práticas pedagógicas (FURLANI, 2009, LOURO, 2013b, SALEH, 2014, MELO, 2015). Então, se faz importante compreender que as salas de aula estão sendo, cada vez mais, habitadas por pessoas diversas, e, com isso, é significativo que as/os docentes observem quais discursos estão sendo (re)forçados e naturalizados nesse meio. A fim de evitar que determinados discursos possam gerar qualquer tipo de desconforto, exclusão, violência e sofrimento para aquelas e aqueles que se encontram no espaço escolar.

À vista disso, minha pesquisa tem a intenção de suprir a lacuna nos estudos das temáticas de raça, de gênero e de sexualidade e a língua inglesa, tendo em vista que pude constatar, por meio de pesquisa realizada no portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – disponível no endereço: <http://bdt.d.ibict.br/>, pesquisas abordando as temáticas de raça, de gênero e de sexualidade de maneira individual, sem menção à língua inglesa. Conforme consta no quadro a seguir:

QUADRO 1: Pesquisas realizadas e defendidas entre 2012 e 2016, conforme as palavras-chaves:

Termos Pesquisados	Dissertações						Teses					
	2012	2013	2014	2015	2016	Total	2012	2013	2014	2015	2016	Total
"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "língua inglesa"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "língua"	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0

estrangeira"												
"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "escola"	0	1	1	1	0	3	0	1	0	0	0	1
"gênero" + "raça" + "sexual" + "língua inglesa"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Sob essa perspectiva, minha pesquisa procura investigar as identidades de raça, de gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa, de maneira a contribuir para o “empoderamento” de tais identidades, como instrumento para desestabilizar o que está sobreposto à sociedade como “identidade ideal”. Trazendo reflexões acerca de como as/os estudantes vivem diariamente no ambiente escolar, as suas identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Vindo, muitas vezes, a sofrer vários tipos de violência e preconceito devido ao fato de as suas identidades não se “encaixarem” no que se espera de homem, branco, heterossexual. Assim, minha pesquisa possibilita (re)pensar em um currículo menos ríspido para as pessoas que se encontram no ambiente escolar. As quais possam viver plenamente as suas identidades de raça, de gênero e de sexualidade sem sofrer qualquer tipo violência e constrangimento, por exercer o seu direito à vida.

OBJETIVOS DA PESQUISA

- ❖ Compreender como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa;
- ❖ Investigar as razões de incluir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na perspectiva das/os estudantes.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- Como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa?
- Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na perspectiva das/os estudantes?

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para alcançar os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa, este estudo se divide em três capítulos. No Capítulo 1, apresento a fundamentação teórica sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, buscando compreender momentos históricos de (trans)formação das diversas fases de tais identidades, como o movimento feminista (o qual contém diferentes tipos de feminismos, dentre eles, o feminismo negro), histórico do preconceito racial, e da homossexualidade. Em seguida, apresento as pesquisas encontradas no portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – disponível no endereço: <http://bdttd.ibict.br/> defendidas nos últimos 5 anos, relacionadas às identidades de raça, de gênero e de sexualidade e a língua inglesa.

No Capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa, a qual está inserida na Linguística Aplicada, qualitativa, com a utilização dos instrumentos de geração de dados: questionário, narrativas autobiográficas e entrevista de grupo focal. Ainda, trago informações sobre as/os participantes da pesquisa, consistindo, primeiramente, em responder a um questionário elaborado pela pesquisadora dessa pesquisa com 28 questões. Em seguida, com base na pergunta 02 do questionário, a qual trazia as categorias de raça conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi solicitado que as/os estudante escolhessem 8 participantes, considerando 4 meninas e 4 meninos, levando em consideração o seu reconhecimento como negra/o, branca/o. Essa solicitação é decorrente de selecionar 8 participantes para a pesquisa, para facilitar o trabalho de análise, uma vez que a turma contava com 39 estudantes na sala de aula. Também, apresento algumas considerações a respeito das/os participantes da pesquisa, assim como do local pesquisado.

No Capítulo 3, exponho a análise e discussão da coleta de dados para responder às perguntas de pesquisa: (1) Como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? (2) Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa

na perspectiva das/os estudantes? Ainda, apresento alguns fragmentos retirados do questionário, das narrativas autobiográficas, dos encontros de grupo focal, e das anotações no diário de campo. As conclusões da pesquisa são apresentadas nas considerações finais, com a retomada das perguntas de pesquisa. Constando, no final da pesquisa, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar,
elas podem ser ensinadas a amar.
Nelson Mandela

A cada dia se torna mais complexo vivenciar as identidades, as quais as pessoas assumem com ousadia e determinação de romper com as barreiras e fronteiras, antes não ultrapassadas, mas que agora desestabilizam e questionam muitas das certezas ou dos modos de viver tomados como naturais (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002). Com isso, se faz importante compreender que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais (WOODWARD, 2013; DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015), que foram concebidas pelos padrões de normatividade que nos orientam até hoje, nos quais as posições de privilégios e assimetrias sociais de homens, brancos, heterossexuais (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002) são supostamente pensadas como as identidades sólidas, permanentes, de referência confiável (LOURO, 2013b), subjugando as demais identidades como "diferentes", construídas para serem banidas, excluídas e não representadas.

No entanto, Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais não são definidas por fatores biológicos, mas que os fatores biológicos são representados no discurso, na história, na cultura e na vida institucional dos sujeitos. Assim, a construção das identidades são tanto simbólica como social, tendo a luta pela afirmação das diferentes identidades causas e consequências materiais (WOODWARD, 2013), portanto, as identidades não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas (MOITA LOPES, 2002), e essas interações estão presentes em todos os momentos no ambiente escolar. Assim sendo, esse é um local oportuno para ensinar as/os estudantes a conhecerem e a respeitarem as várias identidades que coexistem, sem privilegiar algumas, pois, ao fixar uma determinada identidade como norma, acaba-se por privilegiar a hierarquização das identidades e das diferenças (SILVA, 2013). Logo, é necessário compreender que

a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente, uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade

normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2013, p. 83).

Por isso, a conscientização, no ambiente escolar, de não promover situações de hierarquização das identidades, é muito importante, uma vez que as/os estudantes observam e internalizam principalmente atitudes, ações e reações ocorridas na relação aluna/o-professora/or, aluna/o-aluna/o, pois o poder define as identidades sociais dos participantes na escola a ponto de que estes aprendem a como exercer o poder sobre si próprio à luz do que o outro - o professor- significa para o aluno e vice-versa (MOITA LOPES, 2002). Com isso, é nossa responsabilidade de promover discussões e problematizações que venham a desestabilizar as identidades vistas como "normais" e possibilitar respeito e dignidade às pessoas, reconhecendo-as como portadoras de direitos humanos universais. É importante lembrar que quando as identidades se afirmam na

oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/ negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam, (SILVA, 2013, p. 83).

Dessa forma, se faz necessário romper com os privilégios concedidos às identidades com maior representatividade, buscando legitimidade igual para as demais, colaborando para o fim da violência e da desumanização das identidades de menor evidência. Assim, uma das possibilidades existentes é questionar e problematizar padrões de raça, de gênero e de sexualidade impostos. Dessa maneira, a representatividade das identidades de raça, de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, mais especificamente no ensino/aprendizagem da língua inglesa, se torna significativa pelo fato de a escola possuir um papel marcante de inclusão ou exclusão das pessoas que frequentam esse ambiente, considerando que a criança, quando chega à escola, já vem construída pela família no que se refere à raça, ao gênero e à sexualidade, (MOITA LOPES, 2002), cabendo à escola legitimar ou recusar, colaborar ou não, para desconstruir ou afirmar certas atitudes de preconceito, de racismo, de violência, de homofobia e de sexismo nesse local.

Diante desse breve cenário as seções abordadas neste capítulo serão; (1.1) Questões de Gênero e os Movimentos Feministas; (1.2) Questões Raciais e o Histórico do Preconceito Racial; (1.3) Questões de Sexualidade e o Histórico da Homossexualidade; e (1.4) Pesquisas recentes de Identidades de Raça, de Gênero, e de Sexualidade no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

1.1 QUESTÕES DE GÊNERO E OS MOVIMENTOS FEMINISTAS

De acordo com Garcia (2011, p. 93), o feminismo “não pode ser escrito no singular devido ter florescido em cada lugar do mundo com suas características, tempos e necessidades próprias”. Vindo a reconhecer-se em vários tipos de feminismos, como: o feminismo negro, o qual se traduz na luta das mulheres contra o sexismo e o racismo, uma vez que “aos olhos do público branco do século XIX, a mulher negra era uma criatura sem valor para o título de mulher, era meramente a propriedade de alguém, uma coisa, um animal” (hooks, 1981, p. 20). Como tal, os donos de escravos violavam as mulheres negras com o intuito de aumentar a procriação escrava. Utilizando-se de brutalidade e severos castigos, quando as mulheres negras se recusavam aos atos sexuais, como, por exemplo: receber inúmeras chibatadas em seus corpos completamente nus, ou eram proibidas de se alimentar e de beber água, até que os dono de escravos violassem seus corpos. Tudo isso foi feito porque;

os homens brancos donos de escravos queriam que as mulheres escravizadas passivamente aceitassem a exploração sexual como um direito e um privilégio dos que estavam no poder. As mulheres negras que resistiam à exploração sexual desafiavam, diretamente o sistema, a sua recusa em submeterem-se passivamente à violação era a marginalização do direito dos donos dos escravos sobre si mesmas. Era de fato um método institucionalizado de terrorismo que atingiu o seu objetivo de desmoralizar e desumanizar as mulheres negras, (hooks, 1981, p. 21).

À vista disto, as mulheres negras estereis sofreram muito mais, sendo vítimas de grandes abusos físicos e psicológicos, devido à fecundidade ser vista como uma das maiores virtudes, vindo a infertilidade a ser considerada como a pior desgraça, como um crime, e que, portanto, deveria ser exposta a todas as formas de privação e de aflição (hooks, 1981). Nessas condições, o sexismo e o racismo intensificaram o sofrimento e a opressão das mulheres negras de uma maneira muito cruel e desumana. O homem negro foi inicialmente explorado como um trabalhador dos campos, contudo, a mulher negra foi explorada como uma trabalhadora dos campos, uma trabalhadora das tarefas domésticas, uma criadora de animais e como um objeto dos assaltos sexuais dos homens brancos, tendo em vista que os homens negros não foram forçados a assumir o papel colonial chamado pela sociedade de “feminino”, já as mulheres foram forçadas a assumir o papel “masculino” (hooks, 1981), ou seja, às mulheres negras exigia-se que desempenhassem tarefas “masculinas”, mas aos homens negros não se exigia que desempenhassem tarefas “femininas”. Então, as mulheres trabalhavam no campo, mas os homens não cuidavam das crianças. Por outro lado, esses

² É uma opção da autora em escrever o seu nome com letra minúscula. Dessa forma, esta pesquisa segue a orientação da autora.

homens tinham de engravidar as mulheres negras para aumentar o número de escravos. E as mulheres negras, vistas como bichos, tinham de se submeter a isso, também.

Esse esforço para impor às mulheres negras todo tipo de trabalho, assim como todo tipo de brutalização sexual, violação e violência era utilizado nos discursos de homens brancos professores, religiosos, os quais ensinavam que:

as mulheres eram inerentes criaturas pecadoras, na qual as mulheres brancas que possuíssem sentimentos sexuais seriam vistas como criaturas imorais e degradadas. No entanto, se removessem tais sentimentos sexuais, elas tornar-se-iam merecedoras de amor, consideração e respeito. Vindo a mulher branca a se tornar um mito de pureza e virtuosa, símbolo da virgem Maria. Já para as mulheres negras frequentemente, era usado termo “prostituição”, para se referir à compra e venda de mulheres negras para o propósito da exploração sexual. Uma vez, que as/os prostitutas/os são mulheres e homens que utilizavam seus corpos para ganhar dinheiro realizando atos sexuais, contudo quando esse termo foi utilizado às mulheres negras escravizadas, estas raramente recebiam qualquer dinheiro pelo uso dos seus corpos para atos sexuais, (hooks, 1981, p. 30).

Nestas condições, as mulheres negras não tinham a quem recorrer em busca de proteção, já que os homens negros aprenderam atitudes de brutalidade e de violação dos corpos das mulheres negras, com os homens brancos. E as mulheres brancas acreditavam, com base nos ensinamentos, a que tiveram acesso, que eram as mulheres negras, que seduziam os homens brancos.

muitas vezes em desespero, as mulheres negras tentavam a ajuda da dona branca, mas essas tentativas usualmente falhavam. Algumas donas respondiam ao sofrimento das mulheres escravas perseguindo-as e atormentando-as. Outras encorajavam o uso das mulheres negras como objetos sexuais porque lhes permitia folgar dos indesejáveis avanços sexuais. Essas mulheres brancas que deploravam a exploração sexual das mulheres escravas eram usualmente relutantes em envolver-se a si mesmas com o dilema da escravatura, por medo de colocarem em risco a sua própria posição na casa de família. Muitas mulheres brancas viram as mulheres negras que eram objeto sexuais de seus maridos com hostilidade e raiva. Tendo sido ensinado pelos ensinamentos religiosos que as mulheres eram inerentemente tentações sexuais, as donas brancas frequentemente acreditavam que as mulheres negras escravizadas eram as culpadas e os seus maridos as vítimas inocentes, (hooks, 1981, p. 28).

Essa designação de que as mulheres negras eram sexualmente depravadas, imorais e perdidas teve a sua raiz no sistema escravista, como forma de justificar a exploração sexual das mulheres negras escravizadas, como se fosse elas as promotoras das relações sexuais com os homens. Assim, emergiu o pensamento estereotipado de que as mulheres negras eram sexualmente selvagens (hooks, 1981), isentando qualquer tipo de culpa aos homens, pelo fato de entender que uma selvagem sexual não é humana, então, não há problema algum de homens violarem os corpos negros, considerados como não humanos. Assim sendo, hooks (1981) afirma que o povo branco estabeleceu uma hierarquia social baseada na raça e no sexo

que classificava os homens em primeiro lugar, as mulheres brancas em segundo, sendo, algumas vezes, iguais aos homens negros, os quais eram classificados em terceiro, e as mulheres negras em último lugar. “O que isto significa em termos de política sexual de violação é que se a mulher branca fosse violada por um homem negro, seria visto como mais importante, mais significativo do que milhares de mulheres negras violadas por um único homem branco” (hooks, 1981, p. 40). Tal afirmativa revela que as mulheres negras foram segredadas, silenciadas, humilhadas, violentadas, demonstrando que, de fato, o patriarcado para as mulheres brancas pode ter sido o de “propriedade”, mas que de forma alguma a mulher branca foi sujeita à desumanização e opressão brutal, como foi, de fato, o destino dos escravos, sendo pior para as mulheres negras escravas.

Quando houve o fim da escravização, e a mulher negra entrou para a força de trabalho industrial, tiveram que enfrentar, ainda, muita hostilidade e desprezo por parte das trabalhadoras brancas, ocorrendo, muitas vezes, a recusa das trabalhadoras brancas em trabalhar lado a lado com as trabalhadoras negras. Isso desencadeou, em muitas situações, a instalação de salas de trabalhos separadas para trabalhadoras brancas e trabalhadoras negras (hooks, 1981). No entanto, nos dias atuais, não há ambientes separados para as mulheres negras e brancas, como já houve, mas a discriminação pela cor continua. Pois, o racismo e o sexismo, ainda persegue principalmente as mulheres negras, de maneira insistente e disfarçada na sociedade. Com isso, a luta do feminismo negro se tornou uma luta constante e atrevida de liberdade aos corpos negros, já tão sofridos. Mas que carregam a resistência como sua principal bandeira.

No que se refere ao feminismo socialista, por volta do século XIX, esse acabou por alterar as relações entre os sexos com o capitalismo. Devido ao novo sistema econômico incorporar massivamente as mulheres ao trabalho industrial como mão de obra mais barata e submissa do que os homens. Já no Feminismo liberal, o qual chegou a ser uma das organizações feministas mais poderosas dos Estados Unidos, por volta de 1966, tendo Betty Friedan como a máxima representante com a “Organização Nacional para as Mulheres” (NOW). O feminismo liberal se caracteriza por definir a situação das mulheres como desigual, e não de opressão e exploração, mas procura postular a reforma do sistema até conseguir a igualdade entre os sexos. As liberais começaram definindo o problema principal das mulheres como sendo o de sua exclusão da esfera pública e reivindicavam reformas relacionadas com a sua inclusão no mercado de trabalho (GARCIA, 2011).

Já no feminismo radical norte americano, se desenvolveu entre os anos de 1967 e 1975, que apesar de ter nascido nos Estados Unidos se espalhou pelo mundo, tratando,

especialmente, o que tange aos problemas mais difíceis de mudar, como eram os direitos sexuais e reprodutivos. As mulheres enfrentavam a sua invisibilização como líderes, o tempo todo. Nos debates eram dominadas pelos homens e suas vozes não eram escutadas. A opressão era analisada apenas do ponto de vista de classe. O sexismo ou era motivo de piada ou não entrava nos debates teóricos. Desse modo, as questões que afetavam diretamente as mulheres (sexismo, divisão do trabalho doméstico, opressão) não eram discutidos. As radicais fizeram três contribuições importantes: os grandes protestos públicos, o desenvolvimento de grupos de autoconsciência e a criação de centros alternativos de ajuda e de autoajuda. O primeiro protesto público que converteu o Movimento de Liberação das Mulheres em notícia foi em 1968 quando um grupo realizou uma marcha de protesto contra o concurso de Miss América. Nessa manifestação contra a apresentação da mulher como objeto estereotipado atiraram cosméticos, sapatos de saltos altos e sutiãs naquilo que chamavam de “lixreira da liberdade”. O intuito era romper com o tradicional modelo de feminilidade e reivindicar a diversidade das mulheres e de seus corpos, (GARCIA, 2011).

Contudo, o feminismo dos anos 80 se centrou no tema da diversidade entre as mulheres. Esse feminismo se caracterizou por criticar o uso monolítico da categoria mulher, centrando nas implicações práticas e teóricas da diversidade de situações em que vivem as mulheres. Essa diversidade afeta as variáveis que interatuam a de gênero, tais como país, etnia e sexualidade. Vindo a mostrar que a maior força do feminismo e de sua longa história nasce, em primeiro lugar, por ser uma teoria sobre justiça, legítima e, em segundo, por ser uma teoria crítica: o feminismo politiza tudo o que toca. Vindo a mídia a criar a imagem da “Supermulher”, a qual escondia a dupla exploração em que consistia na dupla jornada: trabalhar dentro e fora de casa, trazendo a ideia de que as mulheres devem ser uma mãe perfeita, amante excepcional, sempre bonita e acolhedora. Trazendo à tona teorias de que tantos esforços, feitos pelas mulheres, não valiam a pena, e que o melhor era retomar os cuidados com a casa, o marido e os filhos (GARCIA, 2011).

Garcia (2011) traz, ainda, os feminismos contemporâneos: feminismo da diferença, o qual é visto a partir do modelo patriarcal e androcêntrico, tendo o homem como medida do humano. Em que gênero é entendido como negativo e inferior. Entretanto, o feminismo da diferença toma essa palavra e lhe dá um sentido completamente diferente, reivindicando o conceito e centrando-se precisamente na diferença sexual para estabelecer um programa de libertação da mulher para que encontre sua identidade, deixando de fora a referência masculina.

No que se refere ao feminismo cultural, o seu objetivo é conquistar autonomia cultural como base para a resistência, inspirando, assim, reivindicações femininas fundamentais em valores alternativos, tais como a não violência, a não competição, a cooperação e a multidimensionalidade da experiência humana conduzindo à nova identidade e culturas femininas capazes de induzir a transformação cultural da sociedade em geral.

Já o feminismo essencialista engloba as distintas correntes que igualam a liberação das mulheres com o desenvolvimento e a preservação de uma contracultura feminina: viver em um mundo de mulheres para mulheres. Esta contracultura exalta o princípio feminino e seus valores e repudia o masculino. Para esta corrente, os homens representam a cultura, as mulheres, a natureza. Ser natureza e possuir a capacidade de ser mãe comporta qualidades positivas que inclinam exclusivamente as mulheres à salvação do planeta. Já que são moralmente superiores aos homens. A sexualidade masculina é agressiva e potencialmente letal, a feminina difusa, terna e orienta às relações interpessoais. Por último, a opressão da mulher deriva da supressão da essência feminina. Disso se conclui que a política de acentuar as diferenças entre os sexos condena a homossexualidade por sua conivência com o mundo masculino, daí ser o lesbianismo a única alternativa de não contaminação (GARCIA, 2011).

E, por fim, o feminismo institucional, o qual foi aberto graças ao feminismo internacional do entre guerras que deu impulso ao Informe Mundial sobre o Status da Mulher realizado pelas Nações Unidas. Este documento modificou completamente a ideia de que a situação das mulheres fosse de competência exclusiva dos governos nacionais. Desde então, se converteu em um assunto assumido pelos organismos internacionais, tendo o passo seguinte; a criação da Comissão sobre o Status das Mulheres das Nações Unidas em 1946 (GARCIA 2011). Este feminismo se reveste de diferentes formas nos diversos países ocidentais: desde os pactos interclassistas das mulheres nórdicas, em que se chegou a falar em feminismo de Estado, a formação de lobbies ou grupos de pressão, até a criação de ministérios ou instituições interministeriais, como na Espanha que, em 1983, foi criado como organismo autônomo o Instituto da Mulher. Esses diferentes tipos de feminismos nos conduzem a pensar nas mulheres como “plural”, compreendendo que, ainda no século XXI, a violência é comum, assim como a discriminação sexista ou racista. Tanto nos âmbitos do trabalho quanto educacional, bem como nos postos relevantes de tomada de decisão seja na política, militar e econômica.

Então, após compreender os vários tipos de feminismos é possível entender que as questões de gênero estão diretamente ligadas aos movimentos feministas (LOURO, 1997). O qual visava a luta organizada por mulheres, com o objetivo de inseri-las na sociedade como

peessoas portadoras de direitos políticos e de direitos educativos (PINTO, 2003; GARCIA, 2011), que tinha o firme propósito de lutar contra todo o tipo de discriminação, de repressão e de violência contra as mulheres (AUAD, 2003), tanto negras como brancas. Os movimentos feministas vieram contestar o que estava posto para as mulheres, a partir do que os homens consideravam para elas. Pois, durante muitos séculos, a dependência econômica e psicológica das mulheres brancas, e a submissão e desumanização das mulheres negras não foi construída independente dos homens (AUAD 2003, HOOKS 2011), ou seja, a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas, colaborou em consequências graves, dentre elas, a sua ampla invisibilidade (LOURO, 1997).

De acordo com Beauvoir (1970), na Idade da Pedra, o manejo de ferramentas rudimentar primitivas, a caça, a pesca, a coleta de frutos e o enfrentamento a animais selvagens eram atividades desempenhadas pelos homens devido à sua força física, vindo as mulheres a se constituírem na fraqueza física inferior, restando-lhes atividades como o cultivo de jardins, a fabricação de vasilhames e a tecelagem. Surge, também, a valorização aos homens que participavam das guerras, com objetivo de conquistar novas terras. A mulher, por sua vez, era excluída das expedições guerreiras. Ela não é reconhecida por gerar a vida, ao passo que o homem é valorizado pelo fato de arriscar a sua vida nas guerras (BEAUVOIR, 1970). No entanto, foi a partir do período Neolítico, considerado período da pedra polida, iniciado no ano 700 a. C, que o homem começou a ter percepção de sua função na reprodução (AUAD, 2003), pois, até então, "os homens não sabiam que tinham parte no processo de geração de bebês, pois acreditavam que as mulheres engravidavam dos deuses" (AUAD, 2003, p. 22). A partir desse momento;

as mulheres passam a ter a sua sexualidade controlada pelos homens. A virgindade e a monogamia feminina começam a ser enaltecidas como valores e regras. O nascimento de um filho que não fosse do marido ameaçaria a transmissão da herança. A presença feminina se reduz ao âmbito doméstico, e ganha forma a separação entre o mundo público e o mundo privado. O casamento origina-se, portanto, desse pacto desigual no qual a esposa obedece ao marido, e ele, em troca a protege das adversidades, das guerras, da fome. (AUAD, 2003, p. 23).

Desse modo, a mulher branca passa a ser vista como “propriedade” do homem branco, já que as mulheres negras foram sempre tidas e vistas como objetos, tanto pelos homens brancos, seus abusadores, como pelos próprios homens negros e mulheres brancas. Todavia, foi a partir do século XII que as mulheres começaram a rebelar-se de modo um pouco mais sistemático contra a ordem masculina (AUAD, 2003). Isso porque a educação feminina, nessa época, se desenvolvia em torno da aprendizagem de trabalhos domésticos, com o

argumento de que as meninas brancas não precisavam estudar para desenvolver as funções de esposa e de mãe: elas, então, não precisavam de "cultura", pois, assim, não corria-se o risco das mulheres escreverem bilhetes para namorados. Por isso, o acesso aos estudos médio e superior era proibido para as mulheres brancas (AUAD, 2003), uma vez que, as/os escravizadas/os que aprendessem a ler, o castigo se desencadeava para a pena de morte (GARCIA, 2011). Entretanto, algumas mulheres eram persistentes, rompendo com o que estava imposto para elas. Foi em Veneza, no século XVII, que:

três mulheres intelectuais despontaram como precursoras do feminismo. Moderata Fonte, em 1600, publicou "Valor da Mulher", denunciando a situação das donas-de-casa de sua época. Lucrecia Marinelli escreveu em 1601, "A nobreza e a excelência da mulher", em defesa da igualdade entre os dois sexos, ressaltando o papel da mulher na história da humanidade. E, Arcângela Tarabotti, aos 16 anos, em 1620, foi obrigada pelo pai a viver em um mosteiro. Mesmo tendo vivido ali totalmente encarcerada contra a sua vontade, ela escreveu, até a sua morte em 1652, textos e cartas que denunciavam a inferioridade das mulheres e o moralismo da sociedade que a obrigou a tornar-se religiosa. (AUAD, 2003, p. 34).

No período denominado de Alta Idade Média, algumas mulheres brancas começaram a ter acesso às artes, às ciências e à literatura. Não obstante, foram surpreendidas, drasticamente, a partir do fim do século XIV, até o meio do século XVIII, com o fenômeno de "caça às bruxas", ocorrido em toda a Europa e na América. Esse fenômeno consistia em torturar, queimar, assassinar, exterminar mulheres e homens que fossem detectados praticando feitiçaria (AUAD, 2003).

Portanto, foi apenas no século XX que os movimentos feministas adquiriram características de ação política, com um discurso próprio sobre a luta das mulheres, o qual buscou romper com todo tipo de discriminação e repressão, pois, com o desenvolvimento das indústrias (BEAUVOIR, 1970), entre 1889, 1893, as mulheres enfrentavam jornadas de trabalho de catorze, dezesseis e até dezoito horas para ganhar metade da remuneração masculina, e as mulheres negras enfrentavam a recusa das mulheres brancas em trabalhar ao seu lado. Entretanto, foi com o Renascimento que as mulheres começaram a romper com as amarras da submissão, elas passaram a buscar a conquista do direito ao voto e à educação, e as mulheres negras buscavam romper com a discriminação, a violência e o sexismo. As mulheres conquistaram pouco a pouco, nos diferentes países, o direito ao voto. No Brasil, as mulheres conseguiram o direito de votar e serem votadas em 1934.

Com a obra "Segundo Sexo", escrito por Simone de Beauvoir, no ano 1949, o feminismo ressurgiu com novos posicionamentos, uma vez que os objetivos do sufrágio (direito ao voto) haviam sido conquistados. Nessa obra Beauvoir conclui que:

não há nada de biológico nem de natural que explique a subordinação das mulheres, o que aconteceu é que a cultura deu mais valor a quem arriscava a vida - que é o que faziam os homens nas guerras e nas conquistas de novos territórios - do que quem lhes dava a vida - que é o que faziam as mulheres com seu poder de conceber. Depois desse trabalho de análise, inicia o segundo volume da obra com a famosa frase: "Não se nasce mulher, torna-se". Esta é a base sobre a qual o feminismo posterior construirá a teoria do gênero. (GARCIA, 2011, p. 82).

Simone de Beauvoir traz para a reflexão a questão do "biológico". E, que era utilizado para manter a subordinação da mulher. Porém, a autora mostra que não há nada de biológico que justifique a maneira de como ser "mulher", e de como ser "homem" na sociedade. Essa maneira de perceber o feminino e o masculino pressupõe oposição e polaridade, obrigando a renunciar os adjetivos encontrados em um dos gêneros como não podendo ser encontrados no outro gênero, ou seja, os adjetivos encontrados no feminino não podem ser encontrados no masculino e vice-versa. Isso é decorrente de como fomos construídas/os socialmente, ou seja,

o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social. (LOURO, 1997, p. 20).

Assim, nada há de biológico na maneira de ser "mulher" e na maneira de ser "homem", o que há são construções sociais que, em muitos momentos, acarretam exclusão, violência e preconceito aos sujeitos. Conforme destaca Louro (2007), é preciso colocar-se contra a naturalização do que seja considerado feminino e masculino; não obstante, para isso ocorrer se faz necessário compreender o conceito de Gênero. No Brasil, foi no final dos anos 80 que as feministas passam a utilizar o termo Gênero, a princípio timidamente, depois de forma mais ampla (LOURO, 1997). Entre as estudiosas mais conhecidas nesse campo está Joan Scott, historiadora norte-americana que escreveu em, 1986, um artigo intitulado: ³*"Gender: a useful category of historical analysis"*. Traduzido e divulgado no Brasil, o texto passa a ser utilizado amplamente pelas/os pesquisadoras/es e interessadas/os nas relações de Gênero.

Conforme Scott (1995, p. 75), o termo "Gênero" teve sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "Gênero" enfatizava

³ Gênero: uma categoria útil de análise histórica.

igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade, destacando que mulheres e homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. De acordo com Scott (1995), "Gênero" era um termo proposto pelas feministas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares, assinalando, desde o início, que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas também que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente.

Scott (1995) afirma que o termo "Gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre mulheres é necessariamente informação sobre os homens, e que um implica o estudo do outro:

essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais"- a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens, (SCOTT, 1995, p.75).

Por isso, as feministas passam a utilizar a palavra "Gênero" para sugerir que mulheres e homens podem compartilhar o poder. Lembrando que as mulheres negras, também buscavam se livrar do patriarcado, mas além dessa luta, havia a luta contra o sexismo e o racismo dentro dos grupos feministas, e as mulheres brancas buscavam se livrar do patriarcado. Patriarcado este, que procurava manter a mulher como "propriedade", na qual as mulheres negras eram brutalmente desumanizadas e oprimidas, pela sua cor (hooks, 1981).

1.1. 1 IDENTIDADES DE GÊNERO

Pensar nas identidades de gênero não é uma tarefa fácil, mas se torna desafiadora e cativante para que se compreenda a pluralidade humana, pois o impacto de se perceber diante de identidades "deslocadas", "descentradas", causam insegurança e instabilidade entre as identidades tradicionais e as identidades modernas. Conforme pontua Hall (2011), as velhas identidades, que eram tidas como estabilizadas, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, o qual era visto como um sujeito unificado, mas que tem suas identidades transformadas continuamente. Dessa forma, a identidade

se torna uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, (HALL, 2011, p. 10).

A partir de tais considerações é possível compreender que as identidades estão em constante processo de formação, de transformação e de (des)construção o tempo todo, causando impacto e estranheza para aquelas pessoas de (con)vivência tradicional. Mas, ao mesmo tempo, possibilita uma melhor (con)vivência social, para com aquelas pessoas que assumem suas identidades modernas, de raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, entre outras. Conforme algumas pesquisadoras/es, (LOURO, 1997; BUTLER, 2010, HALL, 2011; MOITA LOPES, 2002; DIAS; MASTRELLA-de-ANDRADE, 2015) as identidades não são fixas, não são biológicas, mas são construídas socialmente, historicamente, discursiva e performativamente se tornando instáveis. Sendo importante, pois, compreender as razões que norteiam algumas identidades a serem incluídas no meio social, e outras excluídas.

Dentre as quais se encontram as identidades de raça, de gênero e de sexualidade que são vistas como polêmicas e perturbadoras (hooks, 1981, AUAD, 2006; LOURO, 1997, 2000, 2007; FERREIRA, 2015, NELSON, 2015, MELO, 2015) vindo a sofrer, em determinados momentos, graves repressões e silenciamentos, especialmente quando assumidas publicamente. Como, por exemplo, em se tratando das questões de gênero, a segregação social e política, a qual as mulheres foram historicamente conduzidas que arretou na ampla invisibilidade das mulheres como sujeito, principalmente no que se refere à ciência, ou seja, durante muito tempo, a mulher foi silenciada, não existindo como cidadã de direitos (LOURO, 1997). Somente em 1791 foi que Olympe de Gouges escreveu a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, com o objetivo de conscientizar as mulheres sobre a

negação dos seus direitos na condição de cidadãs. No entanto, foi acusada de não saber ler e escrever, mesmo tendo escrito mais de 4 mil páginas entre manifestos, artigos, panfletos e discursos para os clubes femininos. O resultado disso foi a sua morte (GARCIA, 2011, AUAD 2003), numa guilhotina, em 03 de novembro de 1793, sob a acusação de querer ser homem de Estado e de ter esquecido as virtudes próprias de seu sexo. Para Beauvoir,

a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele, ela não é considerada um ser autônomo. O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. Ela não é senão o que o homem decide que seja, daí dizer o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela: a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto, ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 10)

O homem possui vantagem em relação à mulher, pelo fato de ser homem, vindo a ser considerado "natural" o poder masculino branco imperar na sociedade. Ocorrendo, a referência ao "homem", quando se quer referir a "humanidade", ou a utilização da palavra "homem" para se referir aos homens e mulheres na sociedade

Entretanto, não se pode esquecer que gênero e raça estão interligados. Uma vez que, raça se torna um importante componente para separar as pessoas, principalmente as mulheres negras, no quesito da hierarquia patriarcal, sexual e racial na sociedade. Ocorrendo, inicialmente, a exploração do homem negro como trabalhador dos campos, entretanto, a exploração da mulher negra foi cruel e desumana, vindo essa a ser brutalizada, forçada e mau tratada como trabalhadora dos campos, trabalhadora das tarefas domésticas, criadora de animais e como objeto sexual para os homens brancos (hooks, 1981).

não é necessária muita imaginação para compreender o significado de uma mulher negra oprimida sendo brutalmente torturada, enquanto as mais privilegiadas mulheres brancas olhavam passivamente a partir do seu dilema. Os incidentes desta natureza expunham às mulheres brancas a crueldade dos seus maridos, pais e irmãos e serviu para avisá-las que podia ser o seu destino se elas não mantivessem uma posição passiva. Certamente, deve ter ocorrido às mulheres que onde não houvesse mulheres negras escravizadas disponíveis em suportar o choque de tal agressão masculina anti-mulher, podiam ser elas próprias (as mulheres brancas) vítimas. Em algumas casas com escravos, as mulheres brancas tinham um papel ativo nos ⁴assaltos físicos das mulheres negras, assim como os homens brancos. Enquanto as mulheres brancas raramente fisicamente assaltavam os homens escravos negros, elas torturavam e perseguiram as mulheres negras. A sua aliança com os homens brancos na base comum do racismo possibilitou-lhes ignorar o impulso anti-mulher que também motivava o ataque sobre as mulheres negras. A procriação era outro método socialmente legitimado na exploração sexual das mulheres negras, (hooks, 1981, p. 29).

Nessas condições é possível compreender as diferentes maneiras de luta, pelas quais as mulheres brancas e negras buscavam, que tipo de liberdade elas almejavam, que tipo de

⁴ Neste contexto, a palavra "assalto" se refere ao ataque repentino com uso de força para obrigar a um ato sexual.

insistência, de perseverança e de resistência elas praticavam para manter suas vidas. No que se refere às mulheres negras, umas das vozes que se destacou publicamente, questionando os discursos que justificavam a exclusão das mulheres negras, foi a de Sojourner Truth, a qual argumentava publicamente o fato de as mulheres negras serem duplamente vitimizadas pela opressão sexista e racista, em que o momento histórico entrecruzava a raça e o gênero (GARCIA, 2011). Vindo Sojourner Truth, a se pronunciar a favor das mulheres ganharem o voto, enfatizando que, sem este direito, as mulheres negras teriam de se submeter à vontade e submissão dos homens brancos primeiramente, e em seguida aos homens negros, (hooks, 1981). Muita luta, ocorreu até que as mulheres conseguissem o direito de votar e ser votadas, mas a inferiorização, ainda continua nos dias atuais.

Pois, conforme Auad (2006), há um padrão esperado de meninas e meninos, negras/os e brancas/os. No qual, se espera que as meninas sejam dóceis, tranquilas, apáticas, servis, disciplinadas, obedientes, metódicas, cuidadosas, perseverantes, arrumadas, limpas, asseadas, dependentes, que peçam aprovação e ajuda com frequência, que sejam emotivas, fracas, pouco solidárias com as/os colegas. E dos meninos se espera que sejam dinâmicos, barulhentos e agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, e que não sejam aplicados, desarrumados, sujos, autônomos e que não dependam com constância de afetos, de aprovação, de auxílio, que sejam seguros de si mesmos, que não chorem com facilidade, que sejam solidários com outros do mesmo sexo e que tenham um aguçado senso de amizade. Ou seja, isso tudo se espera de meninas e de meninos brancas/os, porque no que se refere a meninas e meninos negras/os, a subordinação e a inferioridade são construídas e incutidas nas crianças desde a sua infância. Conforme pesquisa de Cavalleiro (2014), a qual investigou por 8 meses o preconceito racial na rede pública de ensino, com crianças de 04 a 06 anos de idade. Dessa forma, a pesquisadora constatou que, desde

esta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele, (CAVALLEIRO, 2014, p. 10).

Ou seja, as crianças aprendem a selecionar e a manter a hierarquia conforme a cor branca ou negra. Considerando, ao branco o privilégio simbólico da brancura (BENTO, 2002) e ao negro “o alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social” (CARONE, 2002, p. 23). Auad complementa que:

as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas. Por exemplo, no momento em que uma criança do sexo masculino nasce e ouvimos, dizer "É menino", assistimos à primeira interpretação de uma série que, de diferentes formas, moldará às expectativas, as experiências e o modo como se dará a inserção e a participação dessa criança no meio social. Assim, ser homem ou ser mulher corresponde a pertencer ao gênero masculino ou feminino. Tal relação de pertencimento a um gênero prevê a negação e o distanciamento ao sexo que não é o seu, o chamado sexo oposto. (AUAD, 2006, p. 21).

É perceptível: gênero é associado ao sexo biológico, para definir como as mulheres e os homens devem se desenvolver ao longo de suas vidas, ou seja, "ter pênis ou vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal) escala de valores" (AUAD, 2006, p. 21). Vindo a ter forte influência, juntamente com o gênero, a raça e a sexualidade. Assim, o órgão sexual (vagina ou pênis), imbricado a cor negra ou branca, acaba por determinar as regras de comportamentos, relacionamentos, vestimentas, educação, enfim, determina os padrões sociais para mulheres e homens em uma disparidade de valores sociais entre as pessoas. Por isso,

há de se duvidar do que é visto como "coisa de mulher" ou como "papo de homem". Termos como esses podem revelar concepções desiguais dos sujeitos. E as desigualdades acabam por ditar do que meninas boazinhas devem brincar, o que homens fortes devem fazer, do que toda mulher honesta deve fugir e como um menino corajoso deve se comportar (AUAD, 2006, p. 26).

Ou, ainda, acessos e lugares a que pessoas negras e brancas podem frequentar conforme a sua cor. Tais atributos, utilizados para determinar mulheres e homens, negras/os e brancas/os, colaboram para excluir e demarcar a violência entre as pessoas, dado que se considera o binarismo – negro/ branco, homem/mulher, heterossexual/homossexual - como fator importante para incluir/excluir as pessoas na sociedade. Isso, por vezes, gera a negação de um gênero/raça/sexualidade para garantir o outro, ou seja, nega-se o masculino em função do feminino e vice-versa, como se um menino/homem não pudesse ser emotivo e continuar sendo menino/homem - masculino, e uma menina/mulher não pudesse ser agressiva e continuar sendo menina/mulher – feminina (MOITA LOPES, 2002).

Esses atributos, no entanto, não são naturais e essenciais, mas são construídos por um conjunto de elementos entre os quais estão as "verdades", que as escolas, as igrejas e as famílias nos ensinam (AUAD, 2003). Assim, compreender como somos construídos socialmente nos possibilita (con)vivermos de forma mais tranquila com identidades

"diferentes", daquelas que estamos acostumadas/os a (con)viver, permitindo que novas possibilidades identitárias possam (con)viver em harmonia.

Dessa forma, considero gênero como uma construção social, cultural e discursiva (SCOTT, 1995; LOURO, 2007; AUAD, 2003; BUTLER 2010; GARCIA, 2011), a qual incute, nas pessoas, características específicas de como ser "mulher" e de como ser "homem" na sociedade. Tais características vão se afirmando com o passar dos anos e dos séculos, sendo reforçadas, a todo instante, em todos os âmbitos da sociedade, ou seja, a sociedade constrói longamente a sua história de significados, de símbolos e de características para interpretar cada um dos sexos (AUAD, 2003). Ou seja,

o conceito de gênero parte da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas sim, construções culturais. Por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. (GARCIA, 2011, p.19).

Então, esses significados, símbolos e características vão se tornando "naturalizados" de tanto serem repetidos, reforçados, também pela linguagem, em uma perspectiva performativa da linguagem, na qual as verdades se tornam verdades pela repetição, (BUTLER, 2010; MELO, 2015), ou seja;

Tais atos de fala performativos foram e são repetidos, repetidos pelas mídias diversas, nas escolas, nas igrejas, nas mesas de bar, nas piadas trocadas em ambientes de trabalho, que nós nos apropriamos de tais atos de fala performativos e o veiculamos em nossas conversas, comentários, posts e eles se tornam verdade que marcam os corpos, (MELO, 2015, p. 74).

Nas questões de raça, de gênero e de sexualidade, sendo muitas vezes marcado os corpos através de estereótipos, que atribuem questões negativas a vida das pessoas.

Assim, Butler (2010) afirma que o gênero é culturalmente construído, e que

a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a "cultura" relevante que "constrói" o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino, (BUTLER, 2010, p. 26).

Butler (2010) ainda, menciona que Beauvoir sugere, na obra "O Segundo Sexo", que "a gente não nasce mulher, torna-se mulher", ou seja, o gênero feminino é marcado, e que a "pessoa universal e o gênero masculino se fundem em um só gênero, definindo com isso, as

mulheres nos termos do sexo deles e enaltecendo os homens como portadores de uma personalidade universal que transcende o corpo” (BUTLER, 2010, p. 28). Portanto, os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p. 41), geralmente pensadas e vividas como feminino para as mulheres e masculino para os homens. Entretanto, Butler (2010) menciona que “gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulheres e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2010, p. 24). Sem a obrigação de ter que anular o feminino em função do masculino, ou vice-versa, mas considerando as possibilidades de feminino e masculino se fazerem presentes em um mesmo corpo, tanto quanto a possibilidade de um corpo se apresentar somente como feminino ou masculino. “É neste sentido que o "chão falta" e que somos levados a "rever nossos conceitos", pois muitas das lógicas naturalizadas são questionadas e outros modos de vida passam a construir novos horizontes de possibilidades” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p. 14). E exatamente esses "outros modos de vida" é que causam a sensação de que o mundo está em descontrole, provocando e desestabilizando o poder, que impõe a existência de uma identidade "padrão" a ser seguida e almejada. Ainda que;

desse modo, o mundo não está em descontrole. O mundo é descontrole, é puro movimento, não podendo ser fixado. As mudanças de natureza cultural, social, política e tecnológica que temos vivido nos últimos anos têm acelerado esse sentido de "desgoverno" e têm feito com que chegue mais perto de nossa vida cotidiana, questionando as lógicas sob as quais agíamos. Cabe a nós construirmos outros modos de viver a vida social ou outros discursos sobre quem somos para lidar com esse efeito de "vertigem" de maneira mais ética, gerando práticas sociais menos aprisionadoras e paralisadoras para nós mesmos e para os outros que nos circundam. (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p. 27).

Dessa forma, trabalhar com as questões de gênero significa colocar-se contra a "naturalização" do que seja feminino e do que seja masculino (LOURO, 2007), pois não há nada de biológico que confirme comportamentos, sentimentos, relações, vestimentas, para feminino e masculino.

1.1.2 IDENTIDADES DE GÊNERO E A RELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA

Considerando que a linguagem não é neutra (FABRÍCIO, 2006; SALEH, 2014; LOURO, 2013b; MELO, 2015) e que "nossas práticas discursivas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social" (FABRÍCIO, 2006, p. 48), é fundamental que

se reflita sobre o(s) modo(s) como se utiliza(m) a linguagem em nossas aulas de línguas e nos materiais didáticos que adotamos (MELO, 2015) no sentido de colaborar, ou não, com a "naturalização de discursos que reforçam e normalizam discursos que podem trazer sofrimentos as/aos envolvidas/os com o trabalho escolar" (MELO, 2015, p. 72). Esse sofrimento pode encontrar, nas aulas de língua inglesa, um aliado importante de conscientização sobre nossos direitos no mundo, contribuindo na desconstrução de privilégios de certas identidades em relação às demais.

Auad (2006) revela, em pesquisa realizada em uma escola brasileira, que as características tradicionalmente consagradas como femininas e masculinas foram utilizadas para obter disciplina.

um exemplo disso são as comuns rotineiras situações nas quais as professoras pediam para as meninas fazerem mais silêncio e, assim, ajudarem na ordem da sala. Presenciei episódio em que, para tentar manter a classe em silêncio, a professora disse, em tom de reprovação: "Até as meninas estão matracas hoje". Tal frase pode revelar a percepção de que a classe realmente estava fora de controle quando até as meninas estavam distantes do silêncio e da ordem esperada. Além, disso, a frase revela que o uso da palavra pode ser distribuído e motivado de modo desigual entre meninos e meninas, (AUAD, 2006, p. 31).

Dessa forma, é mencionado que a desobediência às ordens da professora é mais aceita quando os meninos fazem isso. Essa situação ocorre porque os meninos exercem uma certa independência e autonomia, tanto que a professora considera esse fato como uma manifestação desejada e necessária de masculinidade. Em relação às meninas, "buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos, podem ser atitudes percebidas como algo que não combina com o feminino" (AUAD, 2006, p. 34). Para Pennycook;

a questão, para os estudos de linguagem e gênero, não é saber como os homens e as mulheres falam diferentemente, como se os homens e mulheres preexistissem a seus usos da linguagem como categorias dadas de identidade, mas, em vez disso, compreender como as pessoas desempenham o gênero com palavras. Isso não quer dizer que constantemente desempenhamos identidades generificadas por meio da linguagem, mas que construímos por meio da linguagem a identidade que ela reivindica ser. É no desempenho que fazemos a diferença. (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Dessa forma, é importante reforçar, mais uma vez, que a linguagem se transforma em verdade pela repetição (MELO, 2015), pela forma recorrente de se apropriar de tais atos de fala e veiculá-los nas conversas cotidianas, vindo a se tornar verdade e a marcar os corpos. Pinto (2014) apresenta alguns exemplos desses discursos como:

a circulação de enunciados como "menina que fala palavrão é muito feia" ou "esse menino fala muito fino, aposto que é gay e nem sabe" ou "só podia ser mulher para falar essas

coisas", ou "seja homem, fale direito", na escola ou outros ambientes. Também é preciso politizar as estruturas fixadas em materiais didáticos que reproduzem posições sociais ao fixarem e assim naturalizarem escolhas morfológicas, enunciados como "o cientista fez o experimento" e "a enfermeira atendeu o paciente", e nunca "a cientista fez o experimento", ou "o enfermeiro atendeu a/o paciente". Igualmente, é preciso politizar os padrões interacionais em sala de aula, em sala de professoras/es, em reuniões pedagógicas; quem fala? Quem é ouvido? Que falas são referenciadas? Que falas são ironizadas? (PINTO, 2014, p. 118)

A partir de tais reflexões, se faz importante buscar por uma educação que reconheça o papel da língua na construção do mundo social (PINTO, 2014), compreendendo que ensinar uma língua está para além da descrição e da comunicação (MELO, 2015). Ou seja, é necessário desvincular-se um pouco da preocupação de contemplar apenas a língua no seu aspecto gramatical, atrelada a uma lista de conteúdos, algumas vezes totalmente fora da realidade das/os estudantes, pois "quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se sua vida não existisse", (MOITA LOPES, 2002, p. 98). E, muitas vezes, a/o estudante não consegue transpassar a barreira do preconceito e da violência sem adquirir sequelas prejudiciais para a sua vida, tais como: isolamento, depressão, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade. Com isso:

o discurso; como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos: através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela. (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Por isso, a interação entre as pessoas possibilita construir- a si mesmo e, ao mesmo tempo, construir a outra pessoa também. Assim sendo, o ambiente escolar é um dos locais mais propícios de interação e de construção das identidades efetivadas por meio da linguagem. Isso porque as/os profissionais da educação e as/os estudantes estão o tempo todo, nesse ambiente, em contato umas/ns com as/os outras/o, utilizando a linguagem. Desse modo, compreender sobre os modos como a linguagem é utilizada, principalmente nas relações de raça, de gênero e de sexualidade nesse ambiente, é possibilitar a oportunidade às/aos estudantes de se "empoderarem" da língua para desconstruir as hierarquizações, os preconceitos, os estigmas existentes ao pronunciar os discursos. No entanto, para criar novas formas de conhecimento e diferentes estratégias de compartilhar o conhecimento, cabe à/ao professora/or ressignificar e reconstruir suas salas de aula como comunidades reflexivas plurais, geradoras de compreensões sobre os modos como a linguagem é utilizada (AZEVEDO, 2012).

Dessa forma, se torna importante a escola se apropriar de algumas pesquisas (HALL 2011; LOURO, 1997; 2013a, 2013b; MOITA LOPES, 2002; GOMES, 2005; AUAD, 2006; FERREIRA, 2012, 2015; CAVALLEIRO 2014), que abordam sobre as identidades de raça, de gênero, de sexualidade, de etnia e de nacionalidade para questionar e problematizar o *status quo*, de manter a identidade de homem, branco heterossexual, como a “norma”. Pois se torna:

intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não corresponde àqueles nomeados como "normais, (LOURO, 2007, p. 201).

Assim, ao nos tornarmos mais cientes dos discursos que sedimentamos e dos preconceitos que cristalizamos, mesmo sem querer notarmos, temos a possibilidade, a partir de uma reflexão sobre a linguagem, de desconstruir, na sala de aula, alguns preconceitos, racismo, machismo, homofobia, estereótipos. Vindo a colaborar com maneiras inclusivas de inserir os corpos racializados, generificados e sexualizados como participantes ativos da sala de aula (MELO, 2015), principalmente nas aulas de língua estrangeira. Já que esses corpos enfrentam diariamente discursos que os desqualificam perante seus direitos de cidadãos/ãos, tanto que, muitas vezes, não são representados no livro didático. Fator esse que se torna preocupante, a partir do momento em que se percebe que o material didático é um instrumento importante na formação das identidades das/os estudantes.

Entretanto, uma das justificativas para a não representatividade de raça, de gênero e de sexualidade no material didático é decorrente, conforme Tilio (2012), do fato de que esses temas fazem parte de uma lista de tópicos considerados inapropriados pelos editores, conhecida informalmente como PARSNIP: política, álcool, religião, sexo, narcóticos. Visto que esses tópicos não são mencionados na maioria dos livros didáticos e, quando mencionados, faz-se de forma estereotipada. Assim, é imprescindível que as/os professoras/es atentem-se para a maneira como a linguagem é utilizada para demarcar os espaços, tanto para mulheres e homens de raças consideradas ou construídas como inferiores, principalmente no ambiente escolar, e que tal questão seja problematizada junto as/aos estudantes, a fim de contribuir na e para a construção de uma sociedade mais humana e justa para todas e todos.

1.2 QUESTÕES RACIAIS E O HISTÓRICO DO PRECONCEITO RACIAL

De acordo Silva P. (2005), a palavra "raça" é de origem latina e era utilizada para designar grupos de animais da mesma espécie, mas com aspectos distintos:

nos anos Quinhentos popularizou-se o uso da palavra "raça" para designar grupos humanos, inicialmente na Itália e França, e logo a seguir nos outros países de língua latina e nos de língua anglo-saxônica. Os agrupamentos humanos passaram a ser classificados em função de diferenças físicas, supostas ou reais. Tais diferenças, reais ou imputadas, foram utilizadas como justificativa para formas específicas de tratamento, a grupos e pessoas, no mais das vezes implicando em preconceitos, discriminações e segregações. Nos anos Setecentos, e principalmente nos Oitocentos, as teorias racistas adquiriram importância para explicar diversos fenômenos sociais e justificar novas desigualdades. No início dos anos Novecentos, as teorias racistas foram decisivas para inúmeros processos sociais, e o racismo foi determinante para diversas tragédias humanas. (SILVA P. 2005, p. 46).

De acordo com Carneiro (1996), no período entre 1860 e 1890, surgem novas teorias, como, por exemplo: o darwinismo social, no qual os teóricos se inspiraram em Charles Darwin (1809 - 1882) e em sua obra "A origem das Espécies", de 1859, em que se defendia a evolução das espécies biológicas com base na sobrevivência dos mais capazes. No entanto, esses pensadores adaptaram e até distorceram as ideias de Darwin. Alguns consideravam a seleção social como um processo negativo, no qual os tipos "inferiores" seriam favorecidos e acabariam colaborando para uma progressiva degeneração física, mental e moral da humanidade, destinada, portanto, ao desaparecimento.

Conforme Carneiro (1996), a teoria do evolucionismo social afirmava que existia uma espécie humana única, e que se desenvolveria em ritmos desiguais e com diferentes formas de organização (estágios de civilização), variando das mais simples às mais complexas. Assim sendo, o ponto máximo do progresso humano teria sido atingido pela cultura ocidental, sendo as demais culturas consideradas menos evoluídas, primitivas. A formulação mais elaborada do evolucionismo social, conforme Carneiro (1996), seria a obra de Lewis Henry Morgan de 1818 - 1881, com a distinção de três estágios de evolução da humanidade: selvageria, barbárie e civilização. Na qual apresenta a defesa do arianismo como a doutrina que justifica a desigualdade entre os homens, advertindo contra o cruzamento das raças, a qual teve, na figura de Arthur de Gobinieu, 1816 - 1882, como o mais importante teórico na distinção entre as raças semita e ariana, classificando a semita como física, moral e culturalmente inferior, como uma raça híbrida, a branca como abastardada por se misturar com os negros; e a ariana como pura, referindo-se ao europeu.

Entre 1869 e 1870, o Conde de Gobineau esteve no Brasil e manteve intensa amizade com o imperador Dom Pedro II, escrevendo que, no Brasil, fora D. Pedro II, as pessoas eram feias, se parecendo com macacos (CARNEIRO, 1996), e que, dentre duzentos anos, os habitantes brasileiros, descendentes do processo de miscigenação, iriam desaparecer.

Na teoria da eugenia, a fundamentação se afirmava pela necessidade de o Estado formular um plano, com o objetivo de selecionar jovens aptos a procriarem os mais capazes. Assim, propunha-se a escolha de uma boa raça (a mais pura) ou do bom nascimento, chegando ao extremo de defender a esterilização de doentes, criminosos, judeus e ciganos. Conforme Carneiro (1996), essas teorias reforçaram os estereótipos e as atitudes discriminatórias, tendo como defensores alguns intelectuais brasileiros como: Sílvio Romero, que defendia a existência de uma sub-raça no Brasil, que seria resultante da união da raça branca com as demais, de modo que prevaleceria a raça pura, a qual seria fortalecida pela imigração europeia; Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Bahia, que considerava os negros e os índios como raças inferiores; Francisco Adolfo de Varnhagen, que defendia que os índios, em função de sua organização física, não poderiam progredir em meio à civilização; Euclides da Cunha, que considerava a mestiçagem prejudicial, pois os mestiços eram vistos como retrógrados, raquíticos e incapazes para o progresso brasileiro; Francisco José de Oliveira Vianna, que defendia a divisão da sociedade em raças superiores e inferiores, considerando que o sangue branco seria mais puro.

Desde o século XVI, os negros foram impedidos de ocupar cargos de confiança e de honra, sob a alegação de não possuírem tradição católica e título de nobreza (CARNEIRO 1996). Os argumentos empregados eram de natureza teológica e social. Afirmava-se que esses pertenciam a uma raça impura cujo sangue se encontrava manchado. Dessa forma:

para ocupar os cargos de regedor da Justiça, escrivão de juízo, coletor de impostos, juiz-de-fora, vereador, juiz das Confiscações e outros, o candidato devia comprovar que era limpo de sangue, ou seja, que não tinha na família nenhum membro pertencente às raças ditas impuras. Só assim seria considerado um homem "digno de confiança, bom, virtuoso, temente a Deus, honrado". Segundo as leis e tradições portuguesas, afirmava-se que essas "virtudes" passavam de pai para filho, eram hereditárias. Para comprovar que não pertenciam à raça inferior, o candidato tinha que apresentar um atestado que comprovasse a limpeza de sangue. As autoridades abriam um processo que buscava informações sobre as origens, a vida e os costumes do candidato. As informações eram fornecidas por cristãos-velhos convocados para testemunhar. Com relação à origem do indivíduo, podia-se retroceder até a sétima geração, com o objetivo de comprovar sua tradição católica de longa data. Um simples "ouvi dizer", poderia interferir no resultado das investigações, rotulando o candidato de infamado ou impuro de sangue. (CARNEIRO, 1996, p. 11).

No entanto, muitas pessoas, com o objetivo de ocupar cargos públicos e de obter títulos honoríficos ou entrar numa ordem religiosa, falsificavam testemunhos e chegavam a

comprar falsos atestados de limpeza de sangue (CARNEIRO, 1996). Assim, até fins do século XVIII, persistiu no Brasil um racismo de fundamentação teológica, que estigmatizava todos aqueles que fossem descendentes de judeus, mouros, mulatos e indígenas sendo considerados como ameaça à fé, à doutrina e aos bons costumes (CARNEIRO, 1996).

De acordo com Silva P. (2005), a ideologia do branqueamento foi outro agravante para negras/os, a qual foi sustentada por ações políticas durante parte do século XIX e XX. Essa ideologia apoiava a imigração europeia branca e a interditava à imigração negra. O censo de 1872 e o censo de 1940 mostram que o aumento da população branca foi intenso, passando de 3,8 milhões (38,1% do total) para 26,2 milhões de habitantes (63,5% do total), à medida que havia a propagação que o ideal de beleza, de inteligência, de progresso, enfim, o ideal de ser humano seria o "branco". Assim, o ideário de branqueamento alimentou a noção de democracia racial, construindo, nos anos 1930, a concepção do mestiço como símbolo da identidade nacional como dominante, trazendo a ideia de harmonia entre os grupos raciais. No qual:

o branqueamento , todavia, não podia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar”(ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social, (CARONE, 2002, p. 14).

Uma vez instituído o branco como referência da condição humana (BENTO, 2002), no caso do Brasil, o racismo foi fundamentalmente reforçado pelos caracteres físicos. Vindo a discriminação “cultural” a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto” é inferior ou é maléfico como: religião, ritmos, hábitos, danças etc. (GOMES, 2005). Assim, a integração do negro como sujeito de direitos na sociedade tem contado constantemente com a luta de movimentos sociais. Como em 1931, em que foi fundada, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB). Movimento organizado com o propósito de reivindicar os direitos da cidadania as/aos negras/os. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, sendo extinta no ano seguinte pelo golpe de Estado Novo, retornando somente em 1945, ano em que organizou a Primeira Convenção do Negro Brasileiro.

Movimento este que reivindicava o direito de cidadania plena, não conquistada com a abolição. Em 1949, foi fundada, no Rio de Janeiro, a União dos Homens de Cor, que defendia a criação de escolas, de cooperativas e de serviços médicos para negras/os, além de promover a alfabetização da população afro-brasileira. Em 1978, surge, em São Paulo, o Movimento

Negro Unificado, um dos movimentos negros mais expressivos. Conforme Guimarães (2006), alguns direitos conquistados no Brasil para as pessoas negras foram: a Constituição de 1988, a Lei nº 7.716 e as Cotas nas Universidades. São algumas conquistas de luta e de reconhecimento e inserção das pessoas negras na sociedade, porém, é preciso reconhecer de que ainda faltam mais ações afirmativas para a inclusão das pessoas negras em diversos setores na sociedade.

1.2.1 IDENTIDADES RACIAIS

Primeiramente, há de se pensar em identidades raciais no plural, pelo fato de haver diferentes maneiras de ser negra/o (PAULA, 2003). Maneiras essas que precisam ser trazidas a público para desconstruir o senso de que ser negra/o ainda seja sinônimo de heteronormatividade e virilidade (MELO; MOITA LOPES, 2014), já que mulheres/homens negras/os que não desempenham performances discursivas e corporais da heterossexualidade podem ser acusadas/os de estarem negando a sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (MELO; MOITA LOPES, 2014). Dessa feita, o que percebe-se é que ainda se vê a raça negra de maneira estereotipada; os negros como portadores de uma sexualidade exacerbada e as mulheres negras como “mulatas fogosas”, como naturalmente predispostas/os a cantar e a sambar bem. Associa-se, portanto, “sua biologia” apenas aos esportes ou à música (FERRERA, 2012).

Essas comparações acabam reforçando a ideia de que homens negros homossexuais sejam fracos e traidores da raça negra. Sendo tal perspectiva compartilhada por membros da comunidade negra e branca heteronormativa, vindo a ser entendida a conduta homoafetiva do negro como “anormal, indesejada e não-negra” (MELO; MOITA LOPES, 2014). Já no que se refere às mulheres negras,

as mesmas foram sempre vistas pelo público branco como sexualmente promíscuas, disponíveis e ávidas pelos assaltos sexuais de qualquer homem, negro ou branco. A designação de todas as mulheres negras como sexualmente depravadas, imorais e perdidas teve a sua raiz no sistema escravagista. As mulheres brancas e os homens justificaram a exploração sexual das mulheres negras escravizadas argumentando que elas eram as promotoras das relações sexuais com os homens. De tal pensamento emergiu o estereótipo das mulheres negras como sexualmente selvagens, e em termos sexuais uma selvagem sexual, seria um não-humano, um animal, no entanto, não haveria problema em ser violado (HOOKS, 1981, p. 39).

No entanto, as mulheres negras não possuíam escolhas em praticar, ou não, o ato sexual com os donos de escravos. Geralmente, entre a idade de treze e dezesseis anos as

mulheres negras escravas eram forçadas ao ato sexual, sob a ideia de procriação. E quando essas não respondiam com boa vontade às exigências e às insinuações dos senhores brancos e dos capatazes, elas eram brutalizadas e castigadas (hooks, 1981). O castigo mais frequente era ordenado pelos senhores e capatazes de escravos, que a mulher negra escrava que resistisse a qualquer ordem ficasse nua para ser chicoteada. Em um momento histórico vitoriano,

no qual as mulheres brancas eram religiosamente tapadas em todas as partes do corpo, as mulheres negras eram diariamente despojadas das suas roupas e publicamente chicoteadas. Os donos de escravos estavam bem a par da soma de degradação e humilhação das mulheres escravas ao serem forçadas a aparecerem nuas perante os chicoteadores e os espectadores, (hooks, 1981, p. 28).

Tais atitudes demonstravam a satisfação da luxúria sexual e o poder dos homens brancos em desempenhar um método institucionalizado de terrorismo que atingiu o seu objetivo de desmoralizar e de desumanizar as mulheres negras. No entanto, muitas mulheres brancas viam as mulheres negras, as quais eram objetos dos atos sexuais dos seus maridos, com hostilidade e raiva, acreditando nos ensinamentos religiosos, os quais transmitiam que as mulheres eram inerentemente tentações sexuais (hooks, 1981). No entanto, as mulheres brancas frequentemente acreditavam em tais supostas “verdades”, e passavam a acreditar que as mulheres negras escravizadas eram as culpadas pelos forçosos atos sexuais, e que os seus maridos não passavam de vítimas inocentes seduzidos pelas negras escravizadas.

À vista disso, é importante compreender que a escravização foi um tempo de terror para mulheres e homens negras/os, no entanto, foi muito pior para a mulher negra, a qual sofreu duplamente com o racismo e com o sexismo. Tanto que;

o povo branco estabeleceu uma hierarquia social baseada na raça e no sexo que classificava os homens brancos em primeiro lugar, as mulheres brancas em segundo, algumas vezes iguais aos homens negros, que eram classificados em terceiro e as mulheres negras em último, (hooks, 1981, p. 40).

Essa afirmativa vem reforçar a declaração de Melo (2015), a qual menciona que a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos, ou não, podemos ter acesso. E que mesmo após a abolição da escravatura, ainda é possível observar, na atualidade, às vezes de maneira sutil e outras de maneira brutal, a separação existente na sociedade para negras/os e brancas/os, como o acesso a bens materiais, culturais e simbólicos, assim como lugares sociais a que cada pessoa pode ocupar ou não, tendo ligação direta com a cor da pessoa, se ela é negra ou branca. Assim, compartilho da

perspectiva de que o sujeito social é construído discursivamente pela integração entre raça, gênero, sexualidade, classe social e nível de escolaridade, etc. Além disso, como construção social e discursiva, entendemos que ser negro ou negra também depende do momento sócio-histórico em que o sujeito social está inserido, (MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, p. 245).

Ou seja, nossos corpos negros ou brancos são efeitos semânticos ou resultado das repetições de vários atos de fala performativos naturalizados de raça, de gênero, de sexualidade e de outros que ouvimos ao longo de nossa existência. Isso não quer dizer, por outro lado, que tais atos não possam ser desnaturalizados dando margem a outros significados sobre o que podemos ser, possibilitando nossa reinvenção (MELO, 2014). Como, por exemplo, construir identidades negras positivas, para além da heterossexualidade, branca, masculina. Na qual mulheres negras, homossexuais e demais identidades possam ser incluídas no cotidiano da sociedade sem discriminação. Para Dias e Mastrella-de-Andrade,

as identidades de classe e de raça são, assim, parte de um sistema de exclusão social no Brasil, ocasionando "impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público - pressuposto da democracia". Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios, (DIAS e MASTRELLA-de-ANDRADE, 2015, p. 98).

Privilégios esses que precisam ser discutidos sob a perspectiva de que os brancos saíram da escravização com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva (BENTO, 2002) fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos da servidão negra. Na qual o branco tem o privilégio simbólico da brancura (BENTO, 2002) e ao negro, na medida em que a visibilidade aumenta, se torna alvo de discriminação, principalmente no momento em que tem uma ascensão, no qual “troca de lugar” com o branco (BENTO, 2002), ou seja, quando o negro está fora de lugar. Isso pode significar que esse negro fora de lugar está ocupando o lugar que o branco considerava exclusivamente dele. Tendo o negro consequências graves de preconceito e racismo em uma tentativa de miná-lo, expulsá-lo e inferiorizá-lo para que as pessoas negras permaneçam nos lugares onde as pessoas brancas não querem permanecer, vindo a ganhar salários menores, geralmente em trabalhos desqualificados, ou sofrendo inferiorização enquanto profissional.

Dessa forma, a cor da pele tem o poder de inclusão ou de exclusão, na grande maioria dos ambientes da sociedade, de forma que pode abrir ou fechar portas para o acesso cultural, intelectual e profissional. Como, por exemplo, a dificuldade de professoras negras de língua inglesa em exercer essa profissão, conforme narrativas analisadas por Cruz (2015):

Conceber-se negra no ambiente escolar, espaço no qual as relações raciais são por vezes tensas, é um processo que se efetiva por vias conflituosas. Na tentativa de vencer a barreira da discriminação, a mulher-professora negra, no dizer de professora Paixão, vê-se em luta constante para comprovar sua capacidade intelectual e profissional, capitais que compõem suas estratégias de sobrevivência no "mundo branco". (CRUZ, 2015, p. 201).

Para a professora negra de inglês, participante da pesquisa de Cruz (2015), "a conquista do sucesso implicaria, primeiramente, na criação de estratégias para vencer o preconceito daqueles que acreditam que uma mulher de pele negra poderia não ser uma boa professora desse idioma" (CRUZ, 2015, p. 203). No Brasil, é pela cor da pele, muitas vezes, que se julga a capacidade em exercer uma profissão, antes mesmo de se observar o currículo de uma pessoa negra. A discriminação racial ocorre em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário em que o "negro" ainda aparece como feio, maléfico ou incompetente (BENTO, 2002). No qual as mulheres negras eram vistas somente como "escravizadas" para servir, não eram vistas como pessoas humanas, eram tratadas como objetos e consideradas, muitas vezes, como 'animais' domesticadas.

Nesse contexto, compreende-se a raça como uma construção histórica, social, cultural, (FERREIRA, 2012) discursiva, performativa (MELO, 2015) e política, produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico (GOMES, 2005). Neste sentido, "ser negra/o, branca/o, amarelo, por exemplo, seria o resultado dos diversos atos de fala performativos" a que somos expostos desde o nascimento (MELO, 2015), ou seja, aprendemos/somos construídas/os na sociedade e na cultura de observar e de classificar as pessoas pelas diferenças (GOMES, 2005). Diferenças essas que são usadas para manter a hierarquia de poder, de subalternidade e de inferioridade que acaba excluindo, ferindo e machucando as pessoas diariamente na sociedade.

Assim, sob essa perspectiva, Hall (2011) menciona que "raça" não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica, ou seja, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e de práticas sociais (discursos), utilizados frequentemente para especificar as características físicas e corporais (cor da pele, textura do cabelo), como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. Passando a existir a raça a partir do momento em que certas características encontradas nos corpos negros foram utilizadas para se diferenciar dos corpos brancos; nesse momento, surgiram as "diferenças" entre negros e brancos. Até que os negros conseguissem se libertar do processo de submissão e de escravização, os brancos tinham total domínio de poder,

exercendo cargos de superioridade, enquanto o negro era escravizado e dominado (HALL, 2011), e as mulheres negras escravizadas, brutalizadas e desumanizadas.

No entanto, essa classificação desumana pela qual as/os negras/os foram submetidas/os, ainda carrega consequências drásticas para a vida de negras e negros até aos dias de hoje. Ou seja, as construções sociais a que negras/os e brancas/os foram submetidos social e historicamente, possibilitou que um grupo de pessoas obtivesse privilégio sobre outros grupos de pessoas (FERREIRA, 2014), sendo esses privilégios perpassados pelas questões de raça, de gênero e de sexualidade. Embora haja pessoas que considerem que não há necessidade de conceituar raça, haja vista que supostamente vivemos em um país livre do racismo e do preconceito racial, diversas pesquisas demonstram a necessidade de problematizações, principalmente no ambiente escolar (FERREIRA, 2006, 2012, 2015; MELO, 2015; SILVA P.; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014).

Assim, conforme resultados de tais pesquisas, é possível perceber "que quando as pessoas são convidadas a se autoclassificar com relação à raça/etnia, suas decisões estão relacionadas às imagens que já foram construídas para elas, e que são associadas ao que foi construído social e historicamente" (FERREIRA, 2006, p. 46). Trazendo tristes e fortes lembranças, principalmente ao povo negro, de forma mais dolorida às mulheres negras, as quais foram violentamente atingidas na sua integridade moral e física, enquanto viveram o período de escravização e de desumanização.

1.2.2 IDENTIDADES RACIAIS E A RELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA

As questões de raça são complexas, polêmicas e, por vezes, tensas, pois são vistas, ainda, como tabu (FERREIRA, 2012; CRUZ 2015; MELO, 2015), quando discutidas, principalmente no ambiente escolar. Local em que essas temáticas são consideradas como complexas, densas e, muitas vezes, doloridas (MELO, 2015a). Visto que nas salas de aula de língua, conforme Melo (2015), há um silenciamento sobre essa questão, já que, em alguns momentos, professoras/es evitam problematizar tais temas em sala de aula, algumas vezes pela limitação do ensino, por falta de formação, ou até mesmo inconscientemente por não perceber que o silêncio da/o professora/or na sala de aula mediante apelidos, brincadeiras, piadas, pode reforçar o preconceito (FERREIRA, 2015). No entanto, é fundamental que a questão de raça seja trazida para a discussão em sala de aula, levando em consideração o número de estudantes que passam pelo processo de embranquecimento, e as/os que se

autoclassificam como brancas/os, mesmo tendo mães/pais que são afrodescendentes (FERREIRA, 2012).

Nesse aspecto, as temáticas envolvendo raça, gênero e sexualidade são importantes porque possibilitam que professoras/es e estudantes reflitam criticamente sobre os discursos e as práticas que legitimam a desigualdade (FREITAS; PESSOA, 2012) entre as pessoas nas diferentes formas de manifestação do “ser” negra, negro, mulher, homem, feminino, masculino, homossexual, heterossexual. Tendo a sala de aula de língua inglesa como um espaço de (trans)formação dos conflitos da realidade (FREITAS; PESSOA, 2012) possibilitando consciência crítica para se afastar das diversas formas de preconceito e de discriminação.

Neste caso, nós professoras/es de línguas não podemos nos limitar a ensinar a língua pela língua (AZEVEDO, 2012), muito pelo contrário, temos que nos propor a dialogar com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, é preciso questionar os discursos que, muitas vezes, estão cristalizados sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, possibilitando uma (re)formulação de tais conceitos, que, muitas vezes, são as causas de desconforto, de agressão, de violência, de preconceito, de racismo, de homofobia, de sexismo e de dor para muitas pessoas. Melo (2015) menciona que, quando não tratamos, não questionamos os estereótipos de raça, gênero, sexualidade em nossas aulas de língua, na concepção performativa da linguagem, nós acabamos desconsiderando que a linguagem também fere (MELO, 2015), e que às vezes acabamos minimizando as brincadeiras, os apelidos, as piadas, ao utilizar o discurso de que “somos todas/os iguais”, sendo que nossas/os estudantes percebem que, nas práticas sociais, não somos construídas/os iguais.

Assim, temos uma boa oportunidade de empregar essas práticas como instrumentos na (re)construção das identidades em outras bases, assumindo que as identidades sociais são plurais, instáveis, contraditórias, e que, desse modo, as pessoas podem assumir, nas aulas de línguas, novos posicionamentos, e, a partir desses, (re)pensar significados diferentes sobre quem são e, conseqüentemente, (re)construir suas identidades (PAULA, 2003). Então, é importante ressaltar que as identidades não estão prontas e fixas, mas estão em processos discursivos de sua construção (MOITA LOPES, 2003). Portanto,

estudar as identidades sociais se explica pelo grande momento de reflexividade que vivemos na vida contemporânea, no que alguns chamam de modernidade tardia, sobre os modos atuais de experienciar a vida social ou nas novas identidades sociais que se apresentam. A rapidez nos meios de comunicação, por exemplo, possibilita que as pessoas

se comuniquem mais rapidamente, e em tempo real, com pares identitários transglobalmente na chamada sociedade em rede do que com pessoas que vivem em sua comunidade local, (MOITA LOPES, 2003, p. 18).

O fato é que, ao oportunizar temas relacionados à raça, ao gênero e à sexualidade nas aulas de língua inglesa, estamos abrindo e criando oportunidades (MELO, 2015) para que meninas e meninos negros/os e brancos/os não continuem sendo negligenciados/os, vivendo, muitas vezes, a hiperssexualização, a violência homofóbica, machista, homoafetiva, preconceituosa e racista que, em muitos momentos, causa sofrimento e interrompe a vida. Assim, ao considerar que a língua inglesa é uma das línguas mais utilizadas no mundo contemporâneo (TILIO, 2012), ela pode colaborar com a oportunidade de acesso ao mundo globalizado, trazendo possibilidades de comunicação locais e transglobais (MOITA LOPES, 2003). Dessa feita, a constante e contínua negociação de como nos relacionamos com o mundo e de como o fazemos por meio da linguagem, nos encaminha a compreender que a aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como toda a sua estrutura formal institucionalizada de línguas, está intimamente ligada a questões de formação e de transformação das identidades, (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015). Assim, se faz importante considerar que

enfocar as identidades dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira pelo fato de tal enfoque possibilitar um maior acesso ao tipo de relações e interações que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, na sala de aula, bem como aos discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, se constituindo enquanto conflitantes. Além disso, focar a identidade do sujeito da aprendizagem é também apropriado por permitir que lidemos com questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, não dissociando o sujeito de seu contexto, não fazendo dicotomias entre fatores individuais/psicológicos e sociais, mas reconhecendo-os enquanto tais em sujeição à estrutura e, ao mesmo tempo, em agência e operação, num modelo de relação constante de formação e transformação, (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 80).

Nessa perspectiva, as pessoas usam a linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, homoeróticos, heterossexuais, ao mesmo tempo que, nessas práticas, se (re)constróem ao agirem uns em relação aos outros via linguagem (MOITA LOPES, 2003). Por isso, abordar temas como raça, gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa é oportunizar que estudantes se (re)construam como pessoas portadoras de direitos e de respeito. Oportunizando, pois, a inclusão de uma série de identidades diversas, muito além daquelas vistas como homem, branco, heterossexual, compreendido durante muito tempo como a identidade “idealizada”, “única”, “padrão”, visto que “aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia” (MOITA LOPES, 2003, p. 27), de modo que estamos agindo no mundo por meio da linguagem (MOITA LOPES, 2003; MELO;

ROCHA, 2015), que ao “enunciarmos, algo é realizado” (MELO, 2015, p. 78), compreendendo que a linguagem é ação (MELO, 2015), podemos refletir sobre os sofrimentos que causamos, inclusive nas aulas de língua inglesa, quando apenas reproduzimos certos discursos que deslegitimam as identidades menos representadas.

No entanto, temos que refletir que a nossa abordagem em sala de aula, principalmente de língua estrangeira pode trazer contribuições colaborativas na formação de jovens, adultos e crianças, as/os quais se sintam mais preparadas/os para lidar com questões raciais, de gênero e de sexualidade com empoderamento e segurança. Questões estas, que são complexas no Brasil devido ao fato deste país ter sido marcado pela escravização e por discursos de depreciação de negras/os (MELO, 2015), vindo a sofrer, então, um apagamento dos corpos que diferem da sexualidade heterossexual, homem, branco. Nos quais as demais identidades são construídas como “estanhas” pela linguagem, pela cultura e pela história (MELO, 2015).

À vista disso, se faz importante compreender que é no contexto da cultura que nós aprendemos a perceber as diferenças, comparando-as e classificando-as. A partir disso, também aprendemos a hierarquizar tais classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras (GOMES, 2005, DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015), e “é na língua, nos discursos, que as identidades sociais são construídas, o que faz com que aspectos históricos, sociais e culturais não possam jamais ser dissociados de seu processo de construção”, (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 84). Assim, como algo que emerge da linguagem,

as identidades sociais são construídas pela diferença, através de marcação simbólica dentro de um sistema de classificação binário onde um elemento recebe um valor positivo enquanto outro um valor negativo. Dessa forma, a produção da identidade social de raça está estreitamente ligada a questões de poder, associada a representações sociais de sujeitos (em posição de privilégio) constroem acerca de outros (dentre eles, aqueles em posições desprivilegiadas), (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 83).

No qual um grupo étnico, de acordo com as suas características físicas, recebem características positivas, enquanto outros, características negativas. Nessas condições, a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais, pois, se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (WOODWARD, 2013). Por isso, ao proporcionar um ensino/aprendizagem de língua inglesa voltado para a inclusão das questões de raça, de gênero e de sexualidade, se faz importante proporcionar a língua como um modo em que a/o estudante irá, ao mesmo tempo, desenvolver a proficiência na língua e adentrar em novas culturas, as quais provocarão as mais diversas reações frente ao inesperado.

Dessa forma, é importante que nossas abordagens de ensino e nossa pesquisa possam ajudar a tornar as realidades de raça, de gênero e de sexualidade de nossas/os estudantes de tal forma que elas/eles mesmas/os possam melhor chegar às suas próprias soluções/conclusões para a redução das injustiças atuais da nossa sociedade. Assim, acima de tudo, precisamos nos lembrar de que o nosso ensino e o ensino de nossas/os estudantes acontece em uma sociedade que está baseada em questões de raça, (RYAN; DIXSON, 2015) de gênero e de sexualidade.

Sendo assim, a abordagem pedagógica das identidades raciais, de gênero e de sexualidade das/os estudantes trará, ao ensino de língua estrangeira moderna, a relevância cultural e criará oportunidades necessárias para a realização de um trabalho de construção identitária positiva (JORGE, 2014) para todas/os que se encontram no ambiente escolar. Isso porque a sala de aula é habitada por pessoas diversas, em que a naturalização de discursos que desqualificam as identidades menos representadas em função de enaltecer a identidade de homem, branco, heterossexual, acaba por trazer sofrimentos e violência àquelas/es que diferem dessas identidades.

Portanto, o papel da/o professora/or é de extrema importância para desconstruir rótulos atribuídos para as pessoas, ou seja, "e na escola, porém, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família" (MOITA LOPES, 2002, p. 59). Por isso, problematizações raciais, de gênero e de sexualidade são importantes na escola, pois podem contribuir para a superação de atitudes e de discursos racistas, sexistas e homofóbicos existentes em nossa sociedade. Isso pode auxiliar a construir, nas crianças negras e brancas, uma imagem positiva e uma autoestima bem sucedida a respeito das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, permitindo que as pessoas possam ser felizes.

Todavia, para desenvolver um ambiente escolar acolhedor e capaz de possibilitar discussões que possibilitem a inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula, se faz importante que esses temas estejam presentes na formação de professoras/es, na voz as/os estudantes e no material didático. Pois, um ensino antirracista, anti-homofóbico, antissexista, antimachista bem sucedido depende de uma delicada relação entre os materiais e o método de ensino (FERREIRA, 2012), uma vez que o material didático ideal e acima de qualquer crítica jamais existirá (TÍLIO; JUNIOR, 2014), cabendo a/ao professora/or proporcionar debates e questionamentos sobre o porquê de algumas identidades

se encontrarem representadas no livro didático e outras não, ou se estão representadas, refletir como são representadas.

É importante ressaltar que o material didático utilizado contribui na construção das identidades de raça, de gênero e de sexualidade das/os estudantes. Para apoio, contamos com a Lei nº 10.639, que possibilita a inclusão dos estudos da História da África e dos africanos no currículo escolar. A criação dessa Lei contribui historicamente para reconhecer o papel do negro na construção e na formação da sociedade brasileira. Essa foi, no entanto, uma conquista para o povo negro, o qual vem lutando por ações afirmativas e políticas públicas em prol do seu reconhecimento e bem estar na sociedade, principalmente no âmbito da educação, a qual pode fazer a diferença na formação das cidadãs e dos cidadãos para a vida em sociedade.

Assim sendo, somos seres do discurso que se (re)constróem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de línguas (MOITA LOPES, 2012), podendo ser utilizada para refutar qualquer tipo de sofrimento humano, principalmente na sala de aula de língua inglesa.

1.3 QUESTÕES DE SEXUALIDADE E O HISTÓRICO DA HOMOSSEXUALIDADE

Foi no século XIX, mais para sua metade final, que a sexualidade passou a ser objeto de atenção do Estado, da Medicina, das Leis, além de continuar sendo tema da Religião. Foi por volta de 1860/1870 que os homens vitorianos, como médicos, filósofos, moralistas, pensadores, começaram a formular definições e a proclamar descobertas para o sexo, (LOURO, 2009, WEEKS 2000). Antes disso, porém, os prazeres vividos do amor e do sexo eram designados como prazeres da "carne", da paixão, de desejos do corpo. Ainda não havia sido nomeado este espaço de experiência humana como sexualidade (LOURO, 2009). A partir desse momento, os homens vitorianos começaram a:

inventar classificações de sujeitos e de práticas sexuais, passavam a determinar o que era ou não era normal, adequado, sadio. Suas ideias tiveram importantes efeitos de verdade, ou seja, passaram a ser tomadas como verdades. Diferenças entre sujeitos e práticas sexuais foram determinadas a partir do olhar de tais "autoridades". E - é importante notar - algumas dessas ideias têm efeitos muito persistentes. Quem sabe até hoje... (LOURO, 2009, p. 30).

Nessa perspectiva, a sexualidade das mulheres era vista como perigosa, por isso severamente regulada para garantir e assegurar a "pureza", mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante (LOURO, 2009). As doenças venéreas representavam uma grande

ameaça à saúde, mas eram enfrentadas por meio de tentativas de controlar e de regular a sexualidade feminina, e não a masculina.

No ocidente, por volta do ano 1.100, o casamento era tardio e monogâmico, relações sexuais fora do casamento eram proibidas, mas permitidas sob a forma da prostituição regulada. Contudo, todas as formas de atividade sexual que não fossem com a finalidade de procriação eram consideradas como pecaminosas, fossem elas solitárias, entre homens e mulheres, homens e homens, homens e animais (WEEKS, 2000).

As atividades homossexuais entre homens ocorriam, de fato, normalmente entre um adulto ativo e um adolescente passivo, sendo que o adulto masculino também tinha relações sexuais com mulheres. O garoto, desde que exercesse o papel ativo na vida adulta, não sofria perda de status ou de virilidade, mas se mantivesse o papel passivo na vida adulta, era estigmatizado e maltratado. Esse modelo é essencialmente o antigo grego, que sobreviveu até o século XX.

Contudo, no início do século XVIII, esse modelo foi gradualmente sendo superado pelo modelo que associou, cada vez mais, qualquer comportamento homossexual masculino, fosse ativo ou passivo, com ser efeminado. Assim, aqueles que rompessem com as expectativas sociais do que era considerado ser homem, eram categorizados como não sendo homens de verdade, mas eram chamados de *homme-femme* (homem-mulher). Já no que se refere à sexualidade das mulheres, essas eram totalmente subordinadas tanto social quanto sexualmente (WEEKS, 2000). No final do século XIX, surge a homossexualidade e o sujeito homossexual (LOURO, 2009). Para Louro:

relações amorosas e sexuais entre os sujeitos de um mesmo sexo existiam antes dessa época, em todas as sociedades, contudo, tais relações não eram compreendidas ou nomeadas como homossexualidade. Elas eram significadas de outros modos, como sodomia, por exemplo, consideradas então como um pecado que, afinal, qualquer um poderia acabar cometendo. Mas agora a prática amorosa e sexual entre parceiros do mesmo sexo passava a ter um outro significado, ela passava a indicar um tipo particular de pessoa, um tipo social, uma "espécie" de gente que se desviara da "normalidade". Portanto, estabeleciam-se hierarquias que marcavam os diferentes tipos de sujeitos e também marcavam tipos de práticas sexuais, (LOURO, 2009, p. 30).

Estabeleceu-se, desse modo, o que era "normal", excluindo e perseguindo quem não se encaixasse na "normalidade". Nos anos 50, com a Guerra Fria, houve uma perseguição aos "degenerados" sexuais, especialmente homossexuais, os quais viviam fora das famílias. Nos anos 60, o movimento feminista ganhou visibilidade com força e densidade. As mulheres foram às ruas e ocuparam espaços públicos, criaram grupos de apoio, saíram em revistas e em jornais, fizeram teatro, cinema, passeatas, reivindicaram direitos e salários iguais, foram para

as universidades e criaram núcleos de estudo e pesquisa, escreveram teses e livros mostrando suas lutas e sua história, a qual havia sido esquecida e ignorada.

As chamadas "minorias sexuais" (LOURO, 2009) fizeram um movimento semelhante ao movimento feminista, lembrando que o termo "minorias" não se refere à quantidade, ao número menor de indivíduos, mas se refere à atribuição social de valor, refere-se a grupos sociais denominados "minorias" a partir da ótica dominante. Dessa forma, grupos organizados de gays e de lésbicas também "mostravam sua cara", exigindo respeito e visibilidade, agitavam a vida cultural, construindo espaços de cultura, de lazer e de arte, proclamando sua estética e sua ética. Conforme destaca Louro:

tudo isso não pode ser compreendido como simples "agito" cultural. Todo esse movimento, ao qual ainda tem de se acrescentar o movimento negro, constitui o que veio a se chamar de "política de identidades" - um conjunto de movimentos sociais organizados que teve e tem como protagonistas grupos historicamente subordinados (mulheres, jovens, negros, gays, lésbicas). O que esses grupos reivindicavam era, antes de tudo, o direito de falarem por si mesmos e não continuarem sendo falados, descritos, disciplinados e controlados pelos grupos dominantes. A política de identidades - uma política fundamentalmente afirmativa e plural - acabaria por provocar transformações significativas na cultura contemporânea, (LOURO, 2009, p. 31).

Dessa maneira, no campo das sexualidades, não seria mais só as vozes tradicionalmente autorizadas da Ciência e da Religião, ou dos homens brancos heterossexuais de classe média dizendo o que fazer ou não fazer, e de como fazer, por quem ou quando. Agora, as mulheres, gays e lésbicas também passam a falar de suas experiências, de suas práticas amorosas e sexuais, de suas experiências e práticas de trabalho, de seus projetos, de seus sonhos e ambições (LOURO, 2009).

O enfrentamento para mostrar as múltiplas formas de ver e de viver a vida contou, em 1969, nos Estados Unidos, com o surgimento da liberação gay, o qual colocou a homossexualidade num novo patamar, dando início às mudanças do final do século XIX, como o surgimento de um modelo de "homossexual" na literatura, o qual procurava explicações biológicas, hormonais, ambientais ou psicológicas para o fenômeno da homossexualidade.

De fato, o modelo era extraordinariamente baseado na homossexualidade masculina e nunca foi diretamente aplicável às mulheres (WEEKS, 2000). Por isso, as intelectuais lésbicas passaram a descrever suas relações íntimas para fazer-se notar suas identidades. A visibilidade de identidades lésbicas e gays possibilita que as pessoas possam perceber, com positividade, a existência de outras sexualidades, além da "heterossexual", simbolizando, assim, a pluralização da vida social e individual (LOURO 2009). Nos anos 70 e 80, houve

ataques severos contra as pessoas lésbicas e gays por parte de mobilizações conservadoras, acusando-as de ameaçar a família, atacar a normalidade "heterossexual" e de ameaçar os valores de educação sexual (o qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais, até então inaceitáveis).

No que se refere à homoafetividade de homens negros, Melo e Moita Lopes (2014) apontam que os negros são vistos como portadores de um distúrbio moral, como sendo incapazes para salvar a raça, tanto quanto incapazes de proteger os mais fracos. Ainda comparados aos heteronormativos, os negros são vistos como fracos e traidores da raça negra, sendo tal perspectiva compartilhada por membros da comunidade negra e branca heteronormativa (MELO; MOITA LOPES, 2014). A conduta homoafetiva do negro seria compreendida como "anormal, indesejada e não-negra". Entretanto, o senso comum ainda contribui para a valorização do homem negro como viril e grande conquistador de parceiras sexuais. Ou seja, o "ser" negro ainda é sinônimo de heterossexualidade, o qual possa ser representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente. Nesse contexto, o negro seria inabalável e protegeria aos subalternos mais frágeis, como as mulheres e as crianças contra a opressão racial. Ainda no senso comum, o discurso proferido aos chamados "negões" teria o interesse erótico, com expectativas relacionadas ao tamanho do pênis como potência e desempenho sexual acima da média (MELO; MOITA LOPES, 2014).

Já no que se refere às mulheres lésbicas negras, de acordo com Marcelino (2012), a vulnerabilidade é maior, pois gênero e raça no Brasil são eixos estruturantes dos padrões de desigualdades e exclusão social, ainda mais se tratando de mulheres negras e lésbicas. Historicamente, a presença das mulheres foi assumindo diferentes espaços na sociedade e reconfigurou a ordem social a partir das suas exigências por direito de voto, de participação política, de educação formal, de trabalho, de controle do corpo e da maternidade, de autonomia individual, entre outras. Essas questões trouxeram à tona discussões sobre a subalternidade feminina, que durante séculos permearam a sociedade brasileira, e a sua decorrente invisibilização (MARCELINO, 2012).

Entretanto, a pauta referente às mulheres negras eram mais específicas e tomaram muito mais tempo para serem alcançadas do que as reivindicações das mulheres brancas, pelo menos duas décadas a mais. Assim, "a construção hierárquica do gênero e da raça tende a empurrar as mulheres negras para um local de inferiorização perante o homem branco, a mulher branca e o homem negro" (MARCELINO, 2012, p. 163). Conforme Marcelino (2012), outro fato que traz uma carga de estigmas entre as mulheres negras é o identificar-se

como uma mulher negra lésbica. Revelar e afirmar “esse segredo” é o enfrentamento de uma opressão que envolve, ao menos, dois estigmas: a negritude e a lesbianidade. De acordo com Marcelino (2012), a forma como a homossexualidade é vivenciada tem a ver com o modo como a raça, a religião, o gênero, a cultura, a família, a geração e a estética são experimentados pelas mulheres negras, vindo, muitas vezes, a questão da (homo)sexualidade das mulheres negras a se colocar em situações de “desonra” à cor/raça.

Contudo, as estigmatizações sofridas pelas pessoas homossexuais foram reforçadas pela emergência de uma importante crise da saúde associada ao HIV/AIDS. O fato de que as primeiras pessoas no mundo ocidental a contrair HIV/AIDS foram homens gays marcou profundamente as identidades homossexuais, chegando essas identidades a serem associadas à doença, como uma terrível advertência sobre os efeitos da revolução sexual (WEEKS, 2009). Essa associação da sexualidade com o HIV/AIDS serviu para impor, ainda mais, a normatividade da sexualidade heterossexual, para controlar e excluir a homossexualidade, ensinando, cada vez mais aos sujeitos, a renunciar a homossexualidade e quase que, obrigatoriamente, a ter que incorporar a heterossexualidade em suas vidas.

No que se refere ao termo “homossexualismo”, conforme o Manual de Comunicação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009) até o ano de 1973, nos Estados Unidos, constava na lista dos distúrbios mentais da *American Psychology Association*, passando, após esta data, a ser substituído pelo termo “homossexualidade”. Em 09 de fevereiro 1985, o Conselho Federal de Medicina aprovou a retirada, no Brasil, da homossexualidade do código 302.0, referente aos desvios e transtornos sexuais da Classificação Internacional de Doenças. Em 17 de maio de 1990, a Assembleia Mundial da Saúde aprovou a retirada do código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. A nova classificação entrou em vigor entre os países-membros das Nações Unidas a partir de 01 de janeiro de 1993. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia formulou a Resolução nº 001/99, considerando que "homossexualidade" não se constitui em doença, distúrbio ou em perversão, o que ocorre na sociedade, é que há uma inquietação em torno das práticas sexuais consideradas "desviantes" da norma estabelecidas, no caso a “heterossexualidade”, e que a Psicologia pode contribuir com o conhecimento para esclarecer sobre as questões de sexualidade, contribuindo para a superação de preconceitos e de discriminações. Assim, tanto no Brasil como em outros países, cientificamente, homossexualidade não é considerada doença. Por isso, o sufixo "ismo" (terminologia referente à "doença") foi substituído por "dade" (que remete a "modo de ser").

1.3.1 IDENTIDADES SEXUAIS

As pessoas podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, podendo "viver seus desejos e prazeres corporais" de muitos modos. Conforme Louro (1997), as identidades sexuais se constituem na forma como as pessoas vivem sua sexualidade, com parceiras/os do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiras/os. Por outro lado, as pessoas também se identificam, social e historicamente, como femininos ou masculinos, e assim constroem suas identidades de gênero. A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política, sendo "aprendida", ou melhor, construída, ao longo de toda a sua vida, de muitos modos (LOURO, 2000). E esses modos de construir a sexualidade têm tanto a ver com o corpo, como também com as palavras, imagens, rituais e fantasias. Dessa forma, as identidades não são dadas ou acabadas, nem fixadas em um determinado momento da vida das pessoas (LOURO, 1997), mas são (re)construídas o tempo todo, ou seja, é o sujeito em processo.

Por isso, estabelecer normas de como as pessoas possam se portar para viver suas identidades de gênero e de sexualidade se torna impossível, considerando que, na contemporaneidade, "as identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiciplidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição" (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p. 13), desestabilizando as certezas construídas anteriormente.

Essas novas possibilidades identitárias causam pânico em algumas pessoas, que se sentem ameaçadas com a possibilidade de compartilhar direitos, antes pertencentes somente a um tipo de classe social (homens, brancos, heterossexuais), e que agora vêm abrangendo também as demais classes sociais, como, por exemplo, mulheres, negras/negros, lésbicas, gays, transexuais, travestis, dentre outras identidades. Isso traz, talvez, um dos maiores desafios, que é o de admitir que as fronteiras sexuais e de gênero estejam sendo constantemente atravessadas e que, provavelmente, o mais complicado ainda seja admitir que o lugar social no qual algumas pessoas vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2008). Essa possibilidade de viver na fronteira é, em alguns momentos, a causa da violência, do preconceito, do ódio contra as identidades de gênero e de sexualidade. A normatividade, construída séculos anteriores, de como mulheres e homens podem viver na sociedade, ainda se encontra muito arraigada na consciência das pessoas, provocando dificuldades em aceitar novas possibilidades de (con)vivência. Essa dificuldade em aceitar novas possibilidades de (con)vivência provoca reações inesperadas nas pessoas que se deparam com o "diferente".

Assim, de acordo com Louro (1997), ocorre uma confusão entre gênero (a qual é a condição social pela qual somos identificados como mulher ou como homem, ou mulher/homem) e sexualidade (a qual é a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) como uma afronta ao que é estabelecido como "norma", "normal". Ou seja, o ato de cruzar a fronteira do masculino ou do feminino parece, algumas vezes, a suprema transgressão (LOURO, 2000). Essa sensação de transgredir ocorre provavelmente devido ao fato de considerar "a heterossexualidade como a sexualidade "natural", "universal" e "normal". Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como "antinaturais", "peculiares" e "anormais" (LOURO, 2000, p. 08).

Entretanto, se faz necessário compreender que é no

âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis, elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado (LOURO, 2000, p. 09)

Compreender que somos pessoas portadoras de muitas identidades se torna complexo e até, em determinados momentos, um pouco confuso. Essa complexidade de compreender novas possibilidades de (con)vivência é decorrente, segundo Moita Lopes e Fabrício (2002), de que, na modernidade, as pessoas foram construídas de maneira homogênea, ou seja, foram construídas de maneira unitária, unidimensional, descorporificadas, portadoras de padrões de normatividade que se consolidaram com o passar do tempo, e que agora têm se tornando difícil desconstruir tais processos de posições privilegiadas de identidades, como a identidade de homem, branco, heterossexual, vindo a implicar diretamente nas relações de poder .

Esse poder gira em torno da raça, de gênero, de sexualidade, de classe (WEEKS, 2000, MOITA LOPES, e FABRÍCIO 2002). E, na medida em que os desejos de tais identidades são assumidas, se dirigindo para práticas consideradas inapropriadas, tanto para gênero e ou para sexualidade, as pessoas portadoras de tais identidades são levadas a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação, de forma a negarem-se a si mesmas (LOURO, 2000) para poder ter a chance, muitas vezes, de

protegerem suas próprias vidas, devido à identidade de gênero e ou de sexualidade, que assumem. Nesse sentido, é importante compreender que,

nenhuma forma de sexualidade é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas as formas de viver a sexualidade são produzidas ensinadas e "fabricadas" ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais, através de muitas instâncias e práticas. Parece importante lembrar, também, que a forma como vivemos nosso gênero, feminino ou masculino também é cultural, é histórica, é aprendida. Aprende-se a viver como homem ou como mulher na cultura, pelos discursos repetidos da educação, da mídia, da igreja, da ciência e das leis e ainda contemporaneamente, pelos discursos dos movimentos sociais de gênero e sexuais. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada são ensinadas, e ensinadas na cultura, se fazendo diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante, ao mesmo tempo, se tornando também mais arriscado, instável, inseguro (LOURO, 2009, p. 35).

Desse modo, tanto a homossexualidade como a heterossexualidade são dignas de serem vividas e reconhecidas na sociedade, merecidas de serem vividas publicamente sem restrições, sem ameaças e sem violência.

1.3.2 IDENTIDADES SEXUAIS E A RELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA

Não é nenhuma novidade que a forma de linguagem hegemônica normatizou o tratamento masculino como forma genérica para se referir a homens e a mulheres (FURLANI, 2013), “a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos" (BEAUVOIR, 1970), ou ainda, sob a ótica de uso correto da gramática, utilizar-se do masculino para referir-se a várias pessoas, se dentre essas estiver presente um corpo masculino. Ocorre, também, a distribuição de adjetivações, tais como para as meninas: apáticas, tranquilas, dóceis, servis, disciplinadas, obedientes, cuidadosas, choronas, emotivas; e para os meninos: dinâmicos, barulhentos, agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, não aplicados, desarrumados, sujos, autônomos, seguros, não choram (AUAD, 2006). Dessa forma, percebe-se que a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros,

não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os Gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às Raças, Etnias, Classes, Sexualidades). (LOURO, 1997, p. 67)

Também, demarcam-se as diferenças como o uso, ou não, do diminutivo, como, por exemplo, *menininha*, *bonequinha*, *princesinha*, e o aumentativo, como, por exemplo, *garotão*, *meninão*, *filhão* ou ainda pela escolha verbal: o menino é educado para trabalhar e a menina para maternar (FURLANI, 2013). Diante disso, nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de forma variada (FABRÍCIO, 2006), haja vista que, ao referir-se a meninas e a meninos, ou a homens e a mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, por mais que não pareça ser um ato inofensivo, na prática acaba por colaborar em reforçar a "superioridade" de um gênero sobre o outro e invisibiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa (FURLANI, 2013) dando mais visibilidade ao masculino. Dessa forma, "a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas ela produz e pretende fixar diferenças" (LOURO, 1997, p. 65) entre as pessoas, excluindo e demarcando, quase sempre de forma muito "natural", quase imperceptível, mas impositiva e repetitiva. Portanto, o discurso, tanto no modo oral quanto no modo escrito,

acaba por moldar o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós: o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros. O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro: "as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso no seu próprio e nos discursos dos outros. (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

"Partindo do princípio da linguagem como ação, considerando que ao enunciarmos, algo é realizado: assim, podemos refletir sobre os sofrimentos que causamos inclusive nas aulas de língua inglesa" (MELO, 2015, p. 78) quando compactuamos em manter silenciadas as discussões sobre raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Seja para manter esse local como harmônico, seja pela ignorância intencional, ou não, seja pelo fato de não considerar as "piadinhas" e as "brincadeiras" como violência. Muitas vezes, o que ocorre é que aquilo que é chamado de ignorância pode ser visto como ignorância intencional, a qual se trata de uma recusa de ver o óbvio, uma recusa de ouvir o que está sendo dito (NELSON, 2015) na tentativa de manter a heteronormatividade, homem, branco, como representatividade ideal.

Ou seja, a heteronormatividade refere-se aos processos e aos discursos que fazem parecer com que a heterossexualidade - e apenas ela - seja vista como "normal" ou "natural", (NELSON, 2015), desconsiderando as demais sexualidades. No que se refere ao homem branco como ideal de representação, é só pensar na representação do grupo branco em relação às desigualdades raciais no Brasil, no qual ocorre um pesado investimento na

colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (BENTO, 2015). Exemplificando, "quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco" (BENTO, 2002, p. 30), inclusive no livro didático. O qual faz parte da vida escolar das/os estudantes, e que colabora ao enviar mensagem privilegiando o perfil hegemônico de identidade na sociedade (FERREIRA, 2014).

Sobre isso, destaco a pesquisa realizada por Santos (2013) sobre as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático *Interchange 3*, de Língua Inglesa. O foco da investigação ocorreu nos diálogos e também nas ilustrações. Em relação à representatividade das pessoas, o homem branco e a mulher branca são as identidades prestigiadas. Porém, existe a exclusão dos sujeitos como o homem feminino branco ou, ainda, a mulher masculina negra, e que o homem masculino negro é representado, mas a mulher feminina negra não. No entanto, a mulher negra, no Livro *Interchange 3*, não é representada nos diálogos. A isso, Santos (2013) atribui a possível superioridade do homem sobre a mulher, pois, em relação às profissões/qualificações, o homem masculino branco e a mulher feminina branca aparecem representados, ao passo que o homem masculino negro não é representado.

Dessa forma, se faz necessário que professoras/es estejam atentas/os ao material didático, aos discursos utilizados, às supostas "brincadeiras" relacionadas à raça, ao gênero e à sexualidade, com o intuito de desconstruir os estereótipos, preconceitos, racismo, homofobia e sexismo existentes. No que se refere à linguagem, Furlani (2013) sugere que tanto na forma verbal ou escrita, em qualquer nível de ensino, é bom:

evitar o tratamento exclusivo no masculino, bem como atentar-se para a linguagem presente nos livros didáticos que costumeiramente o fazem. Há muitas alternativas para se evitar usar "homem"... sugiro, "as pessoas", ou, simplesmente, "os homens e as mulheres", "as meninas e os meninos", "os professores e as professoras". E como mudar o nome da espécie parece ser o mais difícil, é possível usar também a espécie humana ou a humanidade (FURLANI, 2013, p. 73).

Criando possibilidades para que mulheres, homens, negras/os, gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e demais identidades sejam incluídas na sociedade, principalmente no ambiente escolar, sem sofrer repressões por isso, encontrando-se representadas/os em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nos discursos de professoras/es, de colegas, dos estudantes, do material didático. Uma vez

que não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como "captura" teórica do "real". Embora tecnicidades analíticas seja parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor. (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Assim sendo, é preciso que se tenha mais ciência dos discursos que sedimentam e dos preconceitos cristalizados, mesmo inconscientemente, para que, a partir disso, se tenha a possibilidade de desconstruí-los em sala de aula, questionando-os e contestando-os (MELO, 2015). Considero que uma educação cidadã e inclusiva para todas as pessoas se constrói também nas aulas de língua inglesa, a qual pode se constituir em um espaço para problematizar raça, gênero, sexualidade e outros temas de relevância social. Isso porque tais temas se encontram envolvidos na vida de nossas/os estudantes, encontrando, na linguagem, o instrumento de aprendizagem para superação do que os perturba e exclui na sociedade.

1.4 PESQUISAS RECENTES DE IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, apresento o levantamento das pesquisas recentes realizadas e defendidas nos últimos cinco anos (2012 a 2016) com enfoque nas identidades de raça, de gênero e de sexualidade e o ensino/aprendizagem de língua inglesa. De acordo com a busca realizada no sítio eletrônico disponível no endereço: <<http://bdtd.ibict.br/>>, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no mês de junho de 2016. Na sequência, apresento os resultados da busca demonstrados nos quadros.

O objetivo em realizar essa busca de pesquisa ocorreu pelo fato de averiguar quais os tipos de pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos acerca do tema “raça, gênero e sexualidade no ensino/aprendizagem de língua inglesa”. Uma vez que a língua inglesa é considerada como capital simbólico, que atribui bens e valores aos que a ela tem acesso e excluindo quem não tem acesso às possibilidades de privilégio que ela propicia (DIAS; MASTRELA-DE-ANDRADE, 2015; TILIO, 2012). Assim, é importante, enquanto professora deste idioma, proporcionar, ao mesmo tempo que se adquira a proficiência na língua, também se permita construir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, as quais não operam de modo isolado na identificação de uma pessoa, mas de modo imbricada (AZEVEDO, 2012). Contemplando o sujeito na sua racionalidade e também como social e histórico (MOITA LOPES, 2006), pois, em muitos momentos, “professoras/es entram na sala

de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (HOOKS, 2000, p. 85).

Assim, compreender a linguagem como ação, e que ao enunciarmos, algo é realizado (MELO, 2015; AZEVEDO, 2012), se torna relevante (re)pensar a minha prática sob o aspecto do que faço com a linguagem nas aulas de língua inglesa e nos materiais didáticos adotados (MELO, 2015). Considerando que a maneira de ensinar (FERREIRA, 2012) e o modo como a linguagem é utilizada podem enviar mensagens (des)legitimando (BUTLER, 2010, MELO; ROCHA, 2015) as construções de poder, as hierarquizações, os preconceitos, os estigmas (AZEVEDO, 2012). Logo, “a linguagem é um conjunto de atos, repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos de realidade que acabam sendo percebidos como “fatos” (BUTLER, 2010, p. 168). Com isso, entender que a linguagem é uma repetição de atos de fala que tem o poder de produzir ou de aniquilar vidas (MELO; ROCHA, 2015) me impulsionou e trouxe muito mais responsabilidade em realizar esta busca pelas pesquisas recentes.

Também considerei o fato de algumas pesquisas (FERREIRA, 2012; GIESEL, 2012; TILIO, 2012; MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, MELO, 2015; NELSON, 2015) mencionarem a necessidade de existir mais estudos acerca do tema, o qual venho desenvolvendo nesta dissertação, como mais uma possibilidade para lidar com questões que desumanizam, excluem e causam opressão (GIESEL, 2012), na qual a língua, ao ser ensinada, possa servir de instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social (MOITA LOPES, 2002). Assim como também mencionando (FERREIRA, 2012; TILIO, 2012; NELSON, 2015) que as questões de raça, de gênero e de sexualidade, quando presentes, ainda são tratadas de forma essencializadas e estereotipadas, haja vista a limitação do ensino de questões sensíveis como tais. Importante considerar, também, que no campo dos estudos linguísticos aplicados há muitas pesquisas sobre o ensino de língua inglesa, entretanto, poucas investigações que focam as questões de raça, de gênero e de sexualidade no ensino de línguas (MELO, 2015).

Foi possível verificar esse panorama por meio da investigação de busca que realizei. Dessa forma, segue o resultado da busca apresentada nos quadros a seguir, conforme as palavras-chaves utilizadas.

Na primeira tentativa realizada, conforme quadro 1, não foram encontrados nenhuma pesquisa de Mestrado/Doutorado acerca das identidades de raça, de gênero, de sexualidade e língua inglesa.

Quadro 2**Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa**

PALAVRAS DE PESQUISA	"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "língua inglesa"
TOTAL DA BUSCA	0

Na próxima tentativa, conforme o quadro 2, foram encontradas 2 dissertações de Mestrado do ano de 2013.

Quadro 3**Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa**

Palavras de Pesquisa	"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "língua estrangeira"
Total da busca	2 Dissertações de Mestrado
Autor/a Título Ano	BARROS, Jaqueline da Silva, Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira , 2013.
Tipo	Dissertação de Mestrado
Objetivo	Analisar a maneira como o livro didático: "Espanhol em Marcha" constrói identidades de falantes de espanhol para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas.
Metodologia	Foram utilizadas a pesquisa documental e a Análise do Discurso Crítica, por meio da perspectiva tridimensional, a qual contempla o discurso como prática textual, como prática discursiva e como prática social, e análise de imagens.
Resultados	Considerando essas análises, pode-se dizer que a relação de poder que opera na construção de identidades continua a legitimá-las de forma a contribuir para a promoção de ideologias dominantes (hegemônicas). Nesse sentido, o discurso mostrado pelos autores do livro refere-se ao espanhol falado pelos nativos da Espanha como língua de prestígio (poder simbólico) e a Espanha como centro do mundo. De acordo com as características físicas apresentadas pela maioria das fotografias de pessoas representadas no livro, esse estudante é branco, possui alto poder de aquisição e pode viajar de férias para conhecer outros países.
Autor/a Título Ano	SANTOS, Marcelo Sousa. A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica . 2013.
Tipo	Dissertação de Mestrado.
Objetivo	Averiguar as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático de língua estrangeira. O foco dessa investigação é os diálogos e as ilustrações que os acompanham, buscando perceber quais

	são as identidades construídas em torno de questões relacionadas a gênero/sexualidade, raça/etnia e classe.
Metodologia	Para a realização da pesquisa, adotou-se o paradigma qualitativo com instrumentos metodológicos da Análise Crítica do Discurso.
Resultados	Como resultado, concluiu-se que o livro didático analisado reflete uma concepção essencialista de identidade social.

Assim, a primeira dissertação de Mestrado intitulada como: "Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira", ano 2013, de autoria de Jaqueline da Silva Barros, teve como foco analítico o livro didático: "Español em Marcha". As análises demonstraram que a relação de poder que opera na construção das identidades contribui para a promoção de ideologias dominantes, referindo-se ao espanhol falado pelos nativos da Espanha como língua de prestígio (poder simbólico) e a Espanha como centro do mundo. De acordo com as características físicas apresentadas pela maioria das fotografias de pessoas representadas no livro didático, o estudante é branco, possui alto poder de aquisição e pode viajar de férias para conhecer outros países, pertencente predominantemente à classe média alta, desconsiderando as demais classes. Um ponto também considerado é que os espanhóis destacam mais os lugares por eles colonizados, demonstrando, assim, certa hierarquia de poder e de submissão, trazendo o predomínio hegemônico da cultura europeia, diante da qual os outros são construídos como fora do padrão. No que se refere às análises das imagens, o resultado mostrou a constituição heterogênea de identidades sociais. Barros (2013) concluiu que as escolhas feitas pelos autores do livro analisado são intencionais, e que têm como objetivo ressaltar o colonialismo eurocentrista.

No mesmo propósito de analisar livros didático de espanhol, se torna relevante mencionar a pesquisa de Jovino (2014), (a qual não se encontra na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), uma vez que se trata de um artigo, o qual foi resultado da análise do livro didático de espanhol "*Enlaces*" nível 1 (analisados 3 volumes voltada para o Ensino Médio) do ano de 2011, o qual leva em conta as fotografias em que se podiam visualizar pessoas e identificar sua cor/raça. Jovino (2014) revelou que foram contabilizadas 312 pessoas brancas e 56 pessoas negras na amostra. Quanto à divisão por sexo/raça/gênero, houve 152 homens brancos, ao passo que o número de homens negros é de 33, revelando, entre o sexo masculino, uma taxa de branquidade de 4,6%, ou seja, para cada 4,6 imagens de homens brancos, pode-se visualizar 1 imagem de homem negro. Em relação às mulheres, destacou-se que havia 127 mulheres brancas para 56 mulheres negras. Nesse respeito, a taxa de branquidade fica em torno de 2,26%, ou seja, praticamente a metade dos homens.

Dessa forma, se torna prudente mencionar que o fato da identidade branca ser melhor representada nos livros didáticos de espanhol analisados por Barros (2013) e Jovino (2014) reforçam em nossa sociedade a "norma que se estabelece, historicamente, de que o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, passa a ser a referência que não precisa ser mais nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornaram "marcados", a partir dessa referência" (LOURO, 2000, p. 12), estabelecendo que as demais identidades serão vistas como "diferentes" e desqualificadas, não merecendo, portanto, representatividade alguma.

Na segunda dissertação de Mestrado encontrada, intitulada de "Construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica", ano 2013, do autor Marcelo Souza Santos, o objetivo foi averiguar as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático *Interchange 3*, de Língua Inglesa. O foco da investigação ocorreu nos diálogos e também nas ilustrações em torno das questões relacionadas ao gênero/sexualidade, à raça/etnia e à classe. Os resultados encontrados por Santos (2013) demonstraram que os falantes, no geral, são construídos/as como atores que dispõem de capital social alto da perspectiva de que suas relações são estabelecidas com pessoas que estão em posição maior de poder quanto a eles/as. No que se refere ao capital simbólico, os indicativos demonstraram prestígio, reputação e fama e, para o capital cultural, há acesso para os recursos e bens culturais (sotaques, atitudes), bem como artefatos (livros e qualificações) e instituições (universidades e associações profissionais). Por conta disso, Santos (2013) declara que os/as falantes dos diálogos do livro analisado possuem capital cultural, em grande parte, associado ao capital econômico.

Em relação à representatividade das pessoas, o homem branco e a mulher branca são as identidades prestigiadas, pois o homem masculino branco e a mulher feminina branca investem no capital simbólico. Porém, existe a exclusão dos sujeitos como o homem feminino branco ou, ainda, a mulher masculina negra, e que o homem masculino negro é representado, mas a mulher feminina negra não. Entretanto, não se pode esquecer que, no Brasil, de acordo com o censo de 2010, feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população se divide em preta e parda (50,74%), sendo os negros/as brasileiros, branca (47,73%), indígena (0,42), e amarela (1,09%) (FERREIRA 2014). Esses dados permitem refletir sobre a representatividade de negras/os e brancas/os na sociedade, levando à pergunta: por que negras/os são menos representadas/os na sociedade, de forma que essa representatividade acaba se refletindo no meio escolar, principalmente no livro didático?

Considerando que a importância de grupos de estudantes se verem representados nos

livros didáticos de língua estrangeira seja decorrente de se sentirem parte da realidade da escola. Uma vez que o livro didático de língua estrangeira pode colaborar com a construção das identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidade e de classe que se almeja no ambiente escolar (FERREIRA, 2014). Já no que se refere à exclusão do homem feminino branco/negro e/ou da mulher masculina/feminina negra, o fato é decorrente de uma sociedade construída culturalmente no sistema binário dos gênero, acreditando que os corpos apenas devam ser reconhecidos como homem masculino e mulher feminina, tentando anular a existência de que seja possível corpos designados homem e masculino que possam significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminina, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER 2010), vindo na perspectiva de que o sujeito social é construído pela integração entre raça, gênero, sexualidade, classe e nível de escolaridade, (MELO 2013) como acesso ao capital social, simbólico e cultural. No que se refere à mulher negra, o Livro *Interchange 3* não a representa.

Prosseguindo com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na próxima tentativa foi obtido o resultado de 3 Dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado, conforme o quadro 3, na sequência:

Quadro 4

Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/sexualidade e língua inglesa

Palavras de Pesquisa	"identidades" + "gênero" + "raça" + "sexual" + "escola"
Total da busca	3 Dissertações de Mestrado 1 Tese Doutorado
Autor/a Título Ano	Carneiro, Aparecida Suelaine. Mulheres e educação: gênero, raça e identidades . 2015.
Tipo	Dissertação de Mestrado
Objetivo	Analisar a participação das mulheres na educação e sua conexão com as ações realizadas pelo movimento feminista brasileiro.
Metodologia	A história oral é a metodologia utilizada para o registro das vozes de seis estudantes do ensino médio profissional de escola da rede estadual.
Resultado	Os relatos permitiram constatar a presença de processos de socialização constitutivos dos papéis sexuais, as hierarquias nas carreiras profissionais, assim como as tensões que marcam a entrada das mulheres em cursos majoritariamente masculinos. Percebeu-se, também, o desconhecimento das ações e das conquistas do movimento feminista que contribuíram com transformações ocorridas na vida das mulheres brasileiras nas últimas décadas, e o pouco compromisso com uma atuação política em prol das mulheres.

Autor/a Título Ano	LIMA, Roberto Carlos Santana. Glee: uma transmedia storytelling e a construção de identidades plurais , 2013.
Tipo	Dissertação de Mestrado
Objetivo	Demonstrar como suas narrativas podem impactar para a derrubada de alguns pré-conceitos ao abordar alguns marcadores sociais como os de cor/raça, gênero, nacionalidades subalternas, deficiências, e outros, ainda considerados tabus, como a homossexualidade.
Metodologia	Estudo de caso do grupo de coral da série Glee na sua primeira temporada.
Resultados	Para tanto, discutiram-se as construções identitárias, a dinamicidade da cultura e a inter-relação entre elas; o papel da mídia como meio de questionamento de tabus; a construção histórica das identidades de gênero e sexual.
Autor/a Título Ano	TOLEDO, Lívia Gonsalves. “Será que eu tô gostando de mulher?”: tecnologias de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista . 2013.
Tipo	Tese de Doutorado
Objetivo	Esta pesquisa propõe problematizar como se articulam o desejo, entendido como vontade de potência, e as tecnologias de normatização e opressão sobre pessoas de biocorpos femininos que vivenciam o erotismo dissidente da heteronormatividade residentes no interior do Estado de São Paulo, na região da cidade de Assis.
Metodologia	Foram produzidas dez Narrativas de Histórias de Vida de pessoas que se inserem nessa categoria existencial subalterna, com faixa etária variando entre 19 e 48 anos, buscando uma população heterogênea nos eixos geracional, bem como em relação às categorias de classe, cor/raça/etnia e nível de escolaridade.
Resultados	As Narrativas nos permitiram adentrar em um campo subjetivo e concreto, visando apreender seus processos de subjetivação relacionando seus desejos aos registros sociais de (in)visibilidade e exclusão.
Autor/a Título Ano	CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO . 2014
Tipo	Dissertação de Mestrado.
Objetivo	Esta pesquisa adotou o materialismo histórico-dialético como método para compreender a espacialização do trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO a partir das condições de trabalho e da vida cotidiana das trabalhadoras.
Metodologia	Constatou-se, pela pesquisa quantitativa, que o processo de feminização em Goiânia é semelhante ao que ocorre em todo o Brasil.

Resultados	Foi possível apreender que o trabalho das professoras influencia e é influenciado pela vida cotidiana delas no espaço urbano goianiense. Por fim, a pesquisa qualitativa realizada com professoras da rede estadual de ensino (Estado de Goiás) mostrou que a realização pessoal e profissional é recorrente, bem como o reconhecimento da precarização do trabalho.
------------	--

A terceira dissertação de Mestrado é intitulada: "Mulheres e educação: gênero, raça e identidades", da autora Aparecida Suelaine Carneiro, ano de 2015, a qual revelou resultados sobre a menor remuneração das mulheres no mercado de trabalho, menor acesso às posições de comando, ficando as mulheres preferencialmente nos escritórios, enquanto os homens vão para o campo e para as obras. No entanto, a pesquisa revelou que há mudanças no âmbito educacional brasileiro devido à participação da mulher no Ensino Médio Profissional e no Ensino Superior. Entretanto, os cursos considerados como redutos masculinos revelam tensões provocadas em sala de aula pela presença feminina, de sexismo e de baixa expectativa de desempenho direcionados para as mulheres pelos docentes, na sua maioria homens. A pesquisa também revelou que as escolhas são feitas pelo viés de gênero, pois se direcionam para profissões que consideravam mais femininas, sendo influenciadas, também, pela família, na qual a reprodução dos papéis sociais de Gênero aparecem sendo reforçados principalmente pelas mães que alimentam e realimentam concepções sobre o lugar profissional e as responsabilidades domésticas. A pesquisa também revelou que, das 6 participantes, somente duas expressaram a importância da atuação do movimento feminista para a realização de mudanças na sociedade. Carneiro A. S. (2015) mencionou ainda que, no âmbito da educação, a desconstrução do imaginário social fundado em concepções de masculino e feminino, de superioridade e de inferioridade, requer a persistência na construção de conhecimentos e de novas práticas pedagógicas que contribuam para sua modificação. Destacou, além disso, a necessidade de continuar produzindo pesquisas, estudos e análises sobre o tema e que tenham a finalidade de gerar conhecimento capaz de realizar o princípio da igualdade de Gênero, de Raça e de Sexualidade na educação brasileira, uma vez que isso é de total importância.

A quarta dissertação de Mestrado encontrada foi "Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO", da autora Daisy Luzia do Nascimento Silva Carneiro, ano de 2014. Essa pesquisa revelou que o trabalho docente de mulheres na cidade de Goiânia corresponde à realidade nacional, apresentando altos índices de feminização e precarização. É importante destacar que, como resultado da divisão sexual do trabalho, a docência marca a vida das trabalhadoras como atividade feminizada. E sendo mulheres, elas já são oprimidas pelo

patriarcado todos os dias, seja em casa com a família, no convívio social, pela grande mídia. A pesquisa revelou que as relações de gênero estabelecidas por elas no cotidiano vão desde as relações familiares, cuidados com filhos/as, machismo, homofobia, preocupação com vestimentas, execução de trabalhos domésticos, entre outros, juntamente com o trabalho precarizado, que só tem piorado devido ao estabelecimento de políticas públicas que desvalorizam e adoecem o corpo docente. Por meio da pesquisa de Carneiro D. L. N. S (2014), é possível perceber que é urgente conhecer a luta dos Movimentos Feministas, os quais têm por objetivo maior liberar tanto as mulheres quanto os homens para uma vida autêntica e consciente, na qual homens e mulheres compartilhem o poder na sociedade, esclarecendo que o feminismo não combate aos homens, mas combate ao machismo, ao sexismo e à desvalorização do seja feminino (AUAD, 2003).

A quinta dissertação de Mestrado intitulada: "Glee: uma transmedia storytelling e a construção de identidades plurais", do autor Roberto Carlos Santana Lima, ano de 2013, procurou mostrar, por meio desse seriado, como suas narrativas podem impactar para a derrubada de alguns pré-conceitos ao abordar alguns marcadores sociais como: cor/raça, gênero, nacionalidades subalternas, deficiências, e outros, ainda considerados tabus, como a homossexualidade. Lima (2013) mencionou que *Glee* é um seriado do tipo musical *comedy-drama* norte-americano, produzido e distribuído pela *20th Century Fox Television*. O ambiente de *Glee* é o de uma escola pública denominada *McKinley High School*, localizada na cidade de Lima, Ohio, nos Estados Unidos, que, por meio do *Glee Club*, uma atividade extracurricular, procurou retratar a vida de jovens considerados como *lose*, desajeitados e fora da estética de uma sociedade tida como politicamente correta.

De acordo com Lima (2013), esses jovens fazem parte de uma minoria que navega pelos corredores cruéis da escola e que, por causa dos colegas, esforçam-se para melhorar nas aulas de canto, enquanto lidam com situações que envolvem problemas de relacionamento, de sexualidade e questões sociais em geral, como, por exemplo, gravidez, pais separados, deficiências, cor, gênero e até nacionalidades subalternas. O seriado constrói as possibilidades identitárias dentro de um ambiente rígido e controlador como a escola e interpreta as possibilidades a partir dos fundamentos teóricos que abordam as diferentes culturas, denominadas pelo autor de identidades plurais. Lima (2013) acredita que, por meio de *Glee: uma transmedia storytelling*, pode impactar para a derrubada de alguns pré-conceitos. No entanto, o foco de análise ocorreu em torno das narrativas de alguns dos membros do *Glee Club*, com ênfase em Rachel, a filha do casal inter-racial gay; Kurt, o homossexual; e Finn, o típico machista que, além de participar do coral, também faz parte do

time de futebol da escola em que estuda. A pesquisa revelou que os protagonistas raramente se deixam abater, saindo da posição de sujeitos marginalizados, não para o centro ou a zona de conforto, mas para um estado de juízo de valores com direitos que os levam a escapar de visões estereotipadas que geralmente são apresentados nesses programas televisivos, reforçando a identidade de jovens pertencentes a grupos minoritários existentes em uma escola.

Essa pesquisa vem ao encontro do que a Teoria Queer defende em termos políticos, já que "queer" surgiu em espírito de luta expressando a necessidade de desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e a ampliação das possibilidades relacionais entre as pessoas (MISKOLCI, 2012). Pesquisas como a de Lima (2013) colaboram para a desconstrução da violência, do preconceito, dos estereótipos e da exclusão das identidades não heterossexuais, de forma que elas possam ser representadas, tanto quanto a identidade heterossexual, principalmente no ambiente escolar.

A última pesquisa encontrada refere-se à Tese de Doutorado da área de Psicologia, intitulada: "Será que eu tô gostando de mulher? Tecnologias de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista", do ano de 2013, da autora Lívia Gonsalves Toledo. O foco analisado foram as instituições como a família e a escola, bem como as formas e as estratégias de ação dessas pessoas em um contexto dominado pelo regime heteronormativo. Por meio das análises, Toledo (2013) mencionou que o contexto em que as mulheres de vivências homoafetiva são mais subjugadas pela homofobia, gerando grande sofrimento, é o familiar. Isso porque a família é vista como a guardiã das normativas de gênero e sexualidade, se tornando um potencial espaço de controle, de dominação e de opressão. Sendo que, no período da adolescência, as/os jovens se encontram na vulnerabilidade ampliada, devido aos seus corpos, tanto os corpos de mulheres masculinizados como feminilizados, não estarem inseridos no mundo do trabalho, se tornando difícil para elas se afastarem e superarem situações de discriminação e de violência, especialmente aquelas ocorridas dentro do âmbito familiar: quando sofrem homofobia familiar, geralmente estão submetidas financeira e afetivamente àqueles que as agridem.

Pesquisas como a de Toledo (2013) possibilitam refletir que, diante de tais fatos, o papel da escola se torna mais comprometido com a desconstrução do preconceito, especialmente em se tratando das identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Pois, provavelmente, a família seja considerada o local destinado para melhor acolher e proteger as identidades de raça, de gênero e de sexualidade da violência, da discriminação e da homofobia seja justamente o local em que mais se discrimina e se condena. Restando a escola

para "empoderar" ou "compactuar" com a inclusão/exclusão de tais identidades. Por isso, professoras/es, principalmente de línguas estrangeiras, precisam lembrar-se de que o ensino acontece em uma sociedade que está baseada em questões de raça, de gênero e de sexualidade (RYAN; DIXSON, 2015). Tornando, algumas vezes, as aulas como o único apoio para as alunas/os que sofrem violência por assumir suas identidades de raça, de gênero e de sexualidade.

Já na última busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD não obteve-se resultado, conforme o quadro 4, apresentado na sequência:

Quadro 5

Pesquisas recentes de identidades de raça/gênero/ sexualidade e língua inglesa

PALAVRAS DE PESQUISA	"gênero" + "raça" + "sexual" + "língua inglesa"
TOTAL DA BUSCA	0

Dessa forma, minha pesquisa se justifica em preencher as lacunas; ensino/aprendizagem da língua inglesa buscando pelas identidades de raça, de gênero e de sexualidade com o intuito de (des)construir o poder; a língua inglesa para construir a inclusão de quem se encontra marcada/o pelo sofrimento às margens da sociedade; e a língua inglesa como possibilidade de construir significado entre a sala de aula e o mundo social das/os estudantes. Assim, foi possível constatar na busca realizada, neste ambiente de pesquisa, que não há estudos com abordagens aos temas de raça, de gênero, e de sexualidade que contemplem o ensino/aprendizagem de língua inglesa, ou seja, abordagens que levem em consideração a construção das identidades de raça, gênero e sexualidade como significativas para vida das/os estudantes juntamente com a proficiência na língua. Ocorre, então, a necessidade de desconstruir, conforme pesquisas recentes revelam, as hierarquizações formadas em torno das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, nas quais a identidade de maior visibilidade seja em torno do homem, branco, heterossexual. Esse é um dado importante a refletir, considerando que a escola recebe sujeitos distintos de gênero, de raça e de sexualidade que passam por muitas formas de violência, exclusão e invisibilidade.

Assim, nós professoras/es de inglês não podemos nos limitar a ensinar a língua pela língua (AZEVEDO, 2012), mas proporcionar que a nossa disciplina possa ser o lugar de construção de tais identidades (FERREIRA, 2012). E que, ao passo que reconheçamos as identidades de raça, de gênero e de sexualidade imbricadas na linguagem, essas se tornem elementos norteadores de nossa disciplina inseridas na sala de aula de língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo versa sobre os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta investigação. O capítulo se divide em 6 seções, compondo-se em: (2.1) A pesquisa na Linguística Aplicada, (2.2) Pesquisa Qualitativa na Linguística Aplicada, (2.3) Instrumentos de geração de dados Qualitativos como: questionário, narrativa autobiográfica, entrevista de grupo focal, diário de campo, (2.4) Questões de Ética, (2.5) Participantes da Pesquisa, (2.6) Contribuições para o local pesquisado, com suporte teórico em: Menga e André (1986), Ludke e André (1986), Marconi (1990), Yin (2001), Kramer (2002), Boni e Quaresma (2005), Gatti (2005), Celani (2005), Moita Lopes (2006), Grande e Kleiman (2007), Ventura (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Barbour (2008).

2.1 A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Vivemos em meio à grande ebulição sócio-cultural-política-histórica que muitos chamam de pós-modernidade, modernidade recente ou modernidade reflexiva, caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos sobre nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública (MOITA LOPES, 2006). "São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso" (MOITA LOPES, 2006, p. 22). Ocorrendo, em muitos momentos, uma certa perplexidade que:

em geral acomete aqueles que atuam no campo dos estudos linguísticos ou sob a égide da Linguística Aplicada tradicional quando se defrontam com a Linguística Aplicada em seus contornos contemporâneos, que compartilha a visão de que "as funções do conhecimento legítimo desmoronaram" e de que "há novos objetos de conhecimento socialmente construídos", e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares. Não surpreende que essa visão da Linguística Aplicada como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis, (MOITA LOPES, 2006, p. 26)

De tal forma que o interesse em apagar a história, a classe social, a raça, o gênero e a sexualidade dos sujeitos não pertencentes às identidades dominantes se mantém alicerçada

por um lado. Mas, por outro lado, a resistência e o enfrentamento para (des)construir atitudes e discursos geradores de exclusão/inclusão estão cada vez mais perturbando e incomodando a maneira tradicional de viver e de enxergar o mundo. Por isso, para fortalecer a desconstrução da exclusão e da violência em relação às pessoas que assumem as suas identidades, principalmente as que se referem à raça, ao gênero e à sexualidade, se faz necessário desenvolver pesquisas contemporâneas que considerem a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los (MOITA LOPES, 2006). Ou seja, conforme indagação de Moita Lopes (2006), é preciso refletir sobre como produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem como: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, os homens e mulheres homoeróticos, as mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outras/os. “Como aquelas/es que vivenciam o sofrimento humano podem colaborar na construção de uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas, (MOITA LOPES, 2006, p. 86). São questionamentos desconfortáveis, que nos provocam a (re)pensar em nossas pesquisas e teorizações, nas quais se faz necessário buscar por:

teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham e agem no contexto da aplicação. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas, (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Assim, quando aquelas/es que vivem à margem da sociedade têm a oportunidade de expor suas ⁵“vozes”, apresentando conhecimento sobre a vida social que (con)vivem, acabam por colaborar na construção de uma nova maneira de fazer pesquisa. Compreendendo que uma nova maneira de fazer pesquisa esteja relacionada ao reinventar da vida social, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social e tentar entendê-la (MOITA LOPES, 2006). Moita Lopes (2006), sob essa perspectiva, argumenta que o grande desafio para os nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento, e compreender as contingências

⁵ Neste contexto o termo “vozes” se refere a possibilidade de expressar opinião, (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vozes>) como também a possibilidade de ouvir, (PAULA, 2003; MOITA LOPES, 2006; FERREIRA, 2015; MELO, 2015) incluir as minorias na construção do mundo social.

do mundo em que vivemos, com possibilidades de criar alternativas sociais para aquelas/es que sofrem às margens da sociedade. Conforme Moita Lopes,

a Linguística Aplicada, têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. (MOITA LOPES, 2006).

À vista disto, Moita Lopes (2006) menciona que, para construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a Linguística Aplicada não como disciplina, mas como área de estudos, tais como: estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negras/os, estudos afro-asiáticos etc no qual, pesquisadoras/es originários de diferentes disciplinas (sociologia, história, antropologia, etc.) passam a contribuir, vindo o autor a chamar de processo transdisciplinar de produção de conhecimento, compreendendo como área híbrida/mestiça ou área da indisciplina (MOITA LOPES, 2006). O referido autor aponta, ainda, para o fato de que o conhecimento está sendo reestruturado com a criação de “campos híbrido”, com cada vez mais “empréstimos entre as disciplinas” e com uma permeabilidade crescente entre as fronteiras. E que um “pensamento mestiço” tem como objetivo se livrar de hábitos intelectuais do passado e de costumes tradicionais no modo de pensar, uma vez que “estamos testemunhando a emergência de quadros conceituais híbridos que produzem novos modos de conhecimento em oposição a uma abordagem unidimensional ocidental e moderna” (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Contudo, Pennycook compreende que esses modos diferentes de fazer um trabalho crítico podem ser identificados na Linguística Aplicada como uma “nova forma de conhecimento interdisciplinar”, preferindo ele compreender como uma forma de conhecimento transgressivo ou antidisciplinar, o qual é um modo de pensar e de fazer sempre problematizador (PENNYCOOK, 2006). Para isso, Pennycook (2006) menciona que:

a necessidade de compreender a Linguística Aplicada como um campo de investigação transdisciplinar, significa atravessar (se necessário, transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma. Isso então, é um sentido da noção de transgressão. No domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares, (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Assim, a Linguística Aplicada transgressiva nos conduz para além de uma concepção de Linguística Aplicada como disciplina fixa, além mesmo de uma visão de Linguística Aplicada como domínio de trabalho interdisciplinar. Reforçando que a transgressão é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites (PENNYCOOK, 2006). No entanto, é importante compreender que a transgressão não é desordem ou caos, ela é, portanto, uma maneira reflexiva e questionadora, até mesmo do seu próprio papel e o da cultura que a definiu. Em outras palavras, Pennycook (2006) argumenta que a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar. Portanto, Pennycook (2006) afirma que transgredir é se opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe, é mover-se para além das fronteiras, é o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, é o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de “conhecer” para além do que está imediatamente perceptível. “A Linguística Aplicada transgressiva, portanto, vai além dos limites normativos, atravessando fronteiras e quebrando regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que, articulando-se na direção de mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 76).

Neste caso, minha pesquisa se encontra dentro da Linguística Aplicada Transgressiva, a qual tem o objetivo de contribuir e de construir conhecimento colaborativo considerando o ensino/aprendizagem da língua inglesa, como instrumento de inclusão daquelas identidades que se encontram estigmatizadas, ignoradas, silenciadas tanto no ambiente local quanto global, assim como também de questionar os binarismos vividos pela e na sociedade.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos no mundo social, de forma a constituir significado para o que é construído pelo homem, colaborando, assim, para que a realidade não seja única e acabada, mas que seja múltipla e complexa (GRANDE; KLEIMAN, 2007). Considerando, portanto, o envolvimento de questões relativas ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade, de forma que a metodologia de pesquisa se conduza de maneira ética e com olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter (GRANDE e KLEIMAN, 2007). Dessa forma, a pesquisa pode vir a colaborar com os grupos dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, no sentido de expor os resultados reais da pesquisa, mostrando as situações de poder (GRANDE; KLEIMAN, 2007),

de manipulação e, às vezes, de violência pelos quais passam os grupos menos representados na sociedade. No entanto, há de se tomar cuidado com os resultados de pesquisa, para que não sejam utilizados para contribuir com a desvalorização desses grupos menos representados.

Nesse processo estão envolvidos sujeitos sociais fragilizados em processo de aprendizagem, por isso, a/o pesquisadora/or tem o papel de estar atenta/o a todos os detalhes da pesquisa (GRANDE; KLEIMAN 2007), uma vez que:

a pesquisa qualitativa, ou interpretativa, está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. No entanto esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências [...] a pesquisa qualitativa está atenta para apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social, envolvendo questões realistas a poder, ideologia, história e subjetividade, (GRANDE e KLEIMAN, 2007, p. 102).

Esse tipo de pesquisa exige postura de ordem crítica, ética, social, intelectual e prática por parte da/o pesquisadora/or para interpretar os dados gerados sem manipulação, comprometendo-se a apresentar resultados reais e verdadeiros. Bortoni-Ricardo (2008), no entanto, se refere à pesquisa qualitativa na sala de aula como uma forma de questionar a rotineira prática docente, na qual as/os atoras/es escolares acostumam-se tanto às suas rotinas que possuem dificuldades para perceber certos padrões estruturais de rotina existentes no ambiente escolar, ocasionando, em determinados momentos, a exclusão de certos sujeitos, neste ambiente, geralmente os corpos negros, homossexuais, travestis, transexuais, dentre as demais identidades.

Dessa forma, desenvolver uma pesquisa em Linguística Aplicada utilizando a metodologia qualitativa é relevante, pelo fato de esse tipo de pesquisa se propor a investigar como o mundo social é interpretado, experienciado, entendido e produzido, possibilitando as/aos estudantes participarem da construção de um currículo mais propício para acolher todas as identidades, garantindo um ambiente sem violência e preconceito para as pessoas que se encontram no espaço educacional. Grande e Kleiman (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa tenta compreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social, de forma a permanecer atenta ao envolvimento de questões relativas ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade.

Nesse sentido, minha pesquisa é de cunho qualitativo, a qual interpreta questões do mundo social relacionadas às identidades de raça, de gênero e de sexualidade no

ensino/aprendizagem da língua inglesa, como instrumento para desestabilizar o poder causador de sofrimento, de violência, de preconceito, de machismo, de sexismo, de homofobia, principalmente no ambiente escolar. Local este que recebe sujeitos distintos de gênero, de raça e de sexualidade, dada a necessidade de propor que, ao mesmo tempo que as/os estudantes adquiram a proficiência na língua, elas/eles também possam construir-se a si mesmas/os, e a quem se encontra a sua volta, considerando as suas identidades de raça, de gênero e de sexualidade.

2. 2.1 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Até o início dos anos 70, a pesquisa de sala de aula utilizava basicamente de esquemas de observação que visavam registrar comportamentos de professoras/res e estudantes em situação de interação. Por isso, esses estudos tornaram-se conhecidos como “análises de interação” (ANDRÉ, 2010). Sendo, segundo André (2010), os primeiros trabalhos publicados no Brasil sobre o uso da abordagem etnográfica em educação sob influência dos trabalhos realizados na área de avaliação, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na década de 1980, a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações das/os atoras/es escolares.

A maior parte desses trabalhos surgiu nos centros de pós-graduação em educação do Brasil, em forma de dissertações, de teses e de pesquisas realizadas pelos docentes. A cada ano, novos trabalhos foram surgindo, diversificando-se em seus objetivos, fundamentos e procedimentos, de modo que, no início dos anos 90, com uma produção regular e consistente, já foi possível fazer um balanço crítico dessa produção e identificar não só suas contribuições, mas também seus principais problemas (ANDRÉ, 2010).

Assim, “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2010, p. 56). Vindo por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, possibilitando documentar o não documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrevendo ações e representações de quem se encontra neste ambiente, de forma a reconstruir suas linguagens, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico.

Conforme André (2010), esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Assim, conforme André (2010), conhecer a escola mais de perto significa se aprofundar nas relações e interações que constituem o dia a dia escolar, conhecendo as forças que impulsionam ou que retêm a rotina escolar, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do ambiente escolar, de forma a entender o papel e a atuação de cada sujeito nessa complexa interação em que as ações, as relações e os conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Neste contexto, o processo etnográfico é aberto e flexível, mas isso não significa ausência de referencial teórico, pois a definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo (ANDRÉ, 2010). Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la, conforme André (2010), em pelo menos três dimensões: a institucional, ou organizacional, a instrucional, ou pedagógica, e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. Contudo, a/o pesquisadora/or não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que se busca é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando-a para a/o leitora/or decidir se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis (ANDRÉ, 1995).

Dessa forma, optei por este tipo de pesquisa etnográfica, pela possibilidade de se aproximar do ambiente escolar, com flexibilidade na organização da pesquisa, a qual durou 3 meses, contando com 5 encontros para a geração de dados. A pesquisa, então, foi dividida em dois momentos, sendo, no primeiro momento, a participação de toda a turma da 2ª Série do Ensino Médio, turno da manhã, e, em um segundo momento, contando somente com 8 estudantes desta turma. A escola escolhida para realizar a pesquisa foi a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, no Município de Prudentópolis-PR, a qual me proporcionou acesso tranquilo e acessível para realizar a geração de dados. Assim, pude investigar e compreender como as/os estudantes percebem as questões de raça, de gênero e de sexualidade neste ambiente, mais especificamente nas aulas de língua inglesa. A presente pesquisa se propôs, então, a investigar: como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de

sexualidade na sala de aula de língua inglesa, e também, quais as razões de incluir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na perspectiva das/os estudantes. Os resultados obtidos com a pesquisa tem o intuito de contribuir para (re)pensar e (re)construir um currículo escolar mais acolhedor e respeitoso para com as identidades de raça, de gênero e de sexualidade.

2.2.2 ESTUDO DE CASO

De acordo com Ventura (2007) e Yin (2001), o estudo de caso é geralmente organizado em torno das questões: como e por quê, possibilitando observação direta e uma sistemática de entrevistas. Esse tipo de pesquisa (estudo de caso) contribui, de forma inigualável, para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2001). Fornece possibilidades de retratar situações vivas no dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural: com possibilidade de oferecer insights e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, possibilitando a descoberta de novas significações, novas relações, novas experiências (ANDRÉ, 1995).

No entanto, esses insights podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento nessa área, tendo a vantagem que o estudo de caso permite que a/o pesquisadora/or parta de um esquema teórico aberto, o qual possibilita novas descobertas e novas relações. Entretanto, há de se ter o cuidado para não se perder na acumulação de dados e/ou análise superficial e inconsistente. Outra qualidade importante do estudo de caso é o potencial de contribuição para os problemas da prática educacional, fornecendo informações valiosas para medidas práticas e decisões políticas nesse espaço. Esse tipo de pesquisa conta com a sensibilidade e o preparo da/o pesquisadora/or, porque ela/ele se torna o principal instrumento de geração e de análise de dados (ANDRÉ, 1995). E, por fim, se faz necessário acrescentar as questões éticas, as quais possibilitam a/ao pesquisadora/or conhecer e utilizá-las, de forma a evitar constrangimento no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, a escolha pela pesquisa "estudo de caso" é decorrente da possibilidade "de um levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os aspectos, (MARCONI; LAKATOS, 2011) neste caso, a investigação ocorreu com um grupo de estudantes nas aulas de língua inglesa, considerando como as questões de raça,

de gênero e de sexualidade são vistas e vividas no ambiente escolar, de modo que a língua possa colaborar para romper com o silenciamento e a exclusão dessas identidades neste ambiente.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Escola ⁶Estadual Zumbi dos Palmares está localizada na cidade Prudentópolis - PR, a qual conta com 30 profissionais e atende a 300 alunas/os, nos turnos da manhã e da noite. A escola possui 7 turmas de manhã e 3 turmas à noite. A pesquisa ocorreu na turma da 2ª Série “A” do turno da manhã do Ensino Médio, a qual conta com 27 estudantes matriculadas/os, tendo a participação de 23 estudantes. A pesquisa foi dividida em 2 momentos. No primeiro momento, houve a participação das/os 23 estudantes para responder ao questionário e escrever narrativas autobiográficas sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade. No segundo momento, conforme o que as/os estudantes responderam à pergunta: “Qual a sua cor?” Elas/eles foram chamadas/os para que entrassem em um consenso de quem teria disponibilidade, e vontade em participar de 3 encontros, no horário de contra-turno. A referente pergunta foi colocada no questionário com base nas informações que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menciona a respeito da cor/raça, a qual as pessoas se reconhecem.

Esta pergunta trazia as raças/cores: Preta/o, Parda/o, Branca/o, Amarela/o, Indígena/o, em opção de múltipla-escolha, trazendo, entre parênteses, a explicação para as cores/raças: Preta/o, Parda/o, que essas se referem ao pertencimento negra/o. O intuito de deixar essa informação esclarecida foi para evitar qualquer tipo de dúvida em relação ao pertencimento “negro”. O que ainda causa desconforto e nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país (GOMES, 2005). Ou seja, a terminologia “raça” está associada a traços biológicos distintos, a características físicas de determinados grupos étnicos. Desses traços biológicos e características físicas emergem representações sociais e simbólicas que categorizam cada povo (FERREIRA, 2015), pois, assim como Ferreira (2015), Melo (2015) e Gomes (2005), também compreendo raça como construção histórica, social, discursiva, performativa, política e culturalmente produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

⁶ Todos os nomes das/os participantes da pesquisa, assim como o nome da escola onde foi realizada a pesquisa são fictícios.

Após responderem ao questionário houve a segunda etapa da pesquisa, a qual contou com a participação de 8 estudantes. Sendo 4 meninas e 4 meninos, conforme se identificaram no questionário.

Em relação à orientação sexual, o questionário mencionou: homossexual, heterossexual e bissexual, no entanto, não foi utilizado como critério para participar do grupo focal. No entanto, no momento em que a pesquisadora solicitou às/aos estudantes que entrassem em um consenso e que seria preciso para a segunda etapa da pesquisa 2 meninas estudantes brancas, 2 meninas estudantes negras/pardas, 2 meninos estudantes brancos, 2 meninos estudantes negros/pardos, Breno e Roger foram indicados para participar da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, percebi que Breno se identificou como pardo no questionário, tendo pele negra, e expressando-se muito pouco nos encontros. Ele também se identificou no questionário como bissexual, mas, em momento algum, mencionou qualquer palavra sobre a sua sexualidade ou qualquer outra sobre as demais sexualidades. Já no que se refere a Roger, um dos mais participativos da pesquisa, ele também se reconhece no questionário como pardo, tendo a sua pele um pouco mais clara em relação a Breno, porém, Roger, no decorrer da pesquisa, se reconhece como preto/negro, expressões que ele usa para se definir durante os encontros realizados da pesquisa.

Também se faz importante mencionar a confiança de Breno na pesquisadora quando se identificou no questionário como bissexual. Essa confiança me remete às questões de ética na pesquisa, as quais compreendo muito melhor agora, com a realização da presente pesquisa. Menciono a questão da orientação sexual de Breno, devido a ter constatado, no decorrer da pesquisa, o quão tímido ele é, mas a sua participação nos momentos de escrita foram muito importantes. Isso, agora, me faz pensar também na importância de utilizar instrumentos variados de pesquisa, para geração de dados, no qual as/os participantes possam se sentir melhor para se expor na pesquisa, ou seja, se sentir melhor para participar da pesquisa, revelando, ou deixando revelar, detalhes muito íntimos, que, em certos momentos, percebi que foi dolorido para elas/eles revelar certos detalhes para a pesquisadora, como, por exemplo, os momentos em que as discussões sobre raça foram feitas e Breno, em um dos poucos momentos em que se expressou nos encontros, comentou que:

⁷*preconceito é uma coisa que eu não perdoei, eu ignoro do jeito que eu posso, mas a todo momento fica aquela sensação de incomodo, tristeza”, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).*

Foi no decorrer da pesquisa que compreendi, por meio da sua colega Alexia, que Breno vence uma batalha por dia para sobreviver aos ataques preconceituosos na sua rotina diária:

⁸*daí se o Breno vai falar, ninguém escute ele, por que a voz dele é muito fina. Ele tem problema nas cordas vocais e fala fino. Mas acho engraçado que ninguém teve a coragem de chega pergunta se ele tem algum problema na garganta, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).*

Realmente, transgredir é preciso. É preciso cruzar os limites opressores da dominação pela raça, pelo gênero e pela sexualidade. Aprender/ensinar para além das fronteiras é um desafio que amedronta e, ao mesmo tempo, se torna instigante e recompensador.

Assim, prossegue o quadro do perfil das/os participantes:

Quadro 6

Perfil das/os participantes

Ferramenta utilizada para obter a coleta.	Nomes fictícios	Perfil das/dos participantes	Data da coleta
Questionário e entrevista de grupo focal.	Roger	Estudante, 2ª Série, 16 anos, pardo, heterossexual, pai e mãe separados desde os 7 meses de gestação. Seu pai já mencionou que Roger não era seu filho, e sua mãe já o denunciou no fórum pela falta de pensão. Seu pai está foragido da polícia por não pagar pensão. O jovem foi criado pela mãe, já sofreu preconceito/discriminação de raça, pelas/os suas/seus colegas em relação a sua cor, aprendeu a revidar aos apelidos, depois de sofrer racismo várias vezes.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Alexia	Estudante, 2ª Série, 15 anos, parda, heterossexual, pai e mãe separados. Seu pai não manifestou interesse em manter relacionamento afetivo com ela; a mãe já o denunciou no fórum pela falta de pensão, e nos dias atuais, a pensão é irregular. Alexia foi criada pela mãe, já sofreu	Junho 2016

⁷ Os fragmentos de análise da geração de dados se encontram em itálico para diferenciar das citações utilizadas no texto.

⁸ Os fragmentos de análise (questionário, entrevista de grupo focal, narrativas autobiográficas) da geração de dados foram mantidos na sua forma original.

		preconceito/discriminação de gênero (professor a tirou da sala por achar que ela estava com um batom muito vermelho).	
Questionário e entrevista de grupo focal.	Beto	Estudante, 2ª Série, 16 anos, branco, heterossexual, mora com o pai e a mãe. Nunca sofreu preconceito/discriminação de gênero, de raça ou de sexualidade. Mencionou que seu pai é negro.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Maria	Estudante, 2ª Série, 15 anos, branca, heterossexual, pai e mãe separados. A mãe já denunciou o pai no fórum pela falta de pensão, que se encontra irregular no momento. Maria mora com a mãe desde a separação dos pais, já sofreu preconceito/discriminação de gênero (pintou o cabelo de vermelho), sua mãe, no momento, está grávida, e não pretende se casar e nem morar junto com o pai do bebê. Com tal atitude da mãe, Maria percebe que as pessoas a discriminam por isso.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Ramon	Estudante, 2ª Série, 18 anos, pardo, heterossexual, mora com o pai e a mãe. Roger nunca sofreu preconceito/discriminação de gênero, de raça, ou de sexualidade.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Breno	Estudante, 2ª Série, 15 anos, pardo, bissexual, pai e mãe separados desde que ele nasceu. Foi criado pela avó e pelo avô, menciona que o pai e o padrasto lhe dão carinho, mas não gosta da mãe porque ela o abandonou. Ele menciona que tem problema nas cordas vocais e, por isso, fala fino, já sofreu preconceito/discriminação de gênero por ter a voz fina, de raça (sendo comparado com macaco), e de sexualidade, ele é muito quieto quase não fala.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Dheni	Estudante, 2ª Série, 16 anos, parda, heterossexual, pai e mãe são separados desde que ela tinha 3 anos. A mãe já denunciou o pai no fórum pela falta de pensão, que se encontra irregular atualmente. Foi criado pela mãe, já sofreu preconceito/discriminação de gênero (professoras/es mencionam que ela é muito nova para ser casada, no entanto, seu marido, que tem a mesma idade e que estuda na mesma série em outra sala, não escuta nenhum tipo de comentário). Ela se casou porque engravidou do namorado, e tem uma filha de um ano.	Junho 2016
Questionário e entrevista de grupo focal.	Susi	Estudante, 2ª Série, 15 anos, preta, heterossexual, pai não assumiu a paternidade, vindo a fazer o exame de DNA quando ela tinha 9 anos de idade. Foi a única vez que viu o pai, e ele só olhou para Susi porque o enfermeiro disse que ele deveria olhar para a sua filha, pois o DNA havia dado positivo, mas, mesmo assim, ele não teve nenhum gesto de carinho. Três meses depois, Susi soube que ele tinha morrido, e hoje ela diz que ama seu pai e que o perdoou. Ela foi criada pela mãe e avós. Menciona que, nos dias de hoje, se sente aliviada por ter perdoando seu pai, e que o grupo dos Carismáticos, do qual faz parte, a ajudou a perdoar seu pai.	Junho 2016

Das/os 8 estudantes que foram selecionadas/os para compor o grupo focal, 6 têm pais e mães separados, sendo que o estudante Breno foi criado pela avó, o qual relatou que a mãe o abandonou, e por isso ele menciona que odeia a mãe. Já no que se refere aos pais, algumas/alguns estudantes mencionaram “não gostar” de seus pais, mas não foi mencionado “odiar” ou que seus pais as/os abandonou. Podemos perceber que uma carga de responsabilidade muito maior é atribuída às mães em relação ao cuidado com as/os filhas/os, no momento da separação ou quando ocorre uma gravidez. Geralmente, as mulheres acabam assumindo a tarefa de criar as/os filhas/os e os homens, assumem a responsabilidade de pagar a pensão, visitar algumas vezes e “ajudar” no sustento das crianças.

No que se refere a morar junto, somente 2 meninos estudantes revelaram que moram junto com pai e mãe, no qual, um desses estudantes se reconhece como pardo, e o outro estudante se reconhece como branco. Em se tratando de raça, as/os estudantes negras/os que fizeram parte desse grupo focal mencionaram no questionário, e também na entrevista, que já sofreram preconceito racial, dentro e fora da sala de aula, ocorrendo algumas vezes, situações em que algumas/uns colegas não as/os aceitaram no convívio escolar. Diferente das/os participantes brancas/os, as/os quais mencionaram que quase não percebem as questões de preconceito de raça, de gênero e de sexualidade. Afirmando que as piadas, as brincadeiras, os apelidos que ocorrem diariamente contra algumas/uns colegas, principalmente no que se refere à raça e à sexualidade não são preconceito. Já, no que se refere aos estudantes pardos, elas/eles revelaram que já presenciaram, e algumas vezes vivenciaram, questões de preconceito. Também foi constatado, que as/os participantes da pesquisa, que se reconhecem como brancas/os e pardos, afirmam que já fizeram preconceito a colegas, algumas vezes inconscientemente, utilizando brincadeiras, piadas, apelidos. E, as/os participantes da pesquisa, que se reconhecem como negras/os, afirma que já sofreram preconceito através de piadas, brincadeiras e apelidos. Assim, é possível constatar através da pesquisa que, enquanto a pele mais escura, mais possibilidades de sofrer preconceito, enquanto a pele mais clara menos possibilidades de sofrer preconceito.

Também, foi possível por meio da aplicabilidade e do desenvolvimento da pesquisa, conhecer um pouco mais da turma que aceitou a participar, colaborando com o processo de geração de dados, tais como: nome, idade, cor/raça, escolaridade, identidade de gênero, sexo, orientação sexual, escolaridade, com quem mora, e se já sofreu ou presenciou algum tipo de preconceito de raça, de gênero e de sexualidade. Para colaborar com as informações pessoais a respeito de raça, de gênero e de sexualidade, as/os estudantes responderam ao questionário aplicado pela pesquisadora em sala de aula. Para mencionar sobre o preconceito vivido, ou

presenciado nas questões de raça, de gênero e de sexualidade, as/os estudantes escreveram narrativas autobiográficas. E, finalmente, para expressar as suas opiniões, vivências e experiências sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade as/os estudantes participaram de três encontros de entrevista de grupo focal, com duração média de uma hora e meia cada encontro.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS QUALITATIVOS

Os procedimentos que nortearam esta investigação foram: apresentação pessoal no ano de 2016, na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, no Município de Prudentópolis-PR, para solicitação de autorização da direção escolar para realização da presente pesquisa. A turma selecionada para desenvolver a pesquisa foi a 2ª Série “A” do período da manhã, do Ensino Médio, a qual contou com 27 estudantes regularmente matriculadas/os. No entanto houve a participação de 23 estudantes interessadas/os em participar da pesquisa. Em seguida, houve a apresentação do Termo Livre Esclarecido para a diretora da Escola, a qual cedeu a declaração de aceite de minha pesquisa na referida escola.

Também houve o encaminhamento do meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética que, após aprovação, apresentei na escola para as/os participantes da pesquisa. Em seguida, fiz o agendamento prévio das aulas com a professora de língua inglesa regente da turma. Então, fiz o encaminhamento do termo de autorização para as mães, os pais e/ou responsáveis assinarem, se concordavam com a participação de suas/seus filhas/os na minha pesquisa, enviando também o termo de assentimento, o qual as/os estudantes participantes da pesquisa, com idade superior a 12 anos, assinaram para comprovar o aceite voluntário na pesquisa.

Após esses procedimentos iniciei a pesquisa com as/os estudantes com a distribuição do questionário. Em seguida foi solicitado para que pensassem na sua vida escolar, sobre as questões de preconceito, racismo, machismo, homofobia, violência envolvendo as questões de gênero, de raça e de sexualidade, para em seguida escrever uma narrativa autobiográfica com cada tema. Após a escrita, houve a organização e a seleção de 2 meninas estudantes brancas e 2 meninas estudantes negras, assim como 2 meninos estudantes brancos e 2 meninos estudantes negros para compor o grupo focal, conforme já mencionado na seção “participantes da pesquisa”. A partir disso, realizei 3 encontros para desenvolver as entrevistas de grupo focal, tendo a seguinte organização: para o tema de raça, o vídeo - "Vista Minha Pele" (<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>); para o tema de gênero, o vídeo - "Acorda Raimundo" (<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>); e, para

o tema de sexualidade, o vídeo - "Novamente homofobia na escola" (https://www.youtube.com/watch?v=b2i5IRch_sc). Utilizei, também, anotações em diário de campo, gravações em áudio dos encontros de grupo focal, com a autorização das/os participantes da pesquisa. Segue o quadro com o cronograma de desenvolvimento da pesquisa:

Quadro 7

Cronograma de desenvolvimento da pesquisa

Data	Atividade realizada	Envolvidas/os com a pesquisa
Dezembro 2015	Postagem da pesquisa na Plataforma Brasil	Pesquisadora.
Fevereiro 2016	Apresentação do projeto de pesquisa.	Direção da escola.
Mai 2016	Solicitação do Termo de Autorização para realizar a pesquisa na escola.	Direção da escola.
Mai 2016	Apresentação do projeto de pesquisa.	Professora regente de inglês da turma 2ª Série "A" do Ensino Médio, período da manhã.
Mai 2016	Apresentação do projeto de pesquisa.	Turma 2ª Série "A" do Ensino Médio, do período da manhã.
Junho 2016	Envio do termo de autorização.	Mães, pais e ou responsáveis.
Junho 2016	Recolhimento do termo de autorização.	Pesquisadora.
Junho 2016	Assinatura do termo de assentimento.	Estudantes interessados na pesquisa.
Junho 2016	Questionário.	Estudantes participantes da pesquisa.
Junho 2016	Escrita da autobiografia sobre gênero, raça e sexualidade e organização do grupo focal.	Estudantes participantes da pesquisa.
Junho 2016	Encontro 1 do grupo focal - tema gênero.	8 estudantes.
Junho 2016	Encontro 2 do grupo focal - tema raça.	8 estudantes.
Junho 2016	Encontro 3 do grupo focal - tema sexualidade.	8 estudantes.
Julho 2016	Combinação sobre o retorno da pesquisa.	Turma 2ª Série do Ensino Médio.

Março 2017	Postagem do relatório final da pesquisa na Plataforma Brasil.	
------------	---	--

É importante mencionar que apliquei o pré-teste dos instrumentos de pesquisa em uma outra escola, também no período da manhã e na mesma série. Assim, pude constatar a necessidade de fazer algumas alterações nos instrumentos de geração de dados para melhor entendimento das/os participantes da pesquisa. Após elaborar com antecedência todos os procedimentos pesquisa, foi então que realizei a geração de dados na escola já mencionada. Para gerar os temas analisados no capítulo 3 desta dissertação, eu fiz um levantamento dos seguintes instrumentos: questionário, narrativas autobiográficas e encontros de grupo focal. Assim, apresento no quadro e, em seguida, menciono cada instrumento utilizado para a geração de dados.

Quadro 8

Instrumento da geração de dados e temáticas das análises de dados da pesquisa

Perguntas de Pesquisa.	Instrumento de Geração de Dados.	Categoria e temas para análises dos Dados.
Como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa?	Questionário, narrativas autobiográficas, entrevistas de grupo focal, diário de campo	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas se dividem na sociedade; • Reações perante os vídeos: “Vista minha pele”, “Acorda Raimundo”, “Novamente Homofobia na Escola”; • Relações de raça, gênero e sexualidade: como as/os estudantes (con)vivem com tais questões.
Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa?	Questionário, narrativas autobiográficas, entrevistas de grupo focal, diário de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • A Linguagem e a construção das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, • A língua inglesa como instrumento de inclusão das identidades de raça; de gênero e de sexualidade na sala de aula.

2.4.1 QUESTIONÁRIO

Na presente pesquisa, foi utilizado o questionário como um dos instrumentos de geração de dados, sendo aplicado como possibilidade de conhecer a turma selecionada para desenvolver a pesquisa, e como requisito para selecionar as/os estudantes para participar dos encontros de entrevista de grupo focal. Marconi (1990) afirma que o questionário é um instrumento de geração de dados construído por uma série ordenada de perguntas, elaboradas em uma linguagem simples e direta, podendo ser respondido na presença, ou não, da/o pesquisadora/or ou enviado pelo correio/e-mail.

De acordo com Marconi (1990), o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, para detectar possíveis falhas, tais como: complexidade das questões, ambiguidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou embaraçosas. Marconi (1990) afirma, ainda, que o pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: fidelidade - qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados, validade - os dados recolhidos são necessários à pesquisa, e operatividade - vocabulário acessível e significado claro. Quanto à forma, as perguntas, em geral, são classificadas nas categorias: abertas e fechadas. Dessa forma, o questionário serve para auxiliar no levantamento e na interpretação dos dados para a pesquisa.

Na presente pesquisa, o questionário foi elaborado contendo questões abertas e fechadas, abordando as questões de raça, de gênero e de sexualidade. No entanto, o questionário, antes de ser aplicado na turma selecionada para desenvolver a pesquisa, foi realizado o pré-teste em outra escola, com uma turma de 2ª Série, também do período da manhã do Ensino Médio. No pré-teste, foi possível detectar que algumas perguntas não haviam sido elaboradas com muita clareza e, por isso, causou algumas dúvidas as/aos participantes. Também foi possível perceber que a presença da/o professora/or regente da turma, na sala de aula, no momento em que as/os participantes da pesquisa do pré-teste, respondiam ao questionário, causou interferência nas respostas. Por isso, quando o questionário foi respondido pelas/os participantes da escola escolhida para realização da pesquisa solicitei que a professora regente da turma não permaneça na sala enquanto as/os estudantes respondiam ao questionário.

2.4.2 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Proporcionar as/os estudantes a oportunidade para que possam expor suas vivências em relação às questões de raça, de gênero e de sexualidade é possibilitar voz e vez para que eles/elas possam se envolver, cada vez mais, no processo de uma educação antirracista (FERREIRA, 2015), antimachista e antisexistista. Podem, com isso, expor seus anseios, muitas vezes silenciados, por um currículo que legitima a "norma" heterossexual, branca, masculina, cristã (MOITA LOPES, 2002, LOURO, 2013b). De acordo com Nelson (2015), o valor das narrativas autobiográficas não estão limitadas somente à autorreflexão individual, mas aos benefícios coletivos, presentes no processo de juntar, de desempenhar, de trocar e de criticar tais narrativas, como interação das identidades e das comunidades global/local, desconstruindo o pensamento de que as identidades sexuais são "irrelevantes" e "inapropriadas" para discutir publicamente merecendo permanecer privadas, e que o silenciamento diante de apelidos, de brincadeiras de mau gosto, de piadas, pode reforçar o preconceito, principalmente mediante as identidades (FERREIRA, 2015) de raça, de gênero e de sexualidade.

Assim, as narrativas são capazes de revelar trajetórias de violência simbólica e física naturalizadas por discursos que desumanizam os corpos, tanto nas relações feminino/masculino, raciais, e sexuais, revelando o despreparo de docentes para lidar com o sofrimento, também construído pela linguagem, ao minimizar ofensas, se posicionando com o discurso de "que somos todos iguais", sendo que nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira (MELO, 2015, p. 78), possibilitado por meio da narrativa autobiográfica. Segundo Ferreira (2015), há uma relação reflexiva entre viver, contar, recontar e reviver uma história de vida, a qual possibilita maneiras de "se dar conta" de que vivemos em uma sociedade classificatória envolvida pelas questões de poder, a qual perpassa pelas questões de raça, de gênero e de sexualidade, dentre as demais, que exclui as pessoas. Assim, as narrativas podem ser compreendidas como performativas, transculturais em como são desempenhadas e/ou construídas socialmente (NELSON, 2015).

Assim, o motivo de utilizar as narrativas autobiográficas com as/os estudantes é decorrente de querer analisar as relações de raça, de gênero e de sexualidade vividas pelas/os estudantes no ambiente escolar, como possibilidade para (re)pensar na prática docente da língua inglesa. A qual pode servir como instrumento para (des)construir discursos de exclusão/inclusão na vida das/os estudantes, para além da sala de aula. Dessa forma, as narrativas foram produzidas como parte da geração de dados da minha pesquisa, pelas/os

estudantes selecionadas/os para compor o grupo focal. A produção ocorreu, logo após a organização do grupo focal. Elas/eles foram conduzidas/os em uma outra sala de aula. Onde a pesquisadora pediu para que cada uma/um pensasse na sua trajetória estudantil, e tentasse relembrar de momentos que presenciaram, ou que viveram envolvendo as questões de machismo, homofobia, racismo, preconceito e violência, principalmente no ambiente escolar, e que escrevessem na folha entregue. Elas/eles tiveram duas aulas para produzir as narrativas de gênero, de raça e de sexualidade e entregar para a pesquisadora.

2.4.3 ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Um grupo focal é formado por um grupo de pessoas selecionadas por uma/um pesquisadora/or, os quais irão discutir e comentar um determinado tema, que seja o objeto da pesquisa, levando em consideração suas próprias experiências pessoais, possuindo algumas características em comum, que podem ser de: idade, gênero, condições socioeconômicas, tipos de trabalho, escolaridade, entre outras questões (GATTI, 2005). Nesta pesquisa, portanto, o que foi considerado em comum para formar o grupo focal foi o fato das/dos estudantes estudarem na mesma sala de aula, possuírem a idade de 15, 16 e 18 anos, levando em consideração a disponibilidade e a vontade em querer discutir as questões de raça, de gênero e de sexualidade. As/os participantes que fizeram parte do grupo foram descritas/os na seção “Participantes da Pesquisa”. Após a aplicabilidade do questionário foi solicitado para a turma da 2ª Série “A” entrar em um consenso e indicar 4 meninas estudantes e 4 meninos conforme identificação no questionário no quesito cor/raça.

Os encontros de grupo focal ocorreram na escola, com horário estabelecido pelas/os estudante no período de contraturno ao horário em que elas/eles estudavam. Ocorreram 3 encontros, tendo um vídeo para cada tema e um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora (GATTI, 2005). No qual houve flexibilidade para acrescentar, conforme as discussões, algumas perguntas no momento em que a pesquisadora, ou às vezes as/os próprias/os participantes, sentiam vontade de se aprofundar mais nas discussões, no qual "o próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa" (GATTI, 2005, p. 17). Na sequência, segue o quadro dos encontros de grupo focal.

2.4.4 DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA

Utilizar o diário de campo se faz importante devido à possibilidade de anotar todos os detalhes ocorridos no desenvolvimento da pesquisa. A produção de um diário de campo varia muito de pessoa para pessoa, mas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a literatura especializada traz sugestões de conteúdo em diários como: experiências pessoais, profissionais, narrativas de atividades, descrição de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonações e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito úteis e importantes para o desenvolvimento da pesquisa. As falas da/o própria/o pesquisadora/or ou de outras pessoas que fazem parte da pesquisa podem ser descritas e/ou reproduzidas o mais fielmente possível. Segundo Orlando (2013), o diário de campo é uma ferramenta que permite vivenciar acontecimentos passados pela/o pesquisadora/or com o/a pesquisada/o, podendo contrapor e relacionar perspectivas do que foi gerado no decorrer da pesquisa, evitando, por um lado, interpretações subjetivistas, garantindo, por outro, a pesquisa em contato com o mundo social.

A estratégia de utilizar um diário de campo faz com que o/a pesquisadora/or seja autora/or do seu próprio conhecimento com possibilidade de melhorar a sua própria prática, haja vista que, ao anotar os detalhes da pesquisa, os acontecimentos, as peculiaridades da/o pesquisada/o, enfim, todos os detalhes pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, a/o pesquisadora/or tem a chance de (re)pensar, refletir, retomar, questionar, desconfiar do que está exposto, de forma a buscar reforçar e desenvolver aspectos positivos e a superar as suas próprias deficiências. Sendo, pois, uma vantagem a considerar com a utilização do diário de campo é possibilidade de reflexão sobre o que a pesquisa pode possibilitar na vida das pessoas, tanto de quem participou e/ou desenvolveu a pesquisa, como daquelas/es que terão acesso ao que foi pesquisado.

Dessa forma, o diário de campo possibilitou-me, nesta pesquisa, a chance de transcrever fielmente muitos detalhes observados nas/os estudantes em relação à reação dos vídeos assistidos, referentes às temáticas discutidas nos encontros de grupo de focal. Foi possível perceber e anotar várias reações das /os estudantes perante às discussões, até mesmo algumas falas confidenciais da/os estudantes, como também falas das/os próprios/as educadoras/es da escola relacionados aos temas de raça, de gênero e de sexualidade. As anotações no diário de campo acompanharam o desenvolvimento de toda a geração de dados, desde a chegada na escola até o último dia de geração de dados.

2.4 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Para desenvolver uma boa pesquisa é necessário levar em consideração as questões de ética na pesquisa. Para isso, se faz importante fazer algumas considerações sobre essa questão. "O que se pretende evitar são danos e prejuízos para os participantes de pesquisa, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral" (CELANI, 2005, p. 107). O que é preciso entender, com isso, é que as pessoas não podem ser tratadas e/ou usadas em pesquisas como se fossem meros objetos, ou expostas indevidamente para realização de pesquisas, mas há o compromisso da pesquisadora em tratá-las com dignidade e respeito, asseguradas e protegidas em seus direitos, principalmente no que se refere às revelações confidenciais das/os participantes da pesquisa.

Celani (2005) destaca alguns cuidados que as/os pesquisadoras/es podem tomar ao desenvolver a pesquisa, como: fraude, má conduta, plágio, falsificação de dados, que podem prejudicar e até impedir o andamento de uma pesquisa, sendo que a preocupação da/o pesquisadora/or compreende sempre evitar danos e prejuízos a todos/as os/as participantes pesquisadas/os. Uma das formas de se lidar com a questão da ética, destacado por Celani (2005), é referente à etapa final da pesquisa, ou seja, as/os participantes não podem ser excluídas/os da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa, sendo fator importante da/o pesquisadora/or compartilhar o conhecimento resultante do esforço conjunto daquelas/es que participaram da pesquisa. Também, é importante pensar sobre a questão de manter o anonimato e a confiabilidade no relatório de pesquisa, nas publicações e, ao mesmo tempo, garantir "descrição" as/aos participantes.

Kramer (2002) faz uma análise sobre três questões importantes na pesquisa: os nomes (verdadeiros ou fictícios), os rostos (discutindo a autorização do uso das imagens de crianças em teses, livros, internet) e o compromisso e cumplicidade na pesquisa. Em relação aos nomes, a sugestão é que a/o pesquisadora/or utilize nomes fictícios. Em relação ao rosto das crianças, Kramer (2002) argumenta que é necessário criar definições e princípios éticos que ajudem a enfrentar o uso indevido e leviano das imagens das crianças. Entretanto, já há alguns estudos afirmando que as imagens de crianças podem ser expostas, entretanto, na minha pesquisa não fiz uso de imagens, somente gravações em áudio para posteriores análises e com consentimento da escola, das/os mães/pais/responsáveis e com o consentimento das/os próprios estudantes com as devidas assinaturas de todos os termos solicitados pela Comissão de Ética e Pesquisa.

Em relação ao compromisso e à cumplicidade na pesquisa, a Kramer (2002) afirma que "diante de uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgadas, mas é preciso se perguntar: como denunciar sem expor?" (KRAMER, 2002, p. 57). Com essa reflexão, Kramer (2002) conclui que mesmo na precisão dos sujeitos falarem, mesmo com a nossa indignação e com a nossa ousadia na escrita, não é certo provocar o aumento de risco de vida desses sujeitos. Por isso, é preciso optar pelas questões éticas e atribuir mais atenção a essas questões e aos sujeitos, muito mais do que lhes temos dado.

Mais uma questão exposta por Celani (2005) é sobre a posse de dados. Esses dados pertencem tanto aos pesquisadores/as quanto as/aos participantes, e também na mesma proporção pertencem à sociedade, ou seja, a disponibilidade dos dados tem o compromisso de ser exposto a quem quiser ter acesso. Também, é necessário pensar em relação à linguagem, na qual a pesquisa é divulgada pela/o pesquisadora/or. Se a pesquisa for acessível a um pequeno número de iniciados aos quais é familiar a linguagem, então, "o pesquisador não estará cumprindo com seu compromisso ético dentro dos valores da pesquisa situada em uma teoria crítica, o equilíbrio possível a esse respeito é cumprir com a exigência da academia sem abrir mão de retornar para as/os participantes" (CELANI, 2005, p. 112).

E uma última menção se faz necessária aos termos de autorização para participar de pesquisas, o qual se faz importante a assinatura para constatar a colaboração em participação, ou não, das pesquisas. Todos esses cuidados ao desenvolver a pesquisa fazem parte da ética de pesquisa, a qual se torna indispensável para a realização, a apresentação e o retorno da pesquisa desenvolvida.

2.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem credibilidade, pois foi apresentada, refletida, repensada e discutida, conforme demonstra o quadro 10:

Quadro 9

Credibilidade da pesquisa

Evento	Nome do Evento	Apresentação (modalidade) e Publicação	Título da Publicação	Ano e Local

Congresso	VIII CIEL-Ciclo de Estudos de Linguagem e I CIEL-Congresso Internacional de Estudos de Linguagem- Culturas, Identidades e Subjetividades: Linguagens em Movimento	Apresentação Oral Publicação Resumo Expandido	Gênero e Sexualidade na Escola: (re)construindo um aprendizado pelas diferenças.	Junho, 2015 Universidade Estadual de Ponta Grossa
Extensão	IV Semana de Integração Ensino Pesquisa e Extensão, SIEPE	Apresentação Oral Publicação Anais	Identidade de Gênero e Sexualidade nas Aulas de Inglês.	Outubro, 2015 Universidade Estadual do Centro Oeste
Seminário	Discursos, Linguagens e Relações Raciais	Apresentação Oral Publicação Não teve	Questões de Gênero, Raça e Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa: (re)construindo um aprendizado pelas diferenças.	2016 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Extensão	EDUSOPARANA-XXIV Semana da Educação/ II Encontro de Educação Social/ Pedagogia Social do Paraná/ IV Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa: O Social na Educação e a Educação Social	Apresentação Oral Publicação Não teve	Gênero, Raça e Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa: Reflexões Teóricas.	2016 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Seminário	6 Seminário Nacional de Língua e Literatura: Teoria e Ensino- Cultura e Identidade, Universidade de Passo Fundo maio 2016	Apresentação Oral Publicação Não teve	As Questões de Gênero, Raça e Sexualidade: Reflexões Teóricas.	2016 Universidade de Passo Fundo.
Extensão	14 CONEX - Encontro Conversando sobre Extensão.	Apresentação Oral Publicação Não teve	Identidades de gênero, Raça e Sexualidade e o Ensino- Aprendizagem de Língua Inglesa: Reflexões Teóricas.	2016 Universidade Estadual de Ponta Grossa
Palestra	Colégio Estadual Barão de Capanema	Apresentação Palestra	Formação de professoras/es e	2015

		Publicação Não teve	as questões de raça, gênero e de sexualidade.	
Palestra	Colégio Estadual Christóforo Misko	Apresentação Palestra Publicação Não teve	Formação de professoras/es e as questões de raça, de gênero e de sexualidade.	2015
Palestra	Colégio Estadual Orestes Preima	Apresentação Palestra Publicação Não teve	Movimentos Feministas, uma abordagem para o ENEM. (estudantes)	2015
Palestra	Colégio Estadual Francisco Ramos	Apresentação Palestra Publicação Não teve	Formação de professoras/es e as questões de raça, de gênero e de sexualidade.	2016
Palestra	Colégio Estadual Francisco Ramos	Apresentação Palestra Publicação Não teve	Movimentos Feministas, uma abordagem para o ENEM. (estudantes)	2015
Palestra	Colégio Estadual Orestes Preima	Retorno da pesquisa	Questões de raça, de gênero e de sexualidade e a contribuição da língua inglesa na construção de tais identidades. (estudantes)	2016

As contribuições adquiridas nos eventos participados colaboraram para melhorar minha pesquisa, repensar em alguns objetivos, aprofundar o tema da pesquisa, estudar com mais entusiasmo e dedicação.

2.6 CONTRIBUIÇÕES PARA O LOCAL PESQUISADO

Para garantir a execução dessa última exigência ética de contribuir com o local escolhido para desenvolver a minha pesquisa, realizei, no final do ano de 2016, uma palestra para as/os alunas/os da 2ª Série “A”, do período da manhã, do Ensino Médio da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, intitulada “Questões de raça, gênero e de sexualidade e a contribuição da língua inglesa na construção de tais identidades”. Também, será

disponibilizada para a escola, a qual me acolheu muito bem, a minha dissertação de Mestrado para que as/os professoras/es, estudantes, direção e comunidade escolar possam ter acesso à pesquisa realizada. Pelo fato de a pesquisa ter sido apresentada em vários eventos como citado no item anterior, é também uma contribuição da pesquisa em vários locais do Brasil que tive a possibilidade de mostrar o que foi pesquisado. Contribuindo no incentivo para que mais pesquisas se desenvolvam para tematizar e discutir as questões de raça, de gênero e de sexualidade no âmbito escolar, rompendo com as amarras do preconceito e do racismo que ainda nos cercam e nos prejudicam. Na sequência, trago a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

"Preconceito é uma coisa fácil de aprender,
mas é uma coisa difícil de desaprender"
(Alexia, Entrevista de Grupo Focal, 2016)

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, na 2ª Série “A”, do período da manhã do Ensino Médio, mediante a aplicação de um questionário, de narrativa autobiográfica e de entrevista de grupo focal. A análise se desenvolveu a partir da participação de 8 estudantes, mediante as respostas do questionário, a produção de narrativas autobiográficas, os encontros de entrevista de grupo focal e as anotações feitas no diário de campo. Essas ferramentas utilizadas para obter a geração de dados foram minuciosamente testadas no pré-piloto, em uma mesma série, mesmo turno, porém, em outra escola, com o intuito de certificar-se de que a escolha das ferramentas da geração de dados ofereceria resultados satisfatórios para a investigação qualitativa desta pesquisa, na qual este estudo se propôs averiguar.

A análise feita levou em consideração as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como as/os estudantes percebem as questões de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? e 2) Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua Inglesa na perspectiva das/os estudantes? Para responder a essas perguntas de pesquisa, trouxe aqui fragmentos retirados das respostas dadas pelas 4 alunas e pelos 4 alunos participantes da pesquisa, da referida escola já mencionada. Para melhor compreensão, as análises foram agrupadas em temáticas, nas seções a seguir, conforme demonstrado na seção intitulada “Instrumentos de geração de dados qualitativos”, da seguinte maneira: na primeira seção (3.1), Compreendendo as identidades de raça, de gênero e de sexualidade pelo viés das/os estudantes, na seção (3.2), Compreendendo a importância de abordar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, e na seção (3.3) Documentos oficiais e as identidades de raça, de gênero e de sexualidade no ensino/aprendizagem de língua estrangeira/inglês.

3.1 COMPREENDENDO AS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE PELO VIÉS DAS/OS ESTUDANTES

Esta seção responderá à primeira pergunta de pesquisa: Como as/os estudantes percebem as questões de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? Para responder a tal pergunta de pesquisa, esta seção foi dividida em 3 subseções, para uma melhor análise da geração de dados. Assim, as subseções do presente capítulo se dividem em: 3.1.1 As pessoas se dividem na sociedade; 3.1.2 Reações das/os estudantes perante aos vídeos: “Vista minha Pele”, “Acorda Raimundo” e “Novamente Homofobia na Escola”; e 3.1.3 Relações de raça, de gênero e de sexualidade: como as/os estudantes (con)vivem com tais questões.

A análise foi realizada buscando compreender o significado que as/os estudantes atribuem a tais questões, conforme suas (con)vivências no ambiente escolar, procurando entender como elas/eles se constroem e constroem umas/uns as/aos outras/os. E o que as/os estudantes têm para mencionar sobre raça, gênero e sexualidade que pode colaborar para a construção de um currículo mais abrangente e acolhedor, que possa desconstruir certas afirmativas que, às vezes, colabora com a exclusão de estudantes que possuem suas identidades fora dos "padrões" representados como ideais na sociedade. Fatos que ocasionam exclusão no processo de ensino-aprendizagem, baixa autoestima, isolamento, depressão, exclusão da convivência em grupo, mutilação do seu próprio corpo, entre outras consequências.

À vista disso, se faz importante compreender como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como o currículo e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos e que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. Considerando principalmente o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a qual pode ser vista como um importante instrumento de questionamento para a prática social (FERREIRA, 2006), podendo contribuir para a construção de sujeitos sociais críticos, permitindo o acesso às informações variadas neste mundo globalizado (MELO, 2015). Dessa forma, prossegue-se as análises.

3.1.1 AS PESSOAS SE DIVIEM NA SOCIEDADE

Ao verificar as respostas dadas ao questionário para as perguntas: O que você entende por raça? O que você entende por gênero? E o que você entende por sexualidade? É possível perceber que, no contexto escolar, tais questões são polêmicas, complexas e desconfortáveis, (FERREIRA; 2012, LOURO; 2013, MELO; 2015,) vistas ainda como tabus (MOITA LOPES, 2003, FERREIRA; 2012, SILVA.S. 2014) tratadas, na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas. Como algo que "divide", "diferencia" as pessoas, conforme mencionado pelas/os estudantes da pesquisa:

Que as pessoas se dividem por raça e não por sociedade, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS).

É um modo para diferenciar as cores das pessoas, (Beto, branco, 15 anos). (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

É uma separação de homem e mulher, cada um tem seu gênero, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, ROGER, PARDO, 16 ANOS)

Pessoas com gênero diferentes, (QUESTIONÁRIO, 16/06/1623/05/16, ALEXIA, PARDA, 16 ANOS)

Que cada pessoa tem uma opção sexual. (QUESTIONÁRIO, 16/06/1623/05/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS)

Pessoas que são homossexuais e bissexuais, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS)

Tais respostas mostram que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD, 2013, p. 11). Somos classificadas/os a todo instante de nossas vidas como: mulheres, homens, negras/os, brancas/os, gays, lésbicas, heterossexuais, pobres, ricas/os, dentre as demais “etiquetas identitárias”, assim chamadas por Moita Lopes e Fabrício (2002), as quais passam a ser “valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de práticas específicas” (MOITA LOPES; FABRICIO, 2002, p. 13). Gerando consequências graves para as identidades nomeadas como “diferentes” daquelas consideradas como “padrão”. Ou seja,

As pessoas se dividem na sociedade, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Vinculando, principalmente, as identidades de raça, de gênero e de sexualidade (dentre as demais), algumas “reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável” (WOODWARD, 2013, p. 12). Sendo afirmado por pesquisadoras/es (LOURO 1997, MOITA LOPES 2002, 2003, MOITA LOPES; FABRÍCIO 2002, HALL, 2011), que as identidades sociais não são fixas ou permanentes, podendo até mesmo ser contraditórias, fragmentadas e instáveis, se construindo, passíveis de transformação (LOURO 1997, MOITA LOPES 2002, 2003, MOITA LOPES; FABRÍCIO 2002, HALL, 2011). No entanto, se faz necessário muita colaboração e persistência da sociedade, principalmente do setor educacional, para que se compreenda que as identidades são passíveis de transformação. Menciono “principalmente o setor educacional”, pelo fato de concordar com Moita Lopes (2002), que afirma que as escolas são reconhecidas como lugares democráticos, com relevância significativa para desenvolver a consciência crítica “de como agimos nas práticas discursivas escolares”, e que “tipo de pessoas estamos construindo na vida de nossos alunos e alunas” (MOITA LOPES, 2002). Assim, o que se observa diariamente são atitudes e ações violentas e preconceituosas em relação às identidades de raça, de gênero e de sexualidade, inclusive nas escolas. Conforme mencionado pelas/os participantes da pesquisa:

- Professora pesquisadora:* *Mais alguém que já sofreu ou sofre preconceito racial quer falar como aprendeu a lidar, ou de que forma que consegue lidar, com isso?*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Professora, eu não ia falar, mas vou falar, tipo assim, tem um amigo meu, que eu vou olhar pra ele (se referindo ao colega Breno) que sofre essas coisas. Ele não fala, ele fica quieto, mas se fosse eu, eu revidava. Professora, eu não ia ficar quieta escutando os outros falar, assim lá da sala, que elas (alunas de sala de aula) são bem preconceituosas, tipo assim, pela cor dele, pelo jeito que ele fala, por tudo o que ele faz, elas ficam de preconceito com ele. Um dia ano passado, a gente tava conversando tudo junto, falando tudo junto, daí uma delas olhou assim, de cima a baixo pro Breno, e disse que se ele fosse fazer o trabalho, ela não ia fazer junto. Daí eu xinguei ela, daí ela foi conversar com o Breno e pedir desculpa, porque preconceito por mais que você tenha, você não pode ficar ali falando pra uma pessoa. Eu acho feio, daí eu fui e falei pra ela, que ela não era mais que ninguém na sala de aula, pra ela ficar falando as coisas do Breno.*
- Dheni (parda, 16 anos):* *Mas ela não se dizia preconceituosa, ela falava, assim que era porque ele mora muito longe, daí como que ele ia na casa dela pra fazer o trabalho da escola.*
- Professora pesquisadora:* *Breno quer falar, estão falando de você, a palavra é sua.*
- Breno (pardo, 15 anos):* *Ah, sei lá, preconceito é uma coisa que eu não perdoei, eu ignoro do jeito que eu posso, mas a todo o momento fica aquela sensação de incomodo, tristeza.*

(ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).

O discurso de Alexia, em relação ao preconceito racial vivido por Breno, demonstra que tamanha violência acabou por silenciá-lo. Mesmo nos momentos em que ele tem a chance de se pronunciar sobre o mau que o racismo causa, ele quase não se pronuncia. Só se manifesta porque a colega menciona o que ocorreu com ele na sala de aula. No entanto, se faz importante observar, no discurso de Alexia, quando ela expõe seu pensamento sobre o preconceito: *“porque preconceito por mais que você tenha, você não pode ficar ali falando pra uma pessoa. Eu acho feio, daí eu fui e falei pra ela, que ela não era mais que ninguém na sala de aula, pra ela ficar falando as coisas do Breno”*. Ela reporta-se ao preconceito como algo que as pessoas tentam esconder, tentam negar, não demonstrar que possuem, para aparentar uma suposta “boa educação” e uma “suposta aceitação”, mas que acabam se revelando nas atitudes e nas palavras pronunciadas pelas pessoas, quando estão frente a corpos negros, ou seja, utilizar o discurso de que “somos todos iguais, mas nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira” (MELO, 2015, p. 77). Considerando, também, o privilégio simbólico da branquidão (BENTO, 2002, CARONE, 2002), o qual, geralmente, não permite a pessoa branca reconhecer que está sendo racista com a pessoa negra. Como mencionado pela colega Dheni, a qual reforça a atitude de preconceito e de racismo proferido pela colega de sala de aula ao colega Breno: *“mas ela não se dizia preconceituosa, ela falava, assim que era porque ele mora muito longe, daí como que ele ia na casa dela pra fazer o trabalho da escola”*. Atitudes como essa precisam ser muito bem observadas em sala de aula, principalmente pelas/os professoras/as, para que possam ser contestadas e discutidas no sentido de reconhecer tais atitudes de racismo, pois, segundo Ferreira (2012), a maior parte da opressão não parece ser opressão para quem a faz. Isso possibilita inúmeras formas de disfarçar e não de enxergar o racismo, principalmente no ambiente escolar.

Por isso, é fundamental o posicionamento de professoras/es no reconhecimento das atitudes vivenciadas em sala de aula, ou impostas até mesmo pelo próprio livro ou material didático, como, por exemplo, a análise feita por Jovino (2014) no livro didático de espanhol “*Enlaces*” do Ensino Médio, a qual contabilizou 312 pessoas brancas, para 56 pessoas negras, na qual 152 eram homens brancos, e 33 eram homens negros, e em relação às mulheres, destacou-se que havia 127 mulheres brancas para 56 mulheres negras. Pelo mesmo viés, trago as pesquisas de Santos (2013) e Barros (2013), as quais encontrei na busca de pesquisas recentes dos últimos 5 anos, realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações, que apresentam os resultados de análises nos livros didáticos: *Interchange 3*, e “Espanhol em Marcha” em que a representatividade das pessoas ocorre em torno do homem branco e da mulher branca como identidades de prestígio, as/os quais possuem alto poder de aquisição, pertencentes à classe média alta.

Tais representações podem colaborar para o comprometimento do desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negras/os, bem como contribuir para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade, (CAVALLEIRO, 2014). Conforme revela Breno, ao mencionar a dor do racismo: *"Ah, sei lá, preconceito é uma coisa que eu não perdoei, eu ignoro do jeito que eu posso, mas a todo o momento fica aquela sensação de incomodo, tristeza"*. Tal discurso revela que a dor faz silenciar. E a tentativa de ignorar o preconceito racial tem relação com "um apelo a uma perspectiva de não ver cor, a qual é uma escolha política particular que ignora os contextos históricos e sociais em que a raça influenciou e continua a influenciar" (RYAN; DIXSON, 2015, p. 110), necessitando de uma ampla discussão para desestabilizar o privilégio da raça branca em relação à raça negra. Cavalleiro (2014) revela que, no contexto escolar, o seu silêncio expressava vergonha de ser negra:

[...] nas ofensas, eu reconhecia "atributos inerentes" e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois, pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, "conviver" (CAVALLEIRO, 2014, p. 10).

Dessa forma, muitas/os estudantes negras/os e as demais não brancas/os percebem que, no espaço escolar, elas/eles não podem ser elas/eles mesmas/os porque sua cultura não é valorizada nas salas de aula (JORGE, 2014). No caso de Breno, ocorre preconceito por questões raciais, de gênero e de sexualidade. Pelas questões raciais, o fato de colegas se negarem a aceitá-lo em grupos para realização de trabalhos escolares, conforme colegas relatam: *“lá da sala, que elas (alunas de sala de aula) são bem preconceituosas, tipo assim, pela cor dele, pelo jeito que ele fala, por tudo o que ele faz, elas ficam de preconceito com ele. Um dia ano passado, a gente tava conversando tudo junto, falando tudo junto, daí uma delas olhou assim, de cima a baixo pro Breno, e disse que se ele fosse fazer o trabalho, ela não ia fazer junto”*, pelas questões de gênero, há uma separação do que se estabelece para mulheres e homens. No caso de Breno possuir a voz fina é um agravante, porque se espera que homem tenha voz grossa, seja forte, provedor. Neste caso, possuir a voz fina é considerado um dos atributos desempenhados pelas mulheres, na qual a voz fina subentende-se delicadeza, emoção, sensibilidade, cuidados, dentre os demais

adjetivos existentes para (de)qualificar as mulheres. Assim, Breno é visto como ocupando/desempenhando papéis femininos em um corpo masculino, em uma sociedade que se construiu para reconhecer as pessoas sob a ótica do binarismo dos gêneros. Logo se torna necessário mostrar que “não há razão para supor que os gêneros devam permanecer em número de dois” (BUTLER, 2010, p. 24), ocasionando prejuízos à vida das pessoas. Dessa forma, a heterossexualização institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e “fêmea”, (BUTLER, 2010), sendo que “homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2010, p. 24). Tanto que os colegas comparam Breno com o lutador Anderson Silva, na tentativa de estabelecer que ainda há algo em Breno que pode ser evidenciado para que ele desempenhe o papel masculino. Neste caso, a questão da força física que é símbolo de masculinidade.

Roger (pardo, 16 anos): *ah, em relação a voz do Bruno (Reis), se você vê, um dos caras mais fortes do Brasil, tem a voz fina, o cara que é um ícone no Brasil, quando fala de Anderson Silva é um ícone, por que quando falou em luta é o Anderson Silva, ele tem a voz fina, talvez mais fina do que do Bruno, por que dele ninguém tira sarro,*

Beto (branco, 15 anos): *se tirar também vai se ver,*
(ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).

Ser negro, ainda, é sinônimo de heteronormatividade e virilidade: no qual, no senso comum, acredita que, se homens negros não encenarem tais performances discursivas e corporais, eles estão negando a sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas da raça negra (MELO; MOITA LOPES, 2014). Tanto que a expressão “negão” tende a ser algo de grande interesse erótico, manifestando expectativas relacionadas ao tamanho do pênis, à potência e desempenho sexual acima da média (MELO, 2014). Dessa forma, Moita Lopes (2003) afirma que o gênero tem papel fundamental na construção das pessoas, desde o nascimento, período no qual já começa a construção social de sua identidade de gênero (considero, aqui, raça/gênero/sexualidade) geralmente orientada pelo sexo biológico da criança. Portanto, mães/pais/responsáveis pelas crianças desempenham papel central ao contribuir para a construção das identidades sociais de gênero (considero, aqui, raça/gênero/sexualidade) de suas/seus filhas/os. Na qual a sociedade estabelece normas, consideradas de senso comum, que regulam a atuação das mães/pais/responsáveis pelo gesto, voz, escolha de brinquedos, roupas, relacionamentos, o modo como ensinam as/aos filhas/os a que gênero pertencem (considero, aqui, raça/gênero/sexualidade).

Assim, os gêneros pressupõem oposição e polaridade, ocorrendo, na maioria das vezes, que os atributos encontrados em um gênero estão automaticamente excluídos do outro (AUAD, 2006). Isso desencadeia uma vigilância constante aos corpos (LOURO, 2000), os quais recebem regras impositivas para desempenharem papéis de gênero conforme o seu sexo biológico. Contudo, "ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal) escala de valores" (AUAD, 2006, p. 21). Ademais, isso estabelece atributos como fragilidade, passividade, meiguice, suavidade na voz, delicadeza para as mulheres; e agressividade, espírito empreendedor, força, aspereza na voz, coragem para os homens. Todos esses atributos são utilizados como forma de diferenciar o feminino do masculino, desencadeando uma série de consequências negativas para aquelas/es que não se "encaixam" em tais padrões denominados para mulheres e homens. Breno menciona na sua narrativa autobiográfica:

Eu já sofri preconceito pela minha voz ser fina. Até hoje as pessoas, e até na escola falam que a minha voz é igual de menina. Mas o motivo da minha voz ser fina é que eu tenho um problema nas cordas vocais, que faz a minha voz não ser grossa, e sim fina. Então, o tempo todo falam da minha voz, mas no final eu tenho problema na voz. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Breno sofre as consequências por sua voz não se "enquadrar" nos padrões esperados para a voz de um sujeito masculino. Isso desencadeia vários fatores desconfortáveis que colocam o estudante em posições de desvantagens nas identidades raciais, assim como nas de gênero, pelo fato de fugir do padrão hegemônico. Como pude perceber nos encontros de grupo focal, no qual ele se apresentou totalmente calado e tímido, se pronunciando somente quando a sua contribuição foi solicitada. Breno não se pronunciou publicamente sobre o preconceito que sofre por ter a voz fina, já que só mencionou sobre o preconceito que sofre por meio da escrita da narrativa autobiográfica. Evidentemente, o mecanismo de defesa de Breno para tentar evitar seu sofrimento é o licenciamento, como já mencionado. Ou seja, falar pouco e somente quando solicitado, como uma maneira de evitar que as pessoas percebam que a sua voz é fina.

Assim, ele ignora as "brincadeiras" e as "piadas" sobre a sua voz. Breno é um estudante negro, o qual se reconhece pardo (opção marcada no questionário aplicado na sala de aula pela pesquisadora desta pesquisa). Essa informação é relevante para se pensar que:

ser negro ainda é sinônimo de heteronormatividade e virilidade; se, porventura ainda no senso comum, homens negros não encenarem tais performances discursivas e corporais,

podem ser acusados de estarem negando sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (MELO, 2014, p. 653).

Dessa forma, Breno sofre o preconceito de gênero pelo fato de não se "encaixar" nas características vistas como desempenhadas pelo masculino. E sofre também por ser negro, no qual o senso comum profere que os homens negros devem desempenhar uma sexualidade hétero e viril (MELO, 2014). No entanto, Breno se declarou bissexual no questionário aplicado, mas em nenhum momento se pronunciou, nos encontros de grupo focal, qualquer tipo de comentário sobre sexualidades. A sua manifestação ocorreu por meio da escrita das narrativas autobiográficas. Breno, no entanto, acaba revelando seu duplo sentimento de sofrer racismo por ser negro e bissexual, uma vez que o seu silenciamento perante as questões de sexualidade, e a pouquíssima participação nas discussões dos encontros de grupo focal, reforçam o sofrimento e a angústia vivenciados por ele, já que o negro heterossexual é representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente. Diante disso, Breno se construiu em um garoto extremamente observador e calado, que não se manifesta em público, mas que expõe a sua indignação de conviver em uma sociedade excludente por meio da escrita. Esta, então, revela a escola como um lugar de demarcação e de sofrimento, para meninas e meninos, ainda mais cruel caso as meninas e os meninos forem negras e negros.

Alguns meninos da minha sala querem mandar na quadra coberta para poder jogar futebol. Eu odeio futebol, prefiro vôlei. Mas quem joga outro tipo de esporte, a não ser o futebol tem que jogar na área descoberta. E às vezes, ouvir que vôlei é coisa de menina. Eles não mandam na escola, só se na casa deles, mas aqui dentro todo mundo tem os direitos. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17-06-16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Quando Breno menciona que "*eu odeio futebol, prefiro vôlei. Mas quem joga outro tipo de esporte, a não ser o futebol tem que jogar na área descoberta. E às vezes, ouvir que vôlei é coisa de menina*", nos remete a pensar que ser bom nos esportes é um requisito para desempenhar a masculinidade (MOITA LOPES, 2002, ROLAND 2003), considerando a relação entre esporte e força física. Essa é uma característica importante para reforçar a masculinidade. Ou seja, "o pertencimento ao grupo é também um traço implícito aqui, posto que o envolvimento com esportes faz com que um menino seja considerado um membro do clube dos machos" (MOITA LOPES, 2002). Ainda que gostar de jogar futebol seja considerado, para os meninos, quase que como uma "obrigação" (MOITA LOPES, 2002), é visto como algo "normal" e "sadio", um valorizado símbolo de masculinidade. Entretanto,

para as meninas, esse esporte é visto como "agressivo" (LOURO, 1997), tendo a justificativa de:

que tais atividades vão contra a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual ligado à fragilidade, à passividade e a "graça". Agregam-se aí outros argumentos como o fato de que tais atividades podem "machucar" os seios ou os órgãos reprodutores das meninas (curiosamente esse argumento não, é colado em relação aos meninos), bem como podem estimular contatos entre as garotas que não seriam desejáveis. (LOURO, 1997, p. 75).

Isso faz com que façam uma associação que os meninos que não gostam de futebol não são "normais", não são "sadios", não são "masculinos". Portanto, ocorre a imposição de usufruir do que seja destinado, como "normal", às meninas, uma vez que o esporte de vôlei é considerado menos violento do que o futebol. Assim, essa modalidade esportiva seria mais adequada para as meninas e para os meninos que não se "encaixam" nos padrões de "machões". Quando Breno argumenta "*eles não mandam na escola, só se na casa deles, mas aqui dentro todo mundo tem os direitos*", ele se mostra indignado ao perceber a falta de igualdade, em um espaço, o qual é propício para estimular a inclusão, valorizar as diferenças e ensinar o hábito de questionar o mundo, de questionar a sociedade nas relações de poder, de desigualdades e de mudança (GIESEL, 2012). Mas, pelo contrário, o espaço escolar acaba por "ignorar o caráter de construção dos discursos e das identidades sociais, orientando-se para a diluição das diferenças" (AZEVEDO, 2012, p. 55), colaborando, às vezes, para reforçar o sofrimento e a angústia daquelas/es que não se veem representadas/os no ambiente escolar, e que, algumas vezes, não têm a quem recorrer sobre a violência sofrida, sobrando-lhes apenas o silenciamento e o conformismo.

Além da revelação de Breno, houve a narrativa autobiográfica de uma aluna participante da pesquisa que também mencionou a sua voz:

Eu mesma já sofri por causa da minha voz, que é grossa. Eu sempre fui excluída. Na escola tive sempre poucos amigos. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS).

A narrativa de Maria, juntamente com a de Breno, reafirma as demarcações tidas na sociedade consideradas como desempenho para o feminino e para o masculino. Isso é uma força geradora de poder, capaz de incluir ou de excluir as pessoas, conforme as características impostas para seus corpos, (AUAD, 2006), atribuindo consequências àquelas/es que não seguem os padrões de Gênero destinados a seus corpos. Isso se evidencia também no relato da narrativa autobiográfica do estudante Ramon:

Se os meninos falarem que sentem medo, já são comparados com gay. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, RAMON, PARDO, 18 ANOS).

O medo é uma das características vistas como desenvolvidas pelos corpos femininos, portanto, não pode se fazer presente em corpos masculinos, e, se os meninos revelarem tal sentimento, são excluídos porque a masculinidade é entendida como intrínseca aos homens (MOITA LOPES, 2002). Assim, os homens que se afastam da masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou de subordinação (LOURO, 1997), às vezes de forma sutil, ou, às vezes, de forma violenta. À vista disso, se faz necessário compreender que "gênero" não corresponde apenas para substituir o termo "mulheres", ele também surgiu para ser utilizado para sugerir que, qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens também, e que um implica o estudo do outro (SCOTT, 1995).

o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que se encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres, (SCOTT, 1995, p. 75).

A sociedade constrói significados, símbolos e características para interpretar o feminino e o masculino, e é por essa interpretação que se espera uma série de "coisas" tanto dos homens quanto das mulheres (AUAD, 2003). Espera-se que ambos desempenhem funções de acordo com o seu sexo. Ou seja, Gênero é uma construção social e cultural (AUAD 2006, LOURO 1997, 2000, 2008, GARCIA 2011), no qual "a inscrição dos gêneros, feminino ou masculino é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura" (LOURO, 2000, p. 08). Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são vistas pelas pessoas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Considerando que, a partir do momento em que se constata uma gravidez, inicia-se a interpretação de uma série de diferentes formas que moldarão as expectativas, as experiências e o modo de inserção e de participação dessa criança no meio social (AUAD 2003, 2006). Isso corrobora o relato da narrativa autobiográfica de um dos participantes:

Desde que os bebês nascem tem essa questão de cor. Tipo, rosa é pra menina e azul é pra menino. E, já presenciei de amigos meus usarem cueca ou meia rosa na escola, e por isso ficaram rindo deles e falando que eles tavam usando cor de "mulherzinha". (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

A sociedade tenta estabelecer "coisas" para meninas e "coisas" para meninos, de forma que o que seja destinado para o feminino não possa, em hipótese alguma, se encontrar no masculino, e vice-versa. Se isso ocorrer, haverá punições, principalmente para os meninos (os quais sofrem punições mais severas, por não desempenhar a masculinidade), se tentarem se apropriar de qualquer coisa que não seja o que está predestinado para o seu Gênero, feminino ou masculino. Como é o caso da cor rosa, destinada às meninas; caso os meninos se apropriem dessa cor, sofrem restrições por isso. Tais atitudes causam sofrimento e exclusão, sendo necessária a desconstrução de tais classificações.

Isso ocorre pelo fato de que há uma tendência de as pessoas considerarem a sexualidade como “escolha”, “opção”, sendo a heterossexualidade considerada a “norma”, a “ideal”, desconsiderando e inferiorizando as demais. Tanto que, dentre as/os 08 participantes da pesquisa, 7 responderam ao questionário, na questão que se refere à sexualidade, como "opção sexual". Essa amostragem revela a necessidade de proporcionar momentos de discussões e debates na sala de aula sobre a temática, (incluindo as questões de raça e de gênero também) de uma forma que possibilite compreender de que não se trata de "opção sexual", mas sim de "orientação sexual", mostrando que "opção sexual" é quando uma pessoa opta por algo, ou faz uma escolha entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades, e que as pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo, ou seja, o desejo sexual dessa pessoa é orientado à pessoa do mesmo sexo, assim como ocorre na heterossexualidade, em que o desejo afetivo sexual da pessoa é orientado a pessoas do sexo oposto (SANTOS; ARAÚJO, 2009).

Esse esclarecimento é importante para desconstruir o senso comum de que as pessoas “escolhem” a homossexualidade, isentando a heterossexualidade de qualquer tipo de questionamento, ou melhor, desconstruir a tendência que as pessoas têm de considerar apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e de feminilidade, e uma única forma sadia e normal de sexualidade que seria a heterossexualidade (MOITA LOPES, 2002, NELSON, 2015; LOURO, 2013b), marcando e excluindo as demais que diferem desses padrões. Também é importante lembrar que os termos masculinidades e feminilidades utilizados no plural são mais apropriados para dar conta das múltiplas e fragmentadas formas de ser dos homens e das mulheres e suas construções sociais e históricas, apontando para o

fato de que existem múltiplas maneiras de ser homem e de ser mulher (DUTRA, 2003) na sociedade.

A heterossexualidade está tão naturalizada que as pessoas a consideram como "normal" ou "natural" (NELSON, 2015), como algo que não precisa ser mencionada, e muito menos discutida ou problematizada. Como fez Alexia, participante da pesquisa, ao responder à pergunta do questionário referente à sexualidade, mencionando que “*são pessoas que são homossexuais e bissexuais*”. Entretanto, "as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus estudantes estão educando-as/os parcialmente" (FURLANI, 2013, p. 69), de maneira a não colaborar com a inclusão das pessoas no ambiente escolar, ou em qualquer outro ambiente social.

Porém, há muitas pesquisas demonstrando (NELSON, 2015; TILIO, 2012; FREITAS; PESSOA, 2012; MELO, 2013) a necessidade de discussões que visem levar tanto professoras/es como estudantes a refletir criticamente sobre os discursos e as práticas que legitimam a desigualdade entre os gêneros e as diferentes formas de manifestação da sexualidade no ambiente escolar (FREITAS; PESSOA, 2012). Já que o fato de não discutir tais temas na escola, não significa que a sexualidade ficará fora da escola (FURLANI, 2013), assim como a raça e o gênero, mero engano. Apenas, há um esforço em "acreditar que as/os professoras/es entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo" (HOOKS, 2000).

Pesquisadoras/es (MOITA LOPES, 2002; PEREIRA, 2007; FREITAS, 2012; ORLANDO, 2013; MELO, 2015; FERREIRA, 2012, 2015; NELSON, 2015; LOURO, 2015; FURLANI 2015) defendem que temas como raça e racismo, desigualdades de gênero, sexualidade e preconceito, os quais apontam diretamente para questões de desigualdade, dependência e sofrimento humano, podem ser explorados de modo a garantir e a enfatizar a sua pertinência no mundo social (FREITAS, 2012), ou seja, conteúdos dessa natureza podem fazer parte do currículo escolar pois não se trata apenas de mais alguns conteúdos, se trata de vidas humanas, as quais são dignas de serem respeitadas. Como esta pesquisa está no escopo da Linguística Aplicada, vários dos pesquisadores citados são da área, bem como atuam no contexto do ensino de língua inglesa que é o foco desta pesquisa.

3.1.2 REAÇÕES DAS/OS ESTUDANTES PERANTE OS VÍDEOS: “VISTA MINHA PELE”, “ACORDA RAIMUNDO”, “NOVAMENTE HOMOFOBIA NA ESCOLA”

Para dar continuidade às discussões, foram realizados 3 encontros de grupo focal, nos quais as/os participantes da pesquisa assistiram a um vídeo em cada encontro, conforme o tema. Então, para raça, foi o vídeo: “Vista minha Pele”; para gênero, “Acorda Raimundo”; e, para sexualidade, “Novamente Homofobia na Escola”.

Assim, é considerável mencionar possíveis reações das/os estudantes perante o vídeo, neste momento referente à “raça”. Sendo importante afirmar que, nas aulas de línguas estrangeiras, também é lugar para discutir sobre as questões do cotidiano das/os estudantes, principalmente no que se refere à gênero, à raça e à sexualidade conforme algumas pesquisas (FERREIRA, 2012, 2015; TILIO, 2012; GIESEL, 2012; MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, MELO, 2015; NELSON, 2015, MOITA LOPES, 2012, DIAS; MASTRLLA-DE-ANDRADE, 20015), e que, na utilização de discursos orais, escritos e recentemente multiletramentos e multimodais, como foi encontrada nas pesquisas recentes (BARROS, 2013; SANTOS, 2013; CARNEIRO. A. S. 2015), é possível proporcionar um ensino/aprendizagem de línguas como instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social (MOITA LOPES, 2002).

Neste contexto, menciono algumas questões a serem destacadas nesta seção, perante o vídeo relacionado à raça, nos discursos das/os estudantes que demonstraram: impacto ao se “imaginar” no lugar de negras/os, racismo minimizado no ambiente escolar, questões de branquitude. Assim, constatadas perante a exibição do vídeo⁹ “Vista minha Pele” e as discussões em torno do tema “raça”. Assim, foi possível perceber algumas reações das/os participantes como: espanto ao perceber que o racismo exibido no vídeo ocorria contra uma garota branca. Logo que constataram tal fato, as/os participantes trocaram olhares,

⁹ O vídeo tem a duração de 25 min., foi lançado em 2003, e conta a história de uma garota chamada Maria, a qual sofre racismo na escola. O racismo ocorre porque ela é branca, e todas pessoas que se encontram nesta escola são negras. Maria tem uma melhor amiga negra chamada Júlia. A qual ajuda Maria a tentar vencer o racismo. Na escola, haverá eleição para escolher a Miss Festa Junina daquele ano, e Maria quer participar. No entanto, tem uma garota na sua escola, chamada Sueli, a qual é negra e que todos os meninos se encantam por ela. Sueli sempre vence, todo ano, o concurso de Miss Junina da escola. Sendo difícil para Maria vencê-la. No entanto, Júlia se dispõe a ajudá-la vendendo os votos de Miss Festa Junina. Depois de um tempo, várias pessoas começam a apoiar Maria para o concurso. E Maria começa a se sentir mais segura para participar desse. Porém, Sueli se irrita com a concorrência e rasga, amassa todos os cartazes que Maria colocou nas paredes como propaganda para a sua candidatura de Miss Festa Junina da escola. No dia da eleição, Maria ganhou vários votos, assim como Sueli. O vídeo não apresenta qual das duas garotas ganhou o concurso. Mas apresenta Maria chamando o telespectador a fazer uma reflexão sobre o racismo, principalmente no ambiente escolar. Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

mencionaram o fato umas/uns para as/os outras/os em voz baixa, mas, em seguida, em tom de voz alto, mencionaram com admiração e espanto:

nossa que esquisito, ela é branca, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS,).

nunca tinha visto um vídeo assim, com gente branca sofrendo racismo ao contrário, é bem diferente mesmo, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS,).

mas é bom, pra ver quanto que é bom o racismo, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, ROGER, PARDO, 16 ANOS).

Essas declarações mencionadas pelas/os participantes da pesquisa relevam a importância de práticas pedagógicas que sensibilizem e contribuam com a educação de alunas/os no ambiente escolar, as/os quais possam tornar-se pensadoras/es críticos (FERREIRA, 2012), tornando a sala de aula um fórum de reflexões (AZEVEDO, 2012) sobre as construções culturais das "verdades" que circulam pela sociedade. Assim, quando a pesquisadora iniciou as discussões, fazendo algumas perguntas para estimular as discussões, as/os estudantes refletiram sobre o que assistiram no vídeo, neste momento, referente às questões raciais:

<i>Professora pesquisadora: Alexia (parda, 15 anos): Professora pesquisadora:</i>	<i>pensando no título do vídeo o que vem à cabeça de vocês? Pra gente se pôr no lugar do negro. E, se colocando no lugar do negro, a gente pode ir um pouco mais além do discurso, de que somos todos iguais, ou não tem diferença de cor?</i>
<i>Maria (branca, 15 anos):</i>	<i>Tem diferença de cor. A gente fala assim que somos todos iguais, que não dá pra ligar para o que os outros falam, mas se a gente se colocar no lugar do negro, pensando por tudo o que ele passou, pensando em tudo o que os outros podiam falar pra gente, a gente se colocando lá no passado, o negro apanhando nas senzalas e tudo mais, claro que existe diferença, até hoje existe diferença, esse "somos todos iguais" (faz as aspas com a mão) é só perante a Deus mesmo, por que perante ao olhar dos homens a gente não é tudo igual, nunca.</i>
<i>Professora pesquisadora: Beto (branco, 15 anos):</i>	<i>O que mais chamou atenção no vídeo? A menina branca fazer trancinha no cabelo pra ficar igual à menina negra,</i>
<i>Dheni (parda, 16 anos):</i>	<i>Da um impacto na gente de você se enxergar no lugar do outro, de se enxergar no lugar do negro, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).</i>

Por meio do discurso das/os estudantes, podemos perceber que o vídeo provocou reflexões importantes. Quando a professora pesquisadora faz a pergunta: "*Pensando no título*

do vídeo, o que vem à cabeça de vocês"? Imediatamente a estudante Alexia respondeu: "Pra gente se pôr no lugar do negro", demonstrou que se torna primordial o desenvolvimento, no ambiente escolar, principalmente nas aulas de língua inglesa, discussões de assuntos de relevância do mundo social como é a questão racial, pelo fato de que, na escola, aprendemos muito mais do que conteúdos e saberes (AZEVEDO, 2012), nós aprendemos também valores, crenças, hábitos e também a incluir e/ou excluir pessoas no ambiente escolar pelas questões de preconceitos raciais de gênero, de classe e de idade. Quando a professora mencionou a próxima pergunta: "E, se colocando no lugar do negro, a gente pode ir um pouco mais além do discurso, de que somos todos iguais, ou não tem diferença de cor"? A estudante Maria respondeu que "tem diferença de cor. A gente fala assim que somos todos iguais, que não dá pra ligar para o que os outros falam, mas se a gente se colocar no lugar do negro.... existe diferença, esse somos todos iguais é só perante a Deus mesmo, por que perante ao olhar dos homens a gente não é tudo igual, nunca".

Dessa forma, se torna significativo pensar a respeito dos tipos de discursos sobre os corpos negros que têm circulado nas salas de aulas e intervir neles, uma vez que noções de uniformidade e de homogeneidade continuam sendo estabelecidos nas práticas educacionais (AZEVEDO, 2012). Por isso, "tornar a escola um espaço reflexivo sobre as práticas discursivas que nos constroem" (AZEVEDO, 2012, p.55) é extremamente necessário e importante. Quando Beto responde à pergunta da professora: "*O que mais chamou atenção do vídeo*"? dizendo que foi a questão da "*menina branca fazer trancinha no cabelo pra ficar igual à menina negra*", nos possibilita compreender relações de identidade e diferença (SILVA, 2013), na qual "a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais" (WOODWARD, 2013, p.10). Assim, as trancinhas são vistas como elementos de construção da identidade negra e, portanto, não poderiam ser utilizada por pessoas brancas, por que a identidade branca se distingue por aquilo que a identidade negra não é, e vice-versa. Ou seja, os símbolos de identidade negra não podem ser os mesmos utilizados para representar a identidade branca, a qual é considerada como norma. Dessa forma, a identidade é marcada pela diferença, a qual é sustentada pela exclusão (WOODWARD, 2013).

Mas é só a partir do momento que problematizações possam despertar a possibilidade de se colocar no lugar do outro, é que se tornam possíveis reflexões um pouco mais profundas. Como a próxima pergunta lançada pela professora pesquisadora em relação ao vídeo, no qual a personagem Maria sofre racismo e preconceito:

- Professora pesquisadora:* *E se acontecesse exatamente o que aconteceu no vídeo, o branco sofresse preconceito, vocês acham que haveria algum aprendizado? Iria mudar alguma coisa?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Acho que sim.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Um pouco, né.*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Bastante né, que daí eles iriam ver que não é bom você levar essas brincadeiras pra tua casa, porque tem negro que até agride o branco, por causa de brincadeira. Daí eles iriam ver como o negro se sente ofendido, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).*

Por meio de tais reflexões, se torna possível perceber que as/os estudantes acreditam que situações de "*se colocar no lugar do outro*" podem oferecer grandes contribuições para repensar o racismo e o preconceito racial. Principalmente, quando o estudante Roger mencionou em seu discurso o pronome "você", seguido do pronome possessivo "tua" e do substantivo "casa", em uma tentativa de chamar atenção das/os colegas que ouvem seu discurso, para que elas/eles se imaginem como vítimas das brincadeiras ofensivas nas quais ele convive e que aprendeu a revidar, como se torna desconfortável ter que aturar as brincadeiras ofensivas em relação à raça. Ele, então, menciona: "*porque tem negro que até agride o branco, por causa de brincadeira. Daí eles iriam ver como o negro se sente ofendido*". Essas afirmativas demonstram que nós professoras/es precisamos utilizar nossas abordagens de ensino para ajudar a tornar a realidade de raça de nossas/os estudantes a encontrar suas próprias soluções para a redução das injustiças atuais da sociedade. Talvez, acima de tudo, se faz necessário lembrar que as nossas práticas de ensino-aprendizagem precisam acontecer levando em consideração uma sociedade que está baseada em questões de raça (RYAN; DIXSON, 2015).

- Professora pesquisadora:* *O que vem a cabeça de vocês quando a gente menciona a palavra negro?*
- Beto (branco, 15 anos):* *Preconceito.*
- Ramon (pardo, 18 anos):* *Racismo*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Ladrão, porque sempre o negro é bandido, sempre assim o olhar dos outros.*
- Ramon (pardo, 18 anos):* *Na sala fazem brincadeira, do tipo, qual o negro que pegou minha caneta, ou outra coisa qualquer. Mas na sala é brincadeira, mas lá na sociedade não é brincadeira.*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Sim, o preto que sofre o preconceito, porque como diz o Emicida no programa "Altas Horas", que o Brasil é assim, o oprimido se reprime e não expande, sempre vai ficar ali, vai apanhar e não vai falar nada, vai ficar ali quietinho, e o opressor sempre vai gritar, se vangloriar. Que nem ele falou que um taxi não pra gente, não para pro preto, mas a viatura da polícia para. Preto sempre vai ter a preferência de ir preso e de ser bandido. E, não tá sendo isso, porque o branco tá sendo muitas vezes, mais bandido que o negro, porque consideram que só o preto que é bandido?*

(ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).

O discurso das/os estudantes mostra como a sociedade estabelece o lugar para o negro, como as relações de raça são vividas, internalizadas e associadas ao negativismo, ao que é ruim, como afirma Alexia e Roger: "*o negro é bandido, sempre assim o olhar dos outros*", "*preto sempre vai ter a preferência de ir preso e de ser bandido*". Essas relações de inferioridade colaboram com a construção de uma baixa estima, provocando várias consequências negativas no decorrer da vida, as quais já se fazem presentes no ambiente escolar, como demonstra o discurso do estudante Ramon: "*Na sala fazem brincadeira, do tipo, qual o negro que pegou minha caneta! Quando some alguma coisa na sala. Mas na sala é brincadeira, mas lá na sociedade não é brincadeira*". Então, é como se a escola não estivesse inserida na sociedade, como se pudesse separar escola e sociedade, na qual as atitudes vivenciadas na escola não refletissem a vida em sociedade.

Dessa forma, as atitudes, as experiências de discriminação, principalmente a discriminação racial sofrida por estudantes, ou por qualquer outra pessoa do ambiente escolar, tem o encargo de serem assumidas com um olhar mais atento e crítico, principalmente por parte das/os educadoras/es para que possam transformá-las em pontos cruciais de intervenção e de resistência na construção da identidade negra (AZEVEDO, 2012). Necessita-se, portanto, que a voz das/os estudantes seja mais ouvida em um processo em que elas/eles se envolvam com uma educação antirracista (FERREIRA, 2015). Se faz necessário, também, considerar as respostas de Beto e Ramon à pergunta feita pela professora pesquisadora: "*O que vem à cabeça de vocês quando a gente menciona a palavra negro*"? E os estudantes responderam que pensam no preconceito, no racismo e que o "*negro é ladrão*". Esses estereótipos atribuídos à identidade negra encontraram reforço na ideologia da "democracia racial" (GOMES, 2005; CAVALLEIRO, 2014).

a qual produz um certo "alívio", eximindo os cidadãos de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que são submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego". (CAVALLEIRO, 2014, p. 28).

Isso acarreta grandes prejuízos aos negros, os quais lutam diariamente contra um inimigo "invisível", que não aparece em situação ou lugar determinado (CAVALLEIRO,

2014). Porém, "sua ação é cruel para negras/os que buscam a sobrevivência física e emocional, tanto de si, quanto de sua família. Pois, em consequência desse racismo, o negro tem sido impedido de construir uma cidadania plena, encontrando-se desprotegido diante de situações de violência" (CAVALLEIRO, 2014, p. 30). É urgente, no meio educacional, proporcionar debates e problematizações para desconstruir os estereótipos, o preconceito racial e o racismo, buscando por uma sociedade mais justa e integradora das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, encontrando nas aulas de língua inglesa um apoio importante para concretizar tais objetivos. Tendo em vista que, nas aulas de línguas adicionais, também é um lugar de discutir questões do cotidiano das/os estudantes, principalmente no que se refere às questões de gênero, de raça e de sexualidade, uma vez que as pesquisas (FERREIRA, 2012, 2015; TILIO, 2012; GIESEL, 2012; MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, MELO, 2015; NELSON, 2015, MOITA LOPES, 2012, DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 20015) têm demonstrado a importância de se utilizar dos discursos orais, escritos e recentemente multiletramentos e multimodais, como foi encontrado nas pesquisas recentes dos últimos 5 anos (BARROS, 2013, SANTOS, 2013; CARNEIRO A.S. 2015; CAETANO, 2014) com possibilidade de proporcionar um ensino/aprendizagem de línguas como instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social (MOITA LOPES, 2002).

Neste contexto, menciono algumas questões a serem destacadas nesta seção, perante ao vídeo relacionado ao "gênero", neste momento, conforme os discursos das/os estudantes que demonstraram: estranhamento em enxergar a mulher ocupando lugares destinados para os homens, a mulher responsável pelas tarefas domésticas, cuidados com filhas/os é "normal", violência doméstica contra mulher.

Essas constatações foram observadas perante a exibição do ¹⁰vídeo "Acorda Raimundo", e logo após as discussões sobre as questões de gênero, nas quais observei as

¹⁰ O vídeo tem a duração de 16 min., foi lançado em 1990, trazendo a história de uma família operária, representada pela personagem Marta e pelo personagem Raimundo, que representam os conflitos familiares e o machismo vividos num mundo onde tudo acontece ao contrário. Raimundo é um dono de casa, grávido, que vive oprimido por sua mulher Marta. Ela trabalha fora enquanto ele toma conta das crianças e da casa. Numa situação inversa, reproduz a relação machista comum entre as famílias de trabalhadores brasileiros. Baseado na radionovela de José Ignácio Lopez Vigil, o vídeo mostra a mulher chegando em casa tarde, depois de tomar umas cervejas com as amigas de trabalho. Enfatiza a dificuldade do dono de casa para conseguir, com a mulher, uns trocados para o mercado e para as necessidades das crianças. Com a participação de José Mayer (outro dono de casa) e de Zezé Motta (outra trabalhadora), o vídeo apresenta a realidade cotidiana de forma invertida entre os sexos. Para os homens, essa situação é apresentada como um verdadeiro pesadelo. Um pesadelo do qual homens e mulheres devem acordar. Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

diferentes reações expressadas no momento em que assistiam ao vídeo, como: caretas, cochichos, risos, mexiam mãos e pés, balançavam a cabeça, vibravam conforme a cena vivida pela/o personagem, manifestavam baixinho algumas respostas e sugestões para as ações, as quais as/os personagens viviam. Essas manifestações corporais eram, na maioria das vezes, expressas de forma involuntária, tentando se concentrar no que assistiam, como se pudessem anular o que o corpo demonstrava, como se apenas a mente estivesse presente e o corpo não (HOOKS, 2000). Dessa forma, segundo Louro (2000), é na escola que também se aprende a treinar os sentimentos, como, por exemplo, olhar e se olhar, ouvir, falar, calar, preferir. Para Louro,

Todos os sentimentos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os saberes considerados "bons" e "decentes" e rejeite os considerados "indecentes", que aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar), fazendo com que se desenvolva algumas habilidades e outras não. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças. (LOURO, 2000, p. 61).

Essas diferenças são precedidas pelo senso comum da igualdade, mas quando as discussões são provocadas, logo se percebe, nos discursos proferidos, que a percepção das diferenças existem e estão presentes em todo lugar, principalmente na sala de aula. Prontas para serem mencionadas com plena convicção. Como o que foi expresso pelas/os estudantes após o vídeo:

<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>O que vocês acharam do vídeo?</i>
<i>Respondem juntas/os:</i>	<i>Interessante, (risos).</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Por quê?</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>O homem no lugar da mulher é estranho, vindo deste tipo.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Estranho, por quê?</i>
<i>Beto (branco, 15 anos):</i>	<i>Porque vê a mulher mandando em tudo é estranho. É comum vê diferente.</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>É comum vê a mulher submissa ao homem, cuidando dos filhos, dependente, é isso?</i>
<i>Dheni (parda, 16 anos):</i>	<i>É, acho que o homem não aceita esta situação, de se vê no lugar da mulher. Os meninos, que viram o vídeo podem pensar que é um exagero, pensando que a mulher é bem tratada, mas não é. Daí, quando o homem se vê no lugar da mulher, daí ele pensa. Daí se vê como uma situação estranha. Mas daí, quando a gente vê a mulher sofrendo, a gente pensa, ah! Mas a mulher nasceu pra isso. Todo mundo acha, que a mulher nasceu pra ter filho, pra cozinhar, pra fazer de tudo pro marido, pra depender do marido financeiramente. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA GÊNERO, 22/06/16).</i>

Os risos ocorreram principalmente diante de algumas cenas do vídeo, como, por exemplo, o momento em que a personagem Marta se encontra no bar com as suas amigas para conversar e tomar cerveja depois do horário de trabalho. Essa cena provocou uma reação

de estranhamento as/os participantes, sendo reforçada pela resposta de Roger, que mencionou que *"o homem no lugar da mulher é estranho"*, e logo em seguida Beto reafirmou a resposta dada pelo colega, argumentando que *"vê a mulher mandando em tudo é estranho"*. A resposta de ambos se relaciona com a pesquisa realizada por Orlando (2013), a qual desenvolveu discussões com estudantes do Ensino Médio sobre gênero na escola, em que apareceu a dicotomia espaço privado/social e mulher/homem, em que se coloca como espaço natural feminino o doméstico, deixando os homens livres para irem em qualquer direção, por isso tendem a dominar a vida social fora do lar, e delegar à mulher a responsabilidade pela vida social dentro do lar, com todas as suas incumbências domésticas. Essa dicotomia é estimulada nas pessoas desde crianças, ao se incentivar que meninos brinquem com carrinho, skate e futebol, atividades que necessitam de maior espaço e maior envolvimento grupal, e as meninas a brincar com bonecas e casinha, limitando-as a atividades individualizadas e restritas ao espaço doméstico. Dessa forma, mesmo trabalhando fora tanto quanto o homem, à mulher são atribuídas as funções referentes ao lar, porque, historicamente, o seu espaço natural é esse, embora tendo ela "avançado" para outro ambiente, o social é pertencente aos homens (ORLANDO, 2013, p. 114).

Dessa forma, para romper com a naturalização dos papéis de gênero, exige-se também, no que se refere à escola, a inserção de referenciais teóricos que abordem tais questões, a fim de que possam contribuir com um ensino favorável à construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a possibilidades de novos caminhos. As próximas respostas mencionadas a respeito do que foi visto no vídeo foram das estudantes Alexia e Dheni. Elas responderam imediatamente aos comentários de Roger e Beto, afirmando que, somente quando o homem se vê no lugar da mulher, é que ele pensa na situação de "inferioridade" da mulher, e que questões de maternidade, de trabalho doméstico, de cuidados com o marido são situações consideradas pela sociedade como situações "normais" para as mulheres, ou seja, "as mulheres nasceram para isso".

Essa abordagem feita pelas/os estudantes problematiza que "não há nada de biológico nem de natural que explique a subordinação das mulheres" (GARCIA, 2011, p. 82), o que ocorreu é que "essas diferenças não são naturais e essenciais, mas construídas por um conjunto de elementos, entre os quais estão as "verdades" que as escolas, as igrejas e as famílias nos ensinam" (AUAD, 2003, p.58) sobre o desempenho de mulheres e homens na sociedade. Ou seja, a distinção biológica de que homens e mulheres são distintos serve para compreender e justificar a desigualdade social (BEAUVOIR, 1970; SCOTT, 1995; LOURO, 1997), na qual homens possuem privilégios em relação às mulheres. Nesse contexto,

proporcionar discussões em sala de aula, abordando as questões de gênero, é de suma importância, principalmente nas aulas de língua inglesa, pois pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva das/os estudantes (GIESEL, 2012), tendo a língua como um meio de produção e de transformação do conhecimento, também para as questões sociais, as quais envolve a (con)vivência das pessoas na sociedade.

A próxima abordagem feita pelas/os participantes da pesquisa foi a respeito da cena em que o personagem Raimundo menciona que está esperando um filho e sua esposa reage furiosamente à situação. Os dois discutem dando início a uma cena de violência verbal, seguida de uma tentativa de violência física. Com base nessa cena, as discussões prosseguiram da seguinte maneira:

- Professora pesquisadora:* *Vocês já presenciaram situações parecida com o que vimos no vídeo? De violência ou de imposição no relacionamento?*
- Maria (branca, 15 anos):* *Em casa já presenciei, sim. Porque meu pai sempre foi assim, sabe. Ele é o chefe da casa, é a opinião dele e acabou. É ele que fala com quem com você anda. Ele pega e reprova as atitudes de nós lá de casa. Tipo assim, se você vai sair você tem que falar com ele, porque ele é a autoridade. Daí na época que meus pais estavam se separando aconteceu bastante troca de violência, porque não existe só a violência física, existe a verbal e psicológica, daí foram ofensas trocadas na frente das crianças, que são os meus irmãos.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *É os teus irmãos menor, né, uma irmã e um irmão gêmeos.*
- Maria (branca, 15 anos):* *É eles são mais novos que eu. São pequenos, ainda.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Lá em casa meu pai bebe muito. E eu já vi ele batendo na minha mãe, várias vezes. Hoje em dia não, porque minha mãe tomou iniciativa e tudo. Mais daí antes, quando meu pai bebia muito, e chegava em casa, e minha mãe fazia faculdade, ele odiava minha mãe fazer faculdade. E daí o meu tio, que é irmão do meu pai, falava que a mãe ia trair ele na cidade. Daí uma vez a minha mãe tava em casa fazendo janta pra ir pra faculdade, e o pai chegou quebrando tudo, esta cena me marcou muito, porque machuca muito você vê teus pais se ofendendo, isso também machuca aos filhos.*
- Maria (branca, 15 anos):* *É, é muito ruim isso. Mais tem mulher que sofre a vida inteira e fica calada, porque depende financeiramente do homem. E outra, às vezes tem medo que o marido faça alguma coisa pros filhos.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Esta história que tem a Lei Maria da Penha, quando o meu pai bateu na mãe, a última vez que ele fez isso, a mãe foi na polícia, junto com o meu avô. Só que os policiais deram risada na cara dela debochando e falaram entre eles: "o que será que ela fez que ele não gostou, porque ninguém apanha sem ter feito alguma coisa". Eles acham tão natural uma mulher apanhar. Daí minha mãe ficou constrangida e foi embora, por que eles tratam isso como natural, como que vem do gens do homem bater na mulher, mandar nela. E antes também as mulheres não largavam*

Susi (negra, 15 anos):

Alexia (parda, 15 anos):

por medo dos filhos, quem vai criar nossos filhos, não posso ficar sozinha.

Porque quem sofre é eles.

Aham, não posso ficar sozinha, é feio uma mulher divorciada. Hoje em dia não, se a mulher apanha no outro dia ela vai embora. E também tem muitos casos que o marido bate, e acaba até matando a mulher, e às vezes tem muitas pessoas que vê isso e fica calado, não ajuda. Muita gente sabe o que tá acontecendo, mais não faz nada, se cala. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA GÊNERO, 22/06/16).

Os discursos das estudantes Maria e Alexia revelam a mulher marcada pela dominação masculina "*porque ele é a autoridade*", "*eu já vi ele batendo na minha mãe, várias vezes*". Ainda prevalece o espaço domiciliar como o pertencente para as mulheres, o qual, muitas vezes, é marcado como o espaço da submissão feminina, como mencionado: "*Ele é o chefe da casa, é a opinião dele e acabou*", "*minha mãe tava em casa fazendo janta pra ir pra faculdade, e o pai chegou quebrando tudo*". Por meio dos discursos mencionados pelas estudantes, pode-se compreender que a mulher não é considerada um ser autônomo (BEAUVOIR, 1970), não possui voz ativa nas decisões, entretanto, a autora da obra "Segundo Sexo" afirma que "o homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem" (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Essa subalternidade da mulher está compreendida quando as estudantes mencionam a inquietação das mulheres em uma possível separação, percebendo a mulher somente em relacionamentos heterossexuais: "*quem vai criar nossos filhos*", "*não posso ficar sozinha, é feio uma mulher divorciada*". Mesmo Alexia mencionando que "*hoje em dia não, se a mulher apanha no outro dia ela vai embora*", há retrocessos na sua fala, pois, em seguida, ela menciona que "*tem muitos casos que o marido bate, e acaba até matando a mulher, e às vezes tem muitas pessoas que vê isso e fica calado, não ajuda*". Esse discurso mostra que mesmo havendo algumas conquistas das mulheres, como a criação da Lei nº 6.515 (Lei do Divórcio e da Separação Judicial), a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), entre outras, as mulheres ainda são vítimas da dominação masculina pelo fato de que "durante muito tempo mais ou menos longo, uma categoria conseguiu dominar totalmente a outra" (BEAUVOIR, 1970, p. 12), ou seja, durante muito tempo os homens obtiverem privilégios em relação às mulheres, desde "o tempo em que se tratava de brandir pesadas maçãs, de enfrentar animais selvagens, a fraqueza da mulher constituía uma inferioridade" (BEAUVOIR, 1970, p. 73), em seguida, com a propriedade privada, o homem se torna dono dos escravos, da terra e também

proprietário da mulher. Principalmente das mulheres negras, as quais eram abusadas, violentadas sexualmente pelos homens brancos, a todo momento.

Dessa forma, é preciso compreender que a violência contra a mulher, principalmente a mulher negra, provém de longa data. Perpetuando, ainda, o senso comum de que, quando a mulher sofre violência domiciliar, é devido a ela ter desagradado o marido. Conforme relato de Alexia, em relação ao discurso dos policiais, ao atender ao ato de violência ocorrido contra sua mãe: "*o que será que ela fez que ele não gostou, porque ninguém apanha sem ter feito alguma coisa. Eles acham tão natural uma mulher apanhar. Daí minha mãe ficou constrangida e foi embora, por que eles tratam isso como natural, como que vem do gens do homem bater na mulher*". O discurso dos policiais provocou a ação de intimidar e de culpabilizar a mãe de Alexia pela violência que sofreu do marido. Demonstrando dupla violência: as mulheres sofrem violência de seus parceiros e sofrem violência por parte daqueles que poderiam investigar e punir os agressores. Assim, esse discurso proferido pelos policiais colabora para perpetuar a violência contra a mulher, pois muitas mulheres agredidas não irão procurar a delegacia para registrar queixa, sabendo que terão que enfrentar mais uma violência ao tentarem se proteger.

Alexia também menciona que "*em muitos casos o marido bate, e acaba até matando a mulher*". Esse discurso nos coloca a refletir sobre a questão do feminicídio, o qual é considerado como a principal causa de morte das mulheres (AUAD, 2003) no Brasil. Ocorrendo, na maioria da vezes, a tentativa de justificar tal crime com o discurso de possível infidelidade, por parte da mulher, como relatado por Alexia: "*e daí o meu tio, que é irmão do meu pai, falava que a mãe ia trair ele na cidade*". Esse tipo de discurso é utilizado como argumento para justificar crimes passionais em defesa da honra masculina (AUAD, 2003). Por isso, desconstruir discursos que possam oferecer qualquer possibilidade de reforçar a submissão das mulheres se faz necessário e urgente, a fim de se romper com a violência que circunda em torno das vidas consideradas submissas.

Portanto, o discurso de que "*é estranho ver a mulher mandando em tudo*", e que "*é comum vê a mulher submissa ao homem, cuidando dos filhos*", proferidos pelas/os participantes da pesquisa, demonstra a necessidade de discutir gênero na escola, utilizando a língua inglesa como uma poderosa ferramenta de contribuição para garantir a igualdade entre mulheres e homens em qualquer âmbito da sociedade. À vista disso, se faz necessário discussões e problematizações em sala de aula, as quais venham contribuir para a construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

Além disso, as aulas de línguas estrangeiras também são lugares de discussões das questões do cotidiano das/os estudantes, principalmente no que se refere às questões de gênero, de raça e de sexualidade uma vez que as pesquisas (FERREIRA, 2012, 2015; TILIO, 2012; GIESEL, 2012; MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, MELO, 2015; NELSON, 2015, MOITA LOPES, 2012, DIAS; MASTRLLA-DE-ANDRADE, 20015) tem demonstrado a importância de se utilizar dos discursos orais, escritos e, recentemente, multiletramentos e multimodais como foi encontrada nas pesquisas recentes dos últimos 5 anos (BARROS, 2013, SANTOS, LIMA; 2013; TOLEDO; 2013) com possibilidade de proporcionar um ensino/aprendizagem de línguas como instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social (MOITA LOPES, 2002).

Neste contexto, menciono algumas questões a serem destacadas nesta seção, perante ao vídeo relacionado à “sexualidade”, neste momento, conforme os discursos das/os estudantes que demonstraram: perplexidade, silenciamento e homofobia frente as identidades que fogem do padrão heterossexual.

Essas questões foram observadas mediante a exibição do vídeo “Novamente Homofobia na Escola”, e no decorrer das discussões. Nesse momento, ocorreu perplexidade, hesitação das/os participantes da pesquisa, na cena em que a inspetora da escola está no portão cuidando da entrada das/os estudantes. E a inspetora, a qual cuidava da entrada das/os estudantes, não interfere na entrada de um casal heterossexual de estudantes, os quais entram de mãos dadas pelo portão escolar. Mas quando o casal de estudantes homossexuais dão um beijinho selinho na boca ao se encontrar, e entram de mãos dadas, ela imediatamente interfere dizendo: “ei, mocinhos, opa, opa, opa, aqui não é lugar pra isso não, viu mocinhos”? Quando essa cena foi exibida, as/os estudantes ficaram pasmas/os.

O espanto foi nítido na fisionomia de cada uma/um. Elas/eles colocaram a mão na boca e soltaram exclamações como: "*Meu Deus!*" "*Que coragem!*" "*Porra meu!*" "*Ahhhaaa!*" "*Imagine só!*" "*Puxa!*" "*Que horror!*" "*Que nojo!*" "*Que legal!*" "*Que massa!*" Essas reações podem ser entendidas como o impacto de perceber a existência da sexualidade, além da heterossexual. E um impacto maior ainda é o fato de perceber as questões de Sexualidade dentro da sala de aula, as quais ainda são consideradas tabus (SILVA. S. 2014), ou vistas ainda pela maneira higienista, doenças sexualmente transmissíveis ou pela reprodução.

Logo após as/os participantes terem assistido ao vídeo, a professora pesquisadora perguntou as/aos participantes da pesquisa: "*o que acharam do vídeo?*" A resposta à pergunta foi um licenciamento total. Ninguém respondeu absolutamente nada. Esse silenciamento por parte das/os participantes da pesquisa pode ser visto como a tomada de consciência de que a

sexualidade heterossexual não é a única. Desestabilizando algumas certezas trazidas, até então, pelas/os estudantes em relação à sexualidade das pessoas. E que, a partir do vídeo assistido, elas/eles foram instigadas/os a rever certos conceitos, até então vistos como “cristalizados”. Assim, “muitas das lógicas naturalizadas são questionadas e outros modos de vida passam a construir novos horizontes de possibilidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 14) por meio da exibição do vídeo. E exatamente esses "outros modos de vida" é que desestabilizam e causam estranhamento no ambiente escolar, uma vez que:

uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade, afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se o excêntrico. (LOURO, 2013, p. 45).

E se torna surpresa quando os padrões defendidos pela escola passam a ser questionados dentro da própria instituição. Então, proporcionar questionamentos sobre a sexualidade no ambiente escolar é perturbador (LOURO, 2013) e transgressivo (FREITAS, 2012). Perturbador porque a sociedade considera que as pessoas que fogem da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã são nomeadas como diferentes (LOURO, 1997) e a diferença é sustentada pela exclusão (WOODWARD, 2013). Já o transgressivo são aquelas/es que não se "encaixam" nas regras pré-estabelecidas e que, de algum modo, seguem para além dos limites, ou seja, "a transgressão pode colaborar para subverter as ideologias hegemônicas de um currículo sócio-historicamente elaborado para manter o *status quo*" (FREITAS, 2012, p. 37). Dessa forma, pode-se considerar que o vídeo "Novamente Homofobia na Escola" foi uma ferramenta perturbadora e transgressiva, a qual foi capaz de provocar um silenciamento, por alguns instantes, de reflexões e de discussões.

<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>O que acharam do vídeo?</i>
<i>Todas/os as/os estudantes:</i>	<i>Silêncio.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>E, aí, o que acharam do vídeo? O que entenderam?</i>
<i>Todas/os as/os estudantes:</i>	<i>Silêncio.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Ou ninguém entendeu nada, pessoal!</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Achei que teve preconceito.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Preconceito do que?</i>
<i>Maria (branca, 15 anos):</i>	<i>Preconceito contra os garotos que se beijaram.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Concordam com a colega?</i>
<i>Estudantes:</i>	<i>Ahaaam.</i>
<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>Mas e daí, preconceito contra o beijo dos garotos...</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Na verdade foi errado da parte dela, porque se não pode pra menina e menino, também não pode menino com</i>

Professora pesquisadora:
Susi (negra, 15 anos):

menino, não importa se é homem com mulher ou homem com homem, já começa da escola.

Ah, muito bem. Susi o que achou do vídeo?

Ah, eu achei tipo pô, preconceituoso. Porque tipo, eles não vão contra homem e mulher. Mas se chegar dois homens, assim se beijando já tem umas mil pessoas pra julgar isso, e tipo, achei muito errado da parte dela, da inspetora. Porque, tipo, todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).

O silenciamento das/os participantes em relação ao vídeo pode indicar receio em discutir, no ambiente escolar, questões relacionadas à Sexualidade. Considerando que a escola defende maneiras únicas de "ser" ou "jeitos de viver" a sexualidade e o gênero (LOURO, 2000) nesse ambiente. Tanto que palavras como "heterossexualidade", "homossexualidade", "gay", "homofobia" não foram mencionadas no discurso das/os participantes nesse momento. A discussão ficou em torno da atitude da inspetora de alunas/os. Todavia, após a professora pesquisadora começar a mencionar as palavras "homossexual", "gay" e "heterossexual", as/os participantes da pesquisa também passaram a utilizá-las nas discussões seguintes. Fica evidente que "o modo como alunos e professores se posicionam e são posicionados no discurso em relação a essas faces da identidade social tem repercussões na maneira como os alunos se posicionam nos discursos fora da sala de aula" (MOITA LOPES, 2002, p. 192). Por isso, se faz necessário um currículo de relevância social, o qual proporcione momentos de discussão e de questionamento das identidades.

Quanto ao discurso utilizado pela participante Susi, no final da discussão, no qual ela menciona: "*Mas se chegar dois homens, assim se beijando já tem umas mil pessoas pra julgar isso, e tipo, achei muito errado da parte dela, da inspetora. Porque, tipo, todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero*", revela o grande preconceito existente contra as identidades homossexuais, principalmente em relação à cor e ao gênero. Quando ela utiliza a palavra "mil" para especificar a quantidade de pessoas que julgariam um beijo entre dois homens, ela está chamando atenção para a forma preconceituosa, a qual as pessoas julgam a homossexualidade como "pervertida", "anormal", "desviante" (LOURO, 2000). Assim como também, ao mencionar "*todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero*", revela a busca pela igualdade entre as diferentes formas de sexualidade, mas quando ela utiliza a palavra "apesar" e, em seguida, "*cor e gênero*", nos possibilita a pensar em uma suposta decepção em relação, primeiramente, à "raça", depois em relação ao "gênero", como se houvesse algo errado, que teria que ser relevado, tolerado. E a tentativa de usar o discurso "*somos todos iguais*" para minimizar

ofensas sofridas contra a sexualidade homossexual, e afirmando que, nas práticas sociais, não somos construídos de maneira igual (MELO, 2015).

Dessa forma, as identidades de sexualidade e de gênero não podem ser estudadas separadamente da raça, e vice-versa (MELO, 2015), “devido que ao contemplar uma única categoria isoladamente, nos proporciona visões incompleta dos sujeitos. Tornando necessário interseccionar raça, gênero, sexualidade e outros, se pretendemos análises mais complexas sobre as práticas sociais” (MELO, 2015, p. 75) para podermos oferecer um ambiente escolar mais humano e acolhedor, onde as pessoas aprendam, também neste local, a exercer a democracia e os direitos humanos em prol da vida.

Assim, a partir dos vídeos é possível oferecer possibilidades de realizar aulas interdisciplinares, nas quais a língua inglesa venha a colaborar, assim como as demais disciplinas, como instrumento para construir significados ao mundo em que as/os estudantes pertencem. Desenvolvendo, ao mesmo tempo, a proficiência na língua e construindo, a si mesmas/os e as/os demais colegas que se encontram neste mesmo ambiente, as suas identidades de raça, de gênero e de sexualidade, tanto local quanto globalmente.

3.1.3 RELAÇÕES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE: COMO AS/OS ESTUDANTES (CON)VIVEM COM TAIS QUESTÕES

A escola é, sem dúvida, um dos lugares mais difíceis para as identidades de raça, de gênero e de sexualidade encontrarem representatividade sem sofrer algum tipo de conflito por isso. No entanto, é importante considerar que, no que se refere à raça, as alterações introduzidas no currículo brasileiro em relação às questões de identidades sociais e diversidade que ocorreram em janeiro de 2003, com a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015), tem o objetivo de fortalecer o ensino, no sentido de construir positivamente as identidades raciais. As quais ainda vivenciam muitas situações de racismo e de sofrimento, principalmente no meio escolar. Conforme relato das/os participantes da pesquisa:

eu sofro racismo todo dia com brincadeiras sobre negro, na escola. Mas tento não levar a sério, porque sei que estão brincando. Mas essas brincadeiras magoam. As pessoas tinham que se conscientizar um pouco. Pois somos todos iguais não importa a cor ou raça. Mas na nossa sala, já teve uma colega nossa, que tirou um menino do grupo de trabalho,

só pelo fato dele ser negro", (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ROGER, PARDO, 16 ANOS).

A narrativa nos possibilita compreender como se torna dolorido enfrentar o racismo todos os dias no ambiente escolar. Revelando que, infelizmente, o racismo no Brasil ocorre pela sua própria negação (GOMES, 2005), ao ser visto como "brincadeira" para minimizar ou inferiorizar a imagem das/os negras/os na sociedade. Quando Roger mencionou que "*tento não levar a sério, porque sei que estão brincando. Mas essas brincadeiras magoam*", demonstra que a identidade de alunas/os negras/os vem se construindo negativamente, de forma que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo (GOMES, 2005), ou seja, as supostas "brincadeiras" a que Roger se refere são discursos que deslegitimam sua identidade negra, causando-lhe violência psicológica, desconsiderando a contribuição do negro para a sociedade brasileira, na economia, na arte, na filosofia, na estética e na política (BAPTISTA; SILVA, TEIXEIRA, PACIFICO, 2014). Ao mencionar o discurso "*somos todos iguais não importa a cor ou raça*", nos deparamos com pesquisas (FERREIRA 2012, AZEVEDO 2012) que mostram que pode haver 4 tipos de professoras/es, os quais: 1) não encorajam suas/seus alunas/os para discutir sobre raça; 2) professoras/es que culpabilizam suas/seus alunas/os pela falta de conhecimento sobre a questão racial; 3) professoras/es que têm uma visão simplista das três raças (português-europeia, indígenas e afrodescendentes); 4) e professoras/es que atuam na reflexão crítica sobre a importância de discutir sobre Raça no ambiente escolar.

No caso de Roger, dificilmente ele teve contato com professoras/es que realizaram discussões crítica sobre raça, pois, ao mesmo tempo que Roger utiliza o discurso "*somos todos iguais não importa a cor ou raça*", ele menciona um fato ocorrido em sua sala de aula, que "*já teve uma colega nossa, que tirou um menino do grupo de trabalho, só pelo fato dele ser negro*". Esse relato ilustra que a cor negra influencia na inclusão ou na exclusão, ou seja, o posicionamento de dizer que somos todos iguais demonstra "nas práticas sociais que não somos construídos dessa maneira" (MELO, 2015).

é normal presenciarmos preconceito e discriminação no colégio, ainda mais quando se trata de raças. Às vezes o preconceito está "disfarçado de brincadeira" como já ocorreu com colegas de chamarem o menino de "preto", e de "cabelo de bombрил". Até, eu mesmo já fui zoado por ser branco, por isso que não dá pra ligar, eu levo na brincadeira. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/17, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

A narrativa de Beto demonstra o quanto o racismo está impregnado no dia a dia, e que as/os estudantes o consideram como "normal", principalmente no ambiente escolar. Entretanto, Beto é branco e reconhece, em sua narrativa, que o preconceito está "*disfarçado*

de brincadeira", e menciona a ocorrência de chamarem o menino de "preto", e de "cabelo de bombril", contudo, ele não leva em consideração a gravidade da situação, uma vez que inicia a sua narrativa se referindo ao preconceito e discriminação como "normal". Outro fato, a se notar é a utilização da palavra "até", que nos possibilita a entender que Beto por ser branco estaria imune das supostas "brincadeiras", uma vez que ele finaliza o seu discurso mencionando que já foi "zoadado" por ser branco e que "por isso não dá pra ligar", que ele "leva na brincadeira". Em situação similar, Cavalleiro (2014) desenvolve sua pesquisa na educação infantil observando como ocorrem as situações de preconceito e racismo com crianças de 04 a 06 anos. Ela revela que as crianças brancas, nessa idade, já sabem usar de xingamentos racistas para ofender as crianças negras, no qual a pesquisadora pode constatar:

a tranquilidade, com a qual as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante. Sobressaem em seus rostos expressões vazias. Após a ofensa dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas, como se nada lhes tivesse acontecido. (CAVALLEIRO, 2014, p. 54).

A criança branca, como visto, se constrói como superior, e a criança negra como inferior, desenvolvendo uma autoimagem negativa e baixa autoestima. Consequentemente, ela será um adulto com problema de identidade pessoal. No entanto, o branco apenas vê o preconceito e não sofre diretamente as consequências dele (CAVALLEIRO, 2014). Isso é expresso no relato de Beto, que não distingue a gravidade dos xingamentos distribuídos ao menino negro, e que a sua cor branca lhe possibilita manter a sua autoestima, encarando o preconceito e a discriminação racial como algo sem importância, no qual ele menciona que "não dá pra ligar, eu levo na brincadeira".

Já a estudante Susi, que se reconheceu como negra logo no primeiro momento da pesquisa, se mostrou muito convicta do seu pertencimento, revelando uma autoestima desenvolvida para tentar superar os traumas sofridos pelo preconceito e racismo.

eu particularmente, já sofri muito preconceito por eu ser preta. E isso sim, é muito ruim. Mais isso nunca me abalou, pois eu tenho um Deus, que a cada dia que passa me dá forças para mim viver intensamente como se fosse o último. E o preconceito é um negócio que é meio que nada haver, e ao mesmo tempo tem tudo haver. Pois pessoas usam isso para ser mais e mais do que realmente são, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, SUSI, NEGRA, 15 ANOS).

Susi demonstra muita força interior para enfrentar as situações de preconceito e de racismo, trazendo uma reflexão significativa ao mencionar que o "preconceito é um negócio

que é meio que nada haver, e ao mesmo tempo tem tudo haver", conduzindo-nos a pensar que raça é, na realidade,

uma construção social, política e cultural, produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teria tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito ruim. (GOMES, 2005, p. 49).

As pessoas aprendem, desde muito cedo, a classificar e julgar umas às outras, levando em conta as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, sem se incomodar com o sofrimento e a angústia, a que as pessoas sofrem. Se fazendo necessário uma reeducação, tanto de nós mesmos, da nossa família, nas escolas, dos profissionais da educação e da sociedade como um todo (GOMES, 2005), para que possam compreender que "o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente" (GOMES, 2005, p. 54), se fazendo necessário, portanto, "desaprender", mas para isso convém proporcionar momentos de reflexões, principalmente no ambiente escolar, no qual as/os estudantes possam observar a sua volta como as pessoas são tratadas (FERREIRA 2015) e onde as pessoas negras e brancas circulam, quais os acessos permitidos para ambas, e quais locais negros e brancos são autorizados ao livre acesso. O preconceito desvaloriza as pessoas, principalmente o preconceito racial, na tentativa de rebaixar as pessoas negras, impondo poder de manter o *status quo* e manter certos privilégios dos brancos em relação aos negros, vindo ao encontro do que Susi relatou, que as "*pessoas que usam isso (se referindo ao preconceito) para ser mais e mais do que realmente são*".

Se faz necessário, desse modo, abordagens de ensino que venham a colaborar para o empoderamento de estudantes negras/os, de forma que eles/as possam melhor chegar as suas próprias soluções para a redução das injustiças atuais na sociedade (RYAN; DIXSON, 2015). Podem, então, encontrar na língua inglesa uma oportunidade que, a/o estudante, ao mesmo tempo que desenvolva a proficiência nas línguas oferecidas na escola, sinta a sua cultura valorizada em meio a uma sociedade tão desigual quanto à sociedade brasileira (JORGE, 2014). Sendo assim, "abordar as identidades raciais das/os estudantes, principalmente os negros, traz ao ensino de língua estrangeira moderna a relevância cultural e cria

oportunidades necessárias para a realização de um trabalho de construção identitária positiva" (JORGE, 2014, p. 78), constituindo as aulas de língua estrangeira como um espaço privilegiado para se falar do eu e do outro, sempre tão presentes nos discursos.

Discursos esses que colaboram na construção das identidades continuamente, pois, conforme a geração de dados desta pesquisa, as/os participantes mencionaram, com indignação, alguns privilégios baseados na identidade masculina, branca, heterossexual. Como o relato de Alexia em relação às meninas usarem a quadra esportiva da escola. Sendo que há duas quadras. Uma quadra esportiva é grande e possui cobertura e a outra quadra é pequena e não possui cobertura. O fato é que, geralmente, as meninas são destinadas a jogar na quadra menor, a qual não possui cobertura, e os meninos jogam na quadra maior, a qual possui cobertura.

Que aqui na escola os garotos têm prioridade. Porque quando saímos para educação física, os meninos querem ficar com a quadra maior, e nós (as meninas), temos que ficar com a menor. E, vários garotos utilizam a quadra de cima com a gente, mas nós garotas não podemos, muitas vezes utilizar a quadra com eles. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

Esse episódio narrado pela estudante Alexia demonstra que os meninos desconsideram as meninas na hora de escolher a quadra esportiva para a prática de esportes. São eles que definem o lugar das meninas, sem levar em consideração a opinião delas, fazendo a escolha pela quadra esportiva que se apresenta em melhores condições, deixando as meninas com o que "sobrou". Ou seja, as meninas não têm autonomia para escolher. Se elas quiserem praticar esporte terão que ficar com a quadra destinada por eles.

Essa atitude dos meninos vem ao encontro do que Beauvoir menciona: "o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele, ela não é considerada um ser autônomo" (BEAUVOIR, 1970, p.10). É necessário considerar, também, que durante muito tempo a mulher foi construída como frágil e dependente (AUAD, 2003). Sem a chance de emancipação, atribuindo-lhe que tais características eram biológicas, sendo reforçado, a todo momento pela sociedade, que a mulher precisava ser protegida e submissa. Somente com o Movimento Feminista, o qual pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres, é que as mulheres adquiriram o direito ao voto e à educação (GARCIA, 2011). Mas, mesmo assim, a educação para meninas e meninos era muito diferenciada. No que se referia à educação feminina, a aprendizagem abordava trabalhos domésticos, sendo totalmente proibido para elas prosseguir no ensino superior (AUAD, 2006); já os meninos aprendiam cálculos matemáticos e outros. Dessa forma, é prudente mencionar que a atitude dos meninos

em escolher a quadra esportiva com melhores condições, sem dividi-las com as meninas, é uma maneira de querer impor a soberania masculina, reforçando a separação entre meninos e meninas, demonstrando que o lugar da mulher é estabelecido pelo que "sobra" para ela, ou com o que eles definem para ela(s). Conforme a narrativa da estudante Maria, que menciona que:

existe um campeonato de recreio onde os meninos jogam na quadra, mas só é permitido para os meninos e não existe nenhum tipo de atividade na hora do recreio para as meninas (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS).

Essa ação praticada na escola gera rivalidade entre meninas e meninos, desencadeando conflitos de poder entre o feminino e o masculino, possibilitando a internalização de "homem dominante versus mulher dominada, como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente" (LOURO, 1997, p. 37) de (con)vivência entre os Gêneros. Como se ambos não pudessem viver em harmonia, e não pudessem dividir o mesmo espaço, principalmente no que se refere ao lazer. Também foi mencionado nas narrativas que há uma separação entre meninas e meninos no momento da prática dos esportes:

nas aulas de educação física há essa divisão, meninas no vôlei e meninos no futsal, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 17/06/16, RAMON, PARDO, 18 ANOS).

Isso demonstra que "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 1997, p. 58). Ou seja, meninas e meninos aprendem principalmente na escola qual é o seu lugar, que papéis precisam desempenhar, que esportes praticar, reforçando sempre as relações de poder, impondo o que é considerado como "norma", pois a "norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observações continuamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar" (LOURO, 2008, p. 22). E quando essas "normas" são contestadas, imediatamente ocorre um esforço em desqualificar a pessoa que ousou contestá-las, conforme relato de Alexia:

na escola a uma desigualdade entre os gêneros, pois os meninos são tratados diferentes das meninas. As meninas quando reclamam de querer jogar, às vezes, os piá falam que o lugar delas é lavando louça, não na quadra, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

Essa declaração demonstra a separação do que venha ser considerado como o espaço para as meninas e o espaço para os meninos, simbolicamente demonstrando que o espaço privado é para as mulheres e o espaço público destinado aos homens (AUAD, 2006). Nessa perspectiva, o livro didático, o qual é distribuído gratuitamente para as escolas públicas do Brasil (FERREIRA, 2014), colabora na reprodução de tais fatos, mencionados nas narrativas. Conforme algumas pesquisas realizadas sobre o livros didáticos de língua estrangeira, (MOITA LOPES 2002; FERREIRA; BRIGOLLA 2013; FERREIRA 2014) os homens brancos, heterossexuais e classe média têm maior visibilidade e prestígio nos livros didáticos de língua inglesa. Pereira (2014) apresenta o resultado de sua pesquisa a respeito da prática de esporte, no qual há grande predominância de personagens masculinos praticando esportes radicais e de maior visibilidade e popularidade na sociedade, e “as mulheres que aparecem praticando esportes geralmente o fazem no anonimato” (PEREIRA, 2014, p. 218). Por essa razão, faz-se necessário que “haja um diálogo de fato, com os professores que estão utilizando o livro didático de língua estrangeira e os alunos, pois os livros didáticos de língua estrangeira estão a todo momento enviando mensagem, ou seja, o currículo oculto atuando” (FERREIRA, 2014, p. 113).

Outro aspecto importante a ser analisado, ainda nas relações de gênero, são as atitudes de poder entre escola e estudantes quando as identidades vão para o embate. Geralmente, quando as identidades entram em conflitos no ambiente escolar é para romper com os estereótipos ou mantê-las invisibilizadas. Já que a escola possui uma constante preocupação em defender o que seja visto pela sociedade como “norma”, como “normal”, se posicionando, na maioria das vezes, como reprodutora de estereótipos e de preconceito, conforme o relato da estudante Alexia;

uma vez um professor me tirou da sala porque meu batom era muito vermelho. Ele queria me obrigar a tirar o batom, e eu não tirei, e hoje quando vejo ele, eu passo batom mais forte ainda” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros, é consenso que a escola tenha a obrigação de desenvolver as suas ações por um padrão: o de que haja apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal de sexualidade, a heterossexualidade (LOURO, 2013b). Por isso, a tentativa de fazer com que Alexia tirasse o batom para permanecer no ambiente escolar, estabelecendo regras a ela de como viver o seu gênero em uma sociedade marcada pelo machismo, sexismo, racismo, patriarcado, homofobia e preconceito (AUAD, 2003; GOMES, 2005; GARCIA,

2011; SILVA. S. 2014; CAVALLEIRO, 2014; DIAS e MASTRELLA-de-ANDRADE, 2015; FERREIRA, 2015; MELO, 2015; NELSON, 2015).

Como asseverou Beauvoir, as mulheres "ainda se encontram sempre sob a tutela dos homens" (BEAUVOIR, 1970, p. 92), tendo a sua sexualidade vigiada e controlada pelos homens (AUAD, 2003). Dessa forma, a atitude da escola representada pela figura do professor, em impor que a estudante Alexia, obrigatoriamente, deixasse de usar o batom pelo fato de a cor ser vermelha, remete ao momento histórico de controle da sexualidade das mulheres, uma vez que, para o senso comum, a cor vermelha representa sedução, o que pode fazer com que os homens sejam seduzidos pelas mulheres. Assim, entende-se que a escola queria evitar uma suposta sedução da aluna Alexia em relação aos garotos/homens frequentadores deste ambiente. No entanto, a estudante Alexia resiste à norma imposta pelo professor, ao mencionar: *"Ele queria me obrigar a tirar o batom, e eu não tirei, e hoje quando vejo ele, eu passo batom mais forte ainda"*. Tal fato demonstra que ainda há uma preocupação em tentar controlar a sexualidade feminina com o argumento de "protegê-las", obviamente tudo o que a mulher faça que venha expor a sua autonomia de decisão, rapidamente são usados discursos para desencorajá-las, para que permaneçam no lugar destinado a elas, o lugar da submissão e da obediência.

O que ocorre, então, é que as próprias meninas, garotas, mulheres, muitas vezes, são culpabilizadas pelo assédio que sofrem. Conforme relatos de todas as alunas participantes da pesquisa, as quais relataram que já se sentiram constrangidas pelo assédio sofrido. Ouvindo a "desculpa" de que o fato aconteceu devido à roupa que estavam usando, chegando a ocorrer, em alguns momentos, que as meninas foram obrigadas a trocar de roupa pelo fato ocorrido. Em compensação, os causadores do assédio não sofreram nenhuma repressão. Nesta pesquisa, dentre os 4 alunos participantes, nenhum deles mencionou ter sofrido qualquer tipo de assédio ou constrangimento pela sua roupa. E também nada foi mencionado em relação a ter que trocar de roupa por ser considerada imprópria. Mesmo em se tratando do uniforme, as meninas mencionaram que são mais cobradas do que os meninos. Eles não mencionaram ter sofrido qualquer abordagem por alguém da escola, pela roupa/uniforme que estavam usando. Já as meninas mencionaram que já sofreram abordagem pelo uso do uniforme/roupa tanto na rua quanto na escola:

dentro da escola alguns meninos ficam olhando para o "bumbum" e para os "seios" das meninas, assobiando e até julgando como "puta", por estar maquiada ou pelo jeito de andar, ou às vezes até o jeito de olhar, eles dizem que a menina tá se oferecendo. Já aconteceu comigo de ser chamada na secretaria da escola, pelo fato de acharem que o

meu uniforme estava justo demais, e pediram pra mim trocar o uniforme" (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

A narrativa de Alexia revela o quanto as meninas são vigiadas o tempo todo, até pelo "jeito de olhar, eles dizem que a menina tá se oferecendo". Em nenhuma das narrativas os meninos mencionaram que as meninas os constroem com assobios, olhares, ou fazem julgamento pelas suas roupas, ou ainda, nenhum menino foi abordado por qualquer pessoa da escola devido ao seu uniforme/roupa ser visto como inapropriado para o ambiente escolar. Dessa forma, a narrativa de Alexia vem ao encontro do que Beauvoir (1970) menciona: "daí dizer o "sexo" para dizer que ela/mulher se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente" (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Ou seja, o corpo das meninas/mulheres é visto como se estivesse sempre "pronto para o sexo heterossexual". Weeks (2000) menciona que os sexólogos colaboraram para perpetuar a tradição que via as mulheres como "o sexo", e o modelo dominante da sexualidade o "masculino", no qual os homens vistos como agentes sexuais ativos e as mulheres vistas como meramente "despertadas para a vida" pelos homens.

Assim, foi "naturalizado" que os meninos/homens são seduzidos pelos corpos das meninas/mulheres, desculpa essa utilizada como uma maneira de isentar qualquer punição a eles. A isso subentende que os homens fazem um favor em "despertar" as meninas/mulheres para a vida sexual heterossexual, desconsiderando qualquer argumento feminino em relação à autonomia de seus corpos, até mesmo dentro do ambiente escolar.

O controle do corpo das mulheres é tanto que, na maioria das vezes, as pessoas interpretam que as mulheres lésbicas são lésbicas porque ainda não tiveram chance de encontrar um homem heterossexual, o qual as fará gostar de relacionamentos heterossexuais. Uma vez que a imaginação masculina idealiza relacionamentos heterossexuais, no qual um homem possa se relacionar sexualmente com várias mulheres ao mesmo tempo. Já no relacionamento homossexual, a masculinidade é vista como não pertencente a estes sujeitos. Associando que os sujeitos homossexuais são essencialmente femininos (ROLAND, 2003). Ou seja, "a noção de gênero – o que caracteriza o masculino e o feminino – é um construto social elaborado no discurso e que está discursivamente ligada ao sexo: homens devem ser masculinos e mulheres devem ser femininas" (ROLAND, 2003, p. 115), desconsiderando as diversas maneiras de ser masculino, e tantas outras de ser feminino, (ROLAND, 2003). Conforme as discussões feitas com as/os participantes da pesquisa:

- Professora pesquisadora:* *O Roger falou alguma coisa que é mais fácil ser lésbica do que gay? Porque que vocês acham que é mais fácil?*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Professora eu penso assim, que é mais fácil, porque menina pode ficar com piá. Entendeu, normal, e que pessoas gays, assim homem já, é mais difícil, porque eles já nascem com a vontade de ser mulher, entendeu?*
- Professora pesquisadora:* *E as lésbicas não nascem com vontade de ser lésbicas?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Eu tenho uma amiga que é a Mabi, aqui todo mundo conhece ela. Ela é muito bonita, se fosse uma mulher, com cabelo comprido, e se ajeitasse, ela seria uma garota linda. Só que ela é lésbica. Quando eu conheci ela, ela já era lésbica. Como eu conheço ela desde que eu era criança, e sei que ela não fica com piá, eu não tenho preconceito dela com menina, por que eu já conheci ela deste jeito.*
- Professora pesquisadora:* *Ah, você conheceu ela desde que você era pequeno, e convive com ela numa boa, e você já teve convívio com gay?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Já,*
- Professora pesquisadora:* *E qual é a diferença de ter preconceito contra o gay e não ter preconceito contra ela que é lésbica?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Ela pode pega e ficar com piá, ou pode ficar com menina, que eu já vi ela ficando com piá, normal. Mas um homem, tipo assim, vai ficar com outro homem, é estranho.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Eu acho que mulher é mais discreta, por mais que ela seja lésbica, ela é mais discreta.*
- Demais estudantes concordaram: É também acho. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).*

Alexia considera a sexualidade heterossexual como a sexualidade "normal", em seu discurso "*porque menina pode ficar com piá. Entendeu, normal*", e compara o relacionamento gay com a feminilidade: "*pessoas gays, assim homem já, é mais difícil, porque eles já nascem com a vontade de ser mulher, entendeu*"?, revelando em seu discurso que se torna mais difícil assumir-se como gay, pelo fato de que "*eles (os homens gays) já nascem com a vontade de ser mulher*", ou seja, Alexia associa que assumir-se como gay é querer "ser" mulher. Isso é um reflexo de uma sociedade extremamente machista, que compreende que nascer em um corpo de homem e não desempenhar o papel social esperado para esse corpo (dentre alguns atributos espera-se o desempenho heterossexual) é inaceitável, havendo graves consequências por isso.

Em nossa sociedade, os corpos são pressionados a se "encaixar" nos atributos do que seja "homem" ou do que seja "mulher", de forma a negar um gênero em função do outro (AUAD, 2006), se torna incompreensível que um corpo com todos os atributos masculinos não desempenhe a masculinidade esperada. Outra questão a ser mencionada sobre o argumento de Alexia de que "*eles (os homens) já nascem com a vontade de ser mulher*", se refere a desconsiderar os corpos transexuais e transgêneros, em que consiste na identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento (MANUAL DE COMUNICAÇÃO

LGBT, 2009). Dessa maneira, percebe-se que, quando se menciona sobre as identidades sexuais, imediatamente é recorrido ao "gay" como antônimo de heterossexualidade, desconsiderando (provavelmente desconhecendo) as demais identidades.

Em seguida, Alexia menciona, em seu discurso, que a "*mulher é mais discreta, por mais que ela seja lésbica, ela é mais discreta*". A utilização da expressão "*por mais*" pode ser entendida como um defeito, mas um defeito que pode ser visto como não sendo grave, pois a mulher é mencionada como "*discreta*", no qual as pessoas possam nem perceber um relacionamento lésbico, dado que a mulher tem atribuições do gênero feminino como "*carinhosa*", "*meiga*", "*gentil*", entre outros. Considerando também que "*o modelo dominante de sexualidade é o masculino, e os homens são os agentes sexuais ativos, as mulheres, por causa de seus corpos altamente sexualizados, ou apesar disso, eram vistas como meramente reativadas, despertadas para a vida pelos homens*" (WEEKS, 2000, p. 30). Isso contribui para a formação do imaginário de algumas pessoas de que as mulheres são lésbicas por não terem, ainda, sido despertadas por um homem heterossexual.

Por sua vez, Roger declara que tem uma amiga e que ela "*é muito bonita, se fosse uma mulher, com cabelo comprido, e se ajeitasse, ela seria uma garota linda. Só que ela é lésbica*". Ele desconsidera a amiga como se ela não fosse mulher, pelo fato de ser lésbica, e reforça algumas características como "*cabelo comprido*" e "*se ajeitasse*" como atributos somente femininos, e reforça que a amiga não pode ser considerada uma mulher de verdade, uma vez que não segue os "padrões" femininos determinados pela sociedade para um corpo feminino. Ele ainda menciona que: "*eu não tenho preconceito dela com menina, por que eu já conheci ela deste jeito*", em seguida, a professora pesquisadora questiona: "*Ah, você conheceu ela desde que você era pequeno, e convive com ela numa boa, e você já teve convívio com gay?*".

O motivo de a professora pesquisadora ter feito essa pergunta se refere ao fato de que Roger se revelou (apesar de ter criticado a conduta da inspetora do vídeo "Novamente Homofobia na Escola", apresentado no início das discussões sobre sexualidade) preconceituoso em relação às identidades gays, mencionando não ter preconceito em relação às identidades lésbicas. Em seguida, a professora pesquisadora lança mais um questionamento: "*E qual é a diferença de ter preconceito contra o gay e não ter preconceito contra ela que é lésbica?*". Ele, então, responde que: "*ela pode pega e ficar com piá, ou pode ficar com menina, que eu já vi ela ficando com piá, normal. Mas um homem, tipo assim, vai ficar com outro homem, é estranho*". Nessa resposta é visível que Roger percebe a heterossexualidade como a sexualidade "normal", conforme sua afirmativa: "*eu já vi ela*

ficando com piá, normal", considerando que a amiga possa, ainda, vir a se assumir como heterossexual, uma vez que essa sexualidade seja a "norma" mais esperada pela maioria da sociedade. Ele finaliza a sua fala dizendo: *"um homem, tipo assim, vai ficar com outro homem, é estranho"*, trazendo novamente a questão do corpo masculino, em desempenhar as obrigações que se espera para um "homem". Essa atitude incorrerá em graves consequências, como, por exemplo, a violência, mencionada pela estudante Alexia. Mas que, imediatamente, Roger afirma que não vê violência contra as identidades homossexuais, como uma maneira de defender a heterossexualidade, e negar a homossexualidade, pois "o homoerotismo representa uma ameaça à masculinidade no sentido que estilhaça a masculinidade hegemônica" (MOITA LOPES, 2002, p. 124).

<i>Professora pesquisadora:</i>	<i>E porque vocês acham que é mais difícil ser gay?</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Que nem eu falei, uma lésbica nunca apanhou na rua por ser lésbica, agora um homem já apanhou.</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Você já viu um homem apanhar aqui na cidade?</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Aqui na cidade, acho que não.</i>
<i>Maria (branca, 15 anos):</i>	<i>Eu só vi meio que na internet.</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Eu nem na internet.</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Nossa, então você não assiste jornal. Tem muitos casos.</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Onde que você viu, então?</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Na teve, tem bastante,</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Mas que cidade?</i>
<i>Alexia (parda, 15 anos):</i>	<i>Eu que vou sabe, pesquise na internet.</i>
<i>Roger (pardo, 16 anos):</i>	<i>Não adianta pesquisa. Tem que ver se a fonte é segura, e os motivo da agressão. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).</i>

Em uma tentativa de intimidar a colega, Roger é impositivo ao solicitar que a colega cite casos de violência contra homossexuais ocorridos na cidade *"você já viu um homem apanhar aqui na cidade?"*, como se o fato de não ter sido citado pela colega casos de violência na cidade, onde reside, pudesse constatar de que a violência contra homossexuais não existisse. Isso leva Roger a questionar sobre a veracidade dos fatos divulgados sobre a violência, ao mencionar: *"eu nem na internet"*, e também menciona que: *"não adianta pesquisa. Tem que ver se a fonte é segura, e os motivo da agressão"*. Como se os motivos de uma pessoa homossexual sofrer agressão pudessem justificar a violência. Em vista disso, pesquisas (BRITZMAN, 2000; MELO, 2013; FREITAS; PESSOA, 2012) demonstram que se torna mais eficaz desestabilizar discursos naturalizados sobre gênero, raça e sexualidade do que proceder com sermões, os quais são pouco eficazes na forma de evitar o desprezo, afastamento, preconceito, discriminação, homofobia às identidades menos representadas, principalmente no ambiente escolar.

No que se refere à aceitação de práticas homoeróticas, pode-se dizer que há muito pouca tolerância em relação a elas. A tolerância aqui vem normalmente junto com discursos de ameaça e com uma grande maioria de discursos ameaçados. Esses podem ser entendidos como medo da diferença, devido à percepção atual da existência de discursos que ressaltam a diferença de que somos feitos, ou insegurança causada pelo modo como outras pessoas estão concebendo a identidade social, notadamente a sexualidade. O homoerotismo representa uma ameaça à masculinidade hegemônica. Entretanto deve-se notar que as observações mais negativas e raivosas são feitas pelos meninos" (MOITA LOPES, 2002, p. 124).

O homoerotismo representa uma ameaça à masculinidade (MOITA LOPES, 2002), pelo fato de desestabilizar a maneira como as pessoas foram construídas, em relação àquelas historicamente inferiorizadas, pois muitas das certezas ou dos modos de viver tomados como naturais têm sido questionados (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002), causando, em alguns momentos, a instabilidade e a ação de agir pela violência como forma de garantir a "norma", já conhecida. Ou seja, o medo de se dar uma chance para conhecer e incluir o "outro" no meio social, no qual um certo "eu" já está inserido, causa desconforto. Conforme as discussões das/os participantes da pesquisa em torno de considerar a sexualidade hétero e desconsiderar a homossexualidade.

- Professora pesquisadora:* *E os casais heteros também deveriam procurar um hotel, ou um lugar reservado pra dá beijo na boca ou pode dar beijo na boca publicamente?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Hetero é uma coisa comum.*
- Beto (branco, 15 anos):* *É, é uma coisa normal.*
- Alexia (parda, 15 anos):* *Não tem essa de normal. Se hetero pode o gay, a lésbica também pode dar beijo em público.*
- Roger (pardo, 16 anos):* *É mais daí, vai meio que incentiva outras pessoas a ser gay, ser lésbica. Sei lá.*
- Maria (branca, 15 anos):* *Vocês tem a opinião de vocês, mas eu acho que vocês estão errados falando assim. Não tô julgando ninguém. Mas eu acho que se o hetero tem o direito de ir lá, o gay também tem.*
- Beto (branco, 15 anos):* *Mais, daí pode vira meio que banguça, né. Homem beijando homem, mulher beijando mulher, imagine todo mundo assim.*
- Professora pesquisadora:* *Mas todo mundo sendo hetero não vira banguça?*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Não.*
- Professora pesquisadora:* *Por que não?*
- Beto (branco, 15 anos):* *Porque é o normal, não tem explicação.*
- Roger (pardo, 16 anos):* *É, o pessoal quer colocar que ser gay é bom, é legal, não é bem assim.*
- Beto (branco, 15 anos):* *É como que uma coisa assim, "seja gay você também".*
- Todas/os:* *riem...*
- Ramon (pardo, 18 anos):* *"Seja gay você também", essa é boa!*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Mas é o que o pessoal tá querendo passar. "Seja gay você também", porque os outros são gay, daí você não pode contrariar aquilo. Daí, você tem que ser gay junto.*
- Maria (branca, 15 anos):* *Eu não concordo, com essa que "seja gay você também". Assim vocês tão sendo homofóbico.*

- Roger (pardo, 16 anos): *Não, não somo. A gente tem preconceito, que é diferente.*
 Beto (branco, 15 anos): *É, homofobia é uma coisa diferente de você ser preconceituoso. Homofobia é você querer agredir a pessoa porque ela é gay, vai e bate na pessoa, e preconceituoso é você pensar e aceitar alguma coisa sem tomar nenhuma providência.*
- Roger (pardo, 16 anos): *E o meu pensamento é diferente mesmo. O meu pensamento é preconceituoso mesmo, e eu assumo isso, E outra o preconceituoso nunca tenta muda. Ele só não apresenta seu hábito de querer agredi. Se for preciso eu falo na cara, mesmo. Que sei lá, vou envolver agora, tipo oh, Deus fez um homem e uma mulher, o que que Deus vai querer com dois homem ou duas mulher pra ficar junto?*
 Alexia (parda, 15 anos): *E se fosse alguém da tua família?*
 Roger (pardo, 16 anos): *Eu ia ser contrário, igual.*
 Alexia (parda, 15 anos): *Não, daí você ia aprender.*
 Roger (pardo, 16 anos): *Eu ia continuar igual, Alexia, porque minha família quase inteira contraria, isso. (Roger neste momento, ao responder a colega bate a mão na mesa).*
- Alexia (parda, 15 anos): *Porque a tua família é preconceituosa.*
 Beto (branco, 15 anos): *Mas imagina a humanidade só com gay e lésbica, daí a humanidade não ia mais existi. É meio que da biologia isso, já.*
- Alexia (parda, 15 anos): *Mais nunca vai ter só gay, e lésbica. Sempre vai ter homem com mulher. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).*

Roger e Beto iniciam seus discursos defendendo que a homossexualidade não pode ser vivida publicamente para não incentivar a homossexualidade. Esse discurso revela o desconforto que as identidades não heterossexuais causam quando são vividas publicamente. Ou seja, as identidades que diferem da “norma” devem permanecer invisibilizadas, cada vez menos representadas, sem aparecer publicamente. Pois, quando a professora pesquisadora questiona: *"Mas todo mundo sendo hetero não vira bagunça? E Beto responde "porque é o normal, não tem explicação"*, isso nos possibilita compreender o "modo homogêneo como as pessoas foram construídas nas práticas discursivas da modernidade, geradoras de muitos padrões de normatividade que nos orientam até hoje" (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p.13). Por isso, desestabilizar os "direitos intrínsecos" de homens brancos, heterossexuais contribui para mostrar como esses direitos foram construídos historicamente (MOITA LOPES, 2002) em uma tentativa de mostrar os privilégios que tais identidades possuem em relação às identidades que são vistas como fora da "norma".

Quando Roger menciona em seu discurso que *"o que o pessoal tá querendo passar é "seja gay você também", porque os outros são gay, daí você não pode contrariar aquilo. Daí, você tem que ser gay junto"*. Por meio desse discurso é possível compreender que Roger está se sentindo incomodado com as manifestações abertas e públicas da homossexualidade, a ponto de se sentir obrigado a ter que "ser gay" também, desconsiderando a questão da

orientação sexual, sentindo a homossexualidade como uma ameaça em relação à sua orientação sexual. Assim, "todas as formas de expressão social que se tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivos de escândalos" (LOURO, 2000, p. 23). Quando a participante da pesquisa, Maria, menciona que não concorda com tais opiniões, defendidas por Roger e Beto, e afirma que eles estão sendo homofóbicos, eles imediatamente revidam e apresentam definições para as palavras "homofobia" e "preconceito", desconsiderando o real conceito de tais palavras.

De acordo com Beto, "*homofobia é você querer agredir a pessoa porque ela é gay, vai e bate na pessoa, e preconceituoso é você pensar e aceitar alguma coisa sem tomar nenhuma providência*". Assim, fica evidente, em seu discurso, que Beto considera homofobia somente as agressões físicas, sendo que a "homofobia pode ser definida como medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais e, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos" (MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBT, 2009, p. 21). E a definição para preconceito é o "julgamento negativo dos membros de um grupo racial, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro" (GOMES, 2005, p. 54).

Dessa forma, Roger e Beto apresentam preconceito somente contra gays, e não contra lésbicas. Tal atitude pode se justificar pelo fato de pertencerem ao grupo masculino, o qual tenta eliminar qualquer prática homoerótica que venha a representar como ameaça à masculinidade. Por conta disso, os garotos gays são vistos, pela maioria das pessoas, "como parecendo garotas, e é o que garotos machos querem expulsar de dentro deles mesmos" (MOITA LOPES, 2002). Em seguida, quando as suas opiniões são questionadas pelas colegas, eles recorrem a questão da religião e as questões biológicas: "*oh, Deus fez um homem e uma mulher, o que que Deus vai querer com dois homem ou duas mulher pra ficar junto*"? Mencionando em seguida: "*imagina a humanidade só com gay e lésbica, daí a humanidade não ia mais existi. É meio que da biologia isso, já*". Em se tratando de questões religiosas, é oportuno mencionar que, quando se trata das questões de gênero, de raça e de sexualidade, as discussões acabam chegando à religião. Então, é preciso ressaltar que, ao longo da história da sociedade ocidental, muitos discursos de legitimação da desigualdade entre homens e mulheres foram produzidos. A mitologia e a religião estiveram presentes. Na Grécia Clássica e na tradição judaico-cristã, Pandora e Eva respectivamente desempenham o

mesmo papel: o de demonstrar que a curiosidade feminina é a causa das desgraças humanas e da expulsão dos homens do paraíso (GARCIA, 2011, p. 11)

Considerando a mulher como a culpada pela expulsão, pela dor e por todo o sofrimento existente na humanidade, em Gênesis, Eva aparece como extraída de um "osso supranumerário" de Adão (BEAUVOIR, 1970) a qual, mais tarde, induz o homem a comer o fruto proibido (GÊNESIS, 2.3). Já no que se refere à raça em relação à religião, os africanos são vistos como "filhos de Cam", por meio de uma "leitura capciosa de uma ambígua passagem bíblica (Gênesis IX, 24-25)". Os filhos de Noé, após o dilúvio, receberam como missão povoar as diversas regiões do mundo. Cam, o filho renegado por haver observado a nudez de Noé, foi povoar a África, e por causa disso os habitantes do continente foram considerados, pelos europeus, o povo amaldiçoado. Este foi um desvio de leitura utilizado como justificativa à escravidão. Em verdade, o amaldiçoado por Noé foi Canaã, o único, entre os filhos de Cam, que não foi povoar a África, mas uma região da atual Palestina (BAPTISTA da SILVA, 2005, p. 51).

E no que se refere à homossexualidade, a atribuição da passagem da Bíblia que relaciona a destruição das cidades de Sodoma e Gomorra, em Gênesis XIX, com interpretação de que o pecado que levou à destruição dessas cidades seja devido às relações homossexuais ocorridas. No entanto, em Gênesis XVIII- 20, encontra-se: "O Senhor ajuntou: É imenso o clamor que se eleva de Sodoma e Gomorra, e o seu pecado é muito grande". No capítulo seguinte da Bíblia, encontra-se a descrição da destruição das cidades. Mas não é mencionado qual o tipo específico de pecado que levou a destruição dessas. Entretanto, interpretações religiosas têm sido mencionadas atribuindo que o pecado responsável pela destruição das cidades de Sodoma e Gomorra seja o ato de sodomia.

Uma vez que o sexo ainda é visto como exclusivamente para a reprodução humana, conforme Beto mencionou: "*Mas imagina a humanidade só com gay e lésbica, daí a humanidade não ia mais existi. É meio que da biologia isso, já*". Ocorrendo a desconsideração de que,

o corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica. Num tempo de Aids, por exemplo, a preocupação com o exercício do "sexo seguro" vem surgindo novos modos de encontrar prazer corporal, alterando práticas sexuais ou produzindo outras formas de relacionamento entre os sujeitos. (LOURO, 2000, p. 11).

Assim, compreender que as identidades não são fixas, não são biológicas, mas são construídas socialmente (LOURO, 2013; MOITA LOPES, 2002, MOITA LOPES;

FABRÍCIO, 2002; BUTLER, 2010; HALL, 2011; SILVA T. 2013, WOODWARD, 2013; DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015) é de extrema importância para incluir as identidades menos representadas e acabar com a violência.

Assim, a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais, sem contar que, se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso tem efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (WOODWARD, 2013). Portanto, as identidades de raça, de gênero e de sexualidade vem sofrendo excessivamente muitas formas de preconceito e de violência, tanto no ambiente escolar quanto em qualquer lugar da sociedade, conforme as/os participantes da pesquisa têm mencionado. Então, temas como raça e racismo, desigualdades de gênero, sexualidade e preconceito, os quais apontam diretamente para questões de desigualdade, dependência e sofrimento humano, podem ser explorados de modo a garantir e a enfatizar a sua pertinência no mundo social, conforme algumas/alguns pesquisadoras/es tem demonstrado (MOITA LOPES; 2002, MELO; 2015, FERREIRA; 2012, 2015; NELSON; 2015, LOURO; 2015, FURLANI; 2015).

3.2 COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DE ABORDAR AS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Esta seção responderá à segunda pergunta de pesquisa: Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa? Para responder a tal pergunta de pesquisa, esta seção foi dividida em 2 subseções, para uma melhor análise da geração de dados. Assim, as subseções do presente capítulo se dividem em: 3.2.1 “A linguagem e a construção das identidades de raça, gênero e de sexualidade”, e 3.2.2 “A língua inglesa como instrumento de inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula”.

Os fragmentos aqui utilizados para análise foram retirados das respostas dadas pelas 4 alunas e pelos 4 alunos participantes da pesquisa. A análise foi realizada buscando compreender a importância de problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, procurando entender como a língua pode se tornar um instrumento para questionar e desestabilizar as questões de poder existente no meio educacional. Buscando compreender, por meio das aulas de língua inglesa, como colaborar

na construção de um currículo mais abrangente e acolhedor, no qual as identidades de raça, de gênero e de sexualidade sejam, cada vez mais, incluídas sem sofrer consequências violentas por isso. É que o preconceito, o racismo, a homofobia, o sexismo, dentre outras formas de violência, possam ser reconhecidas pelas/os estudantes na sua real conjuntura de prejuízo à vida das pessoas, e não vistas como meras “brincadeiras”. A partir dessas, muitas/os estudantes acabam desenvolvendo graves problemas, tais como: dificuldade de aprendizagem, baixa autoestima, isolamento, depressão, exclusão da convivência em grupo, mutilação do seu próprio corpo, entre outras consequências.

À vista disso, é importante compreender que o uso da linguagem equivale sempre a agir no mundo, lembrando que também fere, reforça e normaliza discursos que podem trazer sofrimento às pessoas que se encontram no ambiente escolar (MELO, 2015). Assim, é importante a conscientização escolar de construir a inclusão e o respeito às diferenças (MOITA LOPES, 2003), principalmente nas aulas de língua inglesa. Utilizando-a como instrumento para colaborar na construção do respeito e da dignidade humana, tanto na escola quanto na sociedade. Dessa forma, prossegue-se as análises.

3.2.1 A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Se torna relevante (re)pensar o currículo escolar, mais especificamente, (re)pensar na linguagem utilizada em sala de aula, a qual, em determinados momentos, contribui na (re)produção de desigualdades (FURLANI, 2013), de violência e de sofrimento (MELO, 2015). Conforme Melo e Rocha (2015), certos grupos sociais são deslegitimados, primeiramente na linguagem, com a imposição de discursos desumanos de violência simbólica e física, acarretando exclusão, também pelo convívio social. Os discursos desumanos se tornam naturalizados pela repetição e pela propagação nas mais diversas situações variadas (MELO, 2015), seja na escola, ou em qualquer outro lugar da sociedade. Portanto,

quando se diz que o sujeito é constituído, isso quer dizer simplesmente que o sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade. O sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes, (BUTLER, 2010, p. 209).

As pessoas são marcadas, excluídas ou incluídas conforme as regras impostas para suas vivências. Trazendo as implicações das identidades de raça, de gênero e de sexualidade presentes em praticamente todas as situações, nas quais as pessoas (con)vivem diariamente, enquanto seres sociais. À vista disso, “as pessoas usam a linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, homoeróticos, heterossexuais etc... ao mesmo tempo que, nessas práticas, se reconstróem ao agirem uns em relação aos outros via linguagem” (MOITA LOPES, 2003). Dessa forma, linguagem e mundo estão imbricados (MELO, 2015), envolvendo as pessoas de maneira que, o que se diz, não são apenas palavras, pois, “ao enunciarmos, algo é realizado”, ou seja, a linguagem como ação (MELO, 2015). Nessa perspectiva da linguagem como ação, o que fazemos com as palavras/linguagem marca diretamente o corpo e a vida social do outro (MELO, 2015). Marcas levadas continuamente na memória, conforme ressalta a estudante Susi, participante da pesquisa, que mencionou na sua narrativa:

eu já presenciei na sala, pois "amigos" meus comentaram na sala de aula que eu iria virar "piazinho" se ficasse com menina. Em casa a minha família me xingou por gostar de uma menina. Disseram que eu não tenho idade para saber o que quero. E disseram que isso é uma escolha que eu poderia ficar "tachada" para o resto da minha vida. Em casa eu presencio preconceito sempre. Esses dias xingaram e julgaram um cara por postar foto com seu namorado, pois ele é uma pessoa pública, que trabalha na saúde, meus familiares falaram: "IMAGINE O QUE AS PESSOAS VÃO FALAR DISSO!!! CREDO"! É esse o tipo de comentários que eu tenho que ouvir. E, outra coisa, já me falaram que eu sou parecida com menino, pelo fato que eu gosto de usar roupas largas e falo em gíria. E tipo, eu gosto de ser assim, me sinto bem. Mas tem pessoas que não gosta nem de chegar perto de mim, por eu ser desse jeito". (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, SUSI, NEGRA, 15 ANOS).

Essa maneira dolorida de utilizar a linguagem para impor “regras” de como as pessoas podem viver a sua sexualidade e gênero na sociedade, causa muito desconforto e violência. No caso de Susi, ocorre um esforço em tentar impor a ela que a sexualidade heterossexual é a ideal, sendo mencionado que ela “iria virar “piazinho” se ficasse com menina”, e que ela “não tem idade para saber o que quer”. Tais afirmativas demonstram a sexualidade da mulher sendo vigiada, sem autonomia para decidir sobre a sua sexualidade, uma vez que os xingamentos reforçam a tentativa de mantê-la na sexualidade considerada como a ideal, negando e rejeitando a sua homossexualidade. Como se houvesse uma idade predestinada, na qual as pessoas simplesmente “escolhem” a homossexualidade. Acarretando o senso comum de que a “escolha” pela homossexualidade é sinônimo de violência e de exclusão, de uma forma que a pessoa sofra violência, até se acomodar na heterossexualidade conforme mencionado: “e disseram que isso é uma escolha que eu poderia ficar "tachada" para o resto da minha vida. A utilização da palavra “tachada” demonstra possibilidades de hostilidade,

brutalidade, agressão, fúria, dentre outras formas de violência contra quem ousar desafiar a “norma”, a qual seja diferente da “heterossexualidade”.

E que não se trata de “*escolha*” ou “*opção sexual*”, termos comuns utilizados para se referir a sexualidade, mas sim, “*orientação sexual*”. Mesmo porque as pessoas não optam em fazer uma “*escolha*” sexual, a qual traz muito preconceito e discriminação. Assim, por sua vez, o desejo afetivo-sexual de pessoas homossexuais é orientado a pessoas do mesmo sexo, do mesmo jeito que ocorre com as pessoas heterossexuais, no qual o desejo afetivo-sexual é orientado a pessoas do sexo oposto (SANTOS; ARAÚJO, 2009).

Na narrativa de Susi, quando ela menciona: “*esses dias xingaram e julgaram um cara por postar foto com seu namorado, pois ele é uma pessoa pública, que trabalha na saúde, meus familiares falaram: "IMAGINE O QUE AS PESSOAS VÃO FALAR DISSO!!! CREDO"*! Podemos refletir que, enquanto as identidades menos representadas são vividas secretamente, sem exposição pública, a sociedade tende a ignorar e a impedir que direitos sejam estendidos para tais pessoas. Na tentativa de usar como desculpa que essas identidades não existem, e se não existem não precisam de direitos, e também não precisam de respeito. Assim, a estudante escreve em letras maiúsculas “*IMAGINE O QUE AS PESSOAS VÃO FALAR DISSO!!! CREDO"*! Para chamar a atenção de que essas identidades existem, e resistem a todo o tipo de exclusão. E que a preocupação da sua família é exclusivamente com as “regras” impostas pela sociedade, uma vez que se preocupam com “*O QUE AS PESSOAS VÃO FALAR*”. Em uma tentativa de culpabilizar Susi pela violência que venha a sofrer pela sua orientação sexual homoafetiva. Impondo a ela o relacionamento heterossexual. Dessa forma, o fato de ter que desempenhar “papéis” estabelecidos para corpos femininos e masculinos desencadeia um desconforto muito grande para os sujeitos que transgridem as regras sociais. Susi se sente penalizada tanto em casa quanto na escola, por não ter liberdade na sua orientação sexual, ao mencionar: “*amigos meus comentaram na sala de aula que eu iria virar "piazinho" se ficasse com menina. Em casa a minha família me xingou por gostar de uma menina*”. A escola e a família recebem atribuições para serem os principais ambientes de proteção e de inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, entretanto, às vezes, se tornam os lugares de maior exclusão e abandono.

Essa atitude, muitas vezes, é oriunda da escola e da família, ao desconsiderarem a sexualidade nas crianças e adolescentes achando que elas/es não possuam amigas/os, parentes os quais tenham contatos que sejam homossexuais (LOURO, 1997), é uma ilusão e uma ignorância. Mas é uma ignorância tanto da homossexualidade quanto da heterossexualidade, ou seja, uma ignorância sobre sexualidade (LOURO, 1997) humana. Quer dizer, o que está

suposto nessa ativa ignorância é a ideia de que a sexualidade é uma questão do âmbito privado, e não do público (LOURO, 1997). Como se ignorar tais questões pudesse anular o corpo, e nos ausentar de qualquer responsabilidade. Não se incomodando com o sofrimento das pessoas, em proferir discursos carregados de preconceito e de exclusão, conforme Susi relata: *“já me falaram que eu sou parecida com menino, pelo fato que eu gostar de usar roupas largas e falo em gíria. E tipo, eu gosto de ser assim, me sinto bem. Mas tem pessoas que não gosta nem de chegar perto de mim, por eu ser desse jeito”*.

Mais uma vez, o discurso é utilizado para marcar os corpos femininos e masculinos, estabelecendo marcações do que é considerado adequado para mulheres e para homens. Ou seja, estabelecem vestimentas e gírias como marcadores masculinos, e a não obediência a tais regras traz a consequência do isolamento para Susi. No qual as pessoas se afastam dela como uma forma de punição pelo fato de ela não obedecer ao que se espera de um corpo feminino. Trazendo imbricado a questão racial, na qual ela se reconhece como negra, uma vez que a cor da pele anuncia quem somos, os sujeitos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou não ter acesso, além dos lugares sociais que podemos ocupar (MELO, 2015, FERREIRA 2015).

É nesse ambiente que as crianças aprendem, desde a infância, a selecionar, marcar, incluir, excluir as pessoas conforme as identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Conforme o episódio mencionado por Susi na sua narrativa:

minha sobrinha, uma menina de 5 anos, a qual tem a pele mais clara do que eu, me disse um dia; "olha Susi, você tem que ser minha escrava, porque você é mais preta do que eu". Eu fiquei sem ação na hora que ouvi isso. Tudo bem, que eu sou preta mesmo, mas daí ouvir isso de uma criança. Fiquei abismada. Fiquei pensando, daí que o preconceito começa desde criança, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 30/05/16, SUSI, NEGRA, 15 ANOS).

As identidades sociais das crianças são construídas a partir da interação com os membros de sua própria família, (RODRIGUES, 2003) e depois com as demais pessoas. Nessa interação elas aprendem maneiras de incluir ou de excluir as pessoas na convivência diária, conforme classificações sociais, a que são impostas na sociedade como “ideal”. Portanto, as crianças, quando ingressam na escola, geralmente já vêm com suas identidades sociais de Raça, de Gênero e de Sexualidade definidas na família. Ou seja, a criança já foi construída (MOITA LOPES, 2002) como negra/o, menina/menino e, possivelmente, para desempenhar a heterossexualidade.

no entanto, é a escola, como primeiro contexto social do qual a criança participa fora de casa, que vai ter a função de legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados construídos previamente. E é por esse motivo que a compreensão de como as identidades sociais são construídas é tão central nas práticas discursivas nas salas de aula, (MOITA LOPES, 2003, p. 203).

Assim, ao compreender como as identidades sociais são construídas, passamos a desestabilizar os “direitos intrínsecos” de homens, brancos, heterossexuais, evidenciando como esses “direitos” foram historicamente construídos (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002). À vista disso, o fato ocorrido com a estudante Susi, em que sua sobrinha de 5 anos menciona “*olha Susi, você tem que ser minha escrava, porque você é mais preta do que eu*”, nos remete a pensar sobre as questões de branquitude e de branqueamento. Dessa forma, a branquitude parte do significado de ser branco, de ver aos outros e a si mesmo em uma posição de poder, no qual a uns foi dado todo o poder e que aos outros este lhes foi negado (PIZA, 2002), ou seja, brancos com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva do legado da escravização (BENTO, 2002), e negros marcados até hoje pelas desigualdades sociais, os quais sofrem as consequências de uma sociedade baseada na cor/raça.

Ainda, em muitos momentos, a marcação da linguagem utilizada para inferiorizar negras e negros é tão cruel que tem o poder de deixar a pessoa ouvinte paralisada, conforme mencionado por Susi, em relação ao que ouviu de sua sobrinha: “*eu fiquei sem ação na hora que ouvi isso. Tudo bem, que eu sou preta mesmo, mas daí ouvir isso de uma criança. Fiquei abismada. Fiquei pensando, daí que o preconceito começa desde criança*”. Ao que Susi menciona: “*o preconceito começa desde criança*”, se refere ao fato de que a criança aprende a observar e a classificar as pessoas, conforme a sociedade considera. Então, a criança internaliza e reproduz os discursos, desde muito pequena, construindo conceitos a partir daquilo que ouve e vê. Ou seja, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência (CAVALLEIRO, 2014). Nesse sentido, família e escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (CAVALLEIRO, 2014).

Por isso, é importante discutir com as crianças, já desde pequenas, sobre as questões raciais, ou seja, “é ao redor dos anos de idade, que a criança deve começar a ser preparada pela família, por meio de conversas efetivas sobre a questão étnica” (CAVALLEIRO, 2014, p. 89). A escola e a família são responsáveis pela formação do indivíduo, ocorrendo que a escola não pode ser valorizada em oposição à educação familiar e vice-versa (CAVALLEIRO, 2014). Ou seja, é com as crianças que o trabalho de valorização das identidades pode ser feito também, uma vez que “é na escola, que as crianças, em geral, se

expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família" (MOITA LOPES, 2002, p.59). Portanto, compreender que as identidades raciais, "as quais são na realidade construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais de poder ao longo do processo histórico" (GOMES, 2005, p. 49) colaborará para que as crianças possam se tornar pessoas adultas, livres de preconceito e racismo, reconhecendo-se integralmente como seres humanos de direito para viver as suas identidades sociais de raça, de gênero e de sexualidade sem sofrimento.

Já em relação ao branqueamento, a estudante Alexia relatou que:

professora, a minha tia passa talco no rosto e nos braços para parecer mais branca, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

Nessa ação, o branqueamento privilegia as estratégias psicossociais desenvolvidas por grupos ou parcelas da população negra brasileira para se adequarem às demandas de embranquecimento da população brasileira, desde meados do século XIX. No sentido de adequação do negro a uma sociedade branca e embranquecedora, da população brasileira, na qual a parcela negra tenderia a desenvolver a negação de sua racialidade e promover formas de embranquecimento, tanto na busca de parceiros para miscigenação, no desejo de ascendência social por meio da "melhoria do sangue", quanto no comportamento, discreto e distanciado de sua comunidade de origem, visando assemelhar-se ao branco. (PIZA, 2002, p. 65). O ideário de branqueamento alimentou a noção de democracia racial, no Brasil, como um país onde não existia desigualdades raciais, no qual se reafirma os valores brancos/europeus como norma e estabelecia uma subalternidade para indígenas e negros (SILVA. P. 2005). O que criou uma cultura da exclusão, na qual as crianças aprendem a excluir desde muito cedo.

Já no que se refere às relações de Gênero como socialmente construídas (AUAD, 2006), é importante compreender que essa construção ocorre por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, de um processo minucioso e sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008), no qual as convivências familiares e escolares colaboram como as principais entidades de imposição nas relações hierárquicas de poder, para ajudar a reforçar o lugar de mulheres e de homens na sociedade.

Professora pesquisadora: Me respondam uma coisa, meninas vocês fazem o serviço doméstico com alguém pressionando vocês, ou o pai ou a mãe ali do lado falando, ou vocês já acostumaram, e já sabem o que vocês tem que fazer?

- Dheni (parda, 16 anos):* *Eu faço porque eu já sei o que eu tenho que fazer. Desde pequena me colocaram na cabeça que eu devo fazer as coisas. A minha mãe até hoje, por mais que ela tente mudar o pensamento dela, mas ela dá uns deslize assim, tipo; ah, mulher nasceu pra isso! Daí, às vezes eu falo que não consigo fazer um determinado serviço de casa, daí ela fala assim: tem que aprender, e quando casar? Aí eu falo; mãe e se eu não quiser casar? Daí ela pega e fala assim: mas é claro que você tem que casar, porque talvez a nossa eternidade seja deixa os descendentes, então tem que casar e tem que ter filhos. Daí colocam tudo pra gente, mas eu já sou acostumada a fazer essas coisas de casa.*
- Maria (branca, 15 anos):* *Eu tive que aprender, porque meus pais se separaram um monte de vez, daí eu tinha que ajuda minha mãe, essa era a minha obrigação, e daí a minha mãe fica muito em cima, e diz a mesma coisa; e quando você casar? Você acha mesmo que o teu namorado vai te ajudar? Aí, eu respondo que ele vai me ajudar, sim. Daí ela fala, iii minha filha, vai ser tudo você! Sabe, parece que a própria mãe empurra isso. Impõe, que a gente que tem que fazer tudo.*
- Professora pesquisadora:* *E com vocês meninos, vocês fazem o serviço sob pressão ou vocês sabem o que tem que fazer?*
- Meninos respondem juntos:* *Só se falarem,*
- Beto (branco, 15 anos):* *É, se não falar nada, não faço.*
- Roger (pardo, 16 anos):* *Quando a minha irmã foi embora, é que eu tive que começa a fazer. Porque era a minha mãe com a minha irmã que faziam o serviço doméstico. Daí, desde que ela foi embora, meu pai disse: Oh, agora você tem que ajudar a sua mãe. Agora você vai pegar os serviço doméstico e vai dividir com ela.*
- (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA GÊNERO, 22/06/16).*

Os papéis sociais desempenhados pelas mães e pais têm autoridade relevante perante as relações de gênero, no convívio com suas/seus filhas/os. Na tentativa de manter as supostas “regras”, impostas para mulheres e homens na sociedade, as mães e pais reafirmam, por meio da linguagem e execuções, a separação do que seja destinado para as “mulheres” e do que seja destinado para os “homens”. Assim, de geração em geração as feminilidades e as masculinidades são cada vez mais reforçadas para permanecerem imutáveis. No entanto, os conflitos para romper com o modo homogêneo, o qual as pessoas foram construídas, está cada vez mais ativo. Conforme demonstra o discurso proferido pelas estudantes Dheni e Maria, a respeito de suas mães, as quais reafirmam situações naturalizadas a mulher, de como suas filhas poderiam seguir: "*você tem que casar, porque talvez a nossa eternidade seja deixa os descendentes, então tem que casar e tem que ter filhos*", e "*você acha mesmo que o teu namorado vai te ajuda? iii minha filha vai ser tudo você*". Esses discursos proferidos pelas mães das participantes da pesquisa revelam a imposição de poder para reforçar os papéis de gênero destinados a cada pessoa, levando em consideração as diferenças biológicas (AUAD, 2006). Uma vez que as/os estudantes já convivem na família com os discursos sobre os

papéis de gênero que são impostos para desenvolver na sociedade, restando a chance de desconstrução ou reforço do desempenho do que seja destinado para elas e para eles, no ambiente escolar.

À vista disso, é que trago algumas pesquisas realizadas sobre análise do livro didático abordando as questões de gênero, tendo em vista que o material didático é fundamental para (des)construir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, atuando diretamente na representação ou na invisibilidade das questões raciais, sexuais e de gênero. As quais professoras/res e estudantes poderiam estar atentas/os para problematizar e questionar, evitando reforçar preconceitos e estereótipos.

Dessa forma, Ferreira e Brigolla (2013) apresentam resultados de análise do livro didático de Língua Inglesa "Take your Time", elaborado pelas autoras Ana Luiza Machado Rocha e Zuleica Águeda Ferrari, ao que se refere a: Jobs (Empregos), Service Buildings (Prédios de serviço), Places (Lugares), Household chores in "Thanksgiving day" (Atividades domésticas em "Dia de Ação de Graças"), que além do grande número de homens, nenhum deles se apresentou como dançarino de balé, bem como nenhuma mulher é apresentada jogando futebol, por exemplo, ou seja, não há tentativa de quebra de estereótipos. As mulheres estão em minoria e possuem função secundária: enfermeira, vendedora de ingressos para o cinema e caixa de banco, como pessoas comuns que se pesam na balança ou fazem compras. Enquanto isso, os homens aparecem em quatro ilustrações fazendo atividades mais relacionadas ao cognitivo, como ler e praticar esportes; fato que não se aplica a nenhuma personagem mulher nessas imagens. No ambiente da cozinha, a mulher faz as atividades domésticas, enquanto o homem aparece numa postura reflexiva, apenas gesticulando com as mãos. Nas atividades domésticas como cozinhar e cuidar da criança, são apresentadas como sendo funções exclusivas da mulher.

Em outra análise, Araújo e Ferreira (2014) analisaram o livro didático de Língua Inglesa "Keep in Mind", do Ensino Fundamental, elaborado pelas autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, a que se refere a: Mulheres e homens no trabalho de casa, Mulheres e homens nas suas profissões, Meninos e meninas em ambiente de lazer. As autoras revelam os seguintes resultados: serviços domésticos - embora tenha a representação do masculino em um afazer do lar (algo raro nas ilustrações de livros didáticos), quem desempenha a função principal é a mulher. Em várias imagens, os homens são representados colocando o lixo para fora, regando as plantas e arrumando a mesa, trabalhos que parecem "leves" e não sugerem que o homem é o anfitrião da casa, como sugere a imagem em que a mulher aparece servindo as crianças e fazendo as "honras" da casa. As mulheres são

representadas em afazeres domésticos no total de 16 vezes e os homens em 14 vezes. Isso reforça o estereótipo de mulher dona de casa, limitada ao ambiente do lar. No entanto, é possível perceber que há um esforço da editora em tentar colocar o homem fazendo tarefas domésticas, o que, em anos anteriores, não era comum. A pesquisa também revela que os trabalhos dos homens são, em sua maioria, aqueles que exigem Ensino Superior (engenheiro, médico, professor, veterinário). Já em relação às profissões das mulheres, poucas profissões o exigem (apenas as de professora e médica). No que se refere às crianças brincando, observou-se meninos jogando basquete, futebol, andando a cavalo e soltando pipa, enquanto as meninas são representadas andando de bicicleta, pulando corda ou desenhando, contabilizando 31 situações em que meninos estão representados e as meninas em 18 representações.

Pereira (2014) também desenvolveu análise em 6 séries que utilizavam livro didático de inglês, com 4 volumes cada uma, considerando que "o livro didático é um eficiente instrumento de disseminação e constituição de discursos que circula em uma determinada sociedade" (PEREIRA, 2014, p. 215). Podendo (o livro didático) contribuir para questionamentos críticos ou passivos de aceitar as ideologias das identidades dominantes. Entretanto, para tal escolha, se faz necessário conhecer as questões de Gênero que circundam na sociedade, para que se possa utilizar o livro didático de forma coerente para romper com o silenciamento e a perpetuação dos estereótipos.

Dessa forma, se faz importante conhecer parte do resultado da análise, no que se refere ao desempenho dos papéis de Gênero na constituição da família. Apresentando que, em relação aos papéis dos membros integrantes das famílias, as bases do sistema patriarcal parecem ainda determinar as relações entre eles. O homem é, geralmente, apresentado como o "provedor do lar" e autoridade máxima da família, enquanto a mulher exerce funções tradicionalmente relacionadas ao seu papel de boa esposa e mãe dedicada, exaltado pela sociedade como atividade sublime.

Aqui é possível identificar um traço da "identidade feminina" amplamente difundido pelos discursos dominantes na sociedade, segundo o qual a mulher nasceu predestinada a ser mãe e esposa e, nesse papel, seus "atributos" essenciais são a dedicação, a amabilidade, a submissão e o amor incondicional ao cônjuge e à prole. Já o homem, por sua vez, possui "naturalmente", em sua identidade, características associadas à necessidade de proteção da família, provendo-lhe os bens de consumo necessários para uma vida tranquila, bem como a "autoridade masculina", tida na sociedade como característica essencial e própria da identidade masculina (PEREIRA, 2014, p. 217). Os resultados de análises de livros didáticos apresentados colaboram para que se (re)pense na representação da mulher como subalterna.

Nessas condições, as alunas participantes da pesquisa demonstraram resistência e vontade de romper com os estereótipos de gênero, quando mencionaram: *"mãe e se eu não quiser casar?"* e *"aí, eu respondo que ele vai me ajudar"*. Mas, pela relação de poder entre ambas, prevalece o discurso da mãe, pois Dheni e Maria finalizam seus discursos mencionando que: *"colocam tudo pra gente, mas eu já sou acostumada a fazer essas coisas de casa"*, e *"sabe, parece que a própria mãe empurra isso. Impõe, que a gente que tem que fazer tudo"*. Já no discurso do pai do estudante Roger, o verbo *"ajudar"* reforça a ideia de que o serviço doméstico é destinado às mulheres: *"Oh, agora você tem que ajudar a sua mãe. Agora você vai pegar os serviços doméstico e vai dividir com ela"*.

Nesse sentido, em que o homem pode *"ajudar"* a mulher a realizar o serviço doméstico, acaba por intensificar que apenas as mulheres têm o *"dever"* de realizar o trabalho doméstico, ficando os homens apenas com a contribuição de *"ajudar"*, sem o compromisso imposto de realizar tais tarefas. Assim, gênero é uma forma de indicar *"construções culturais"*, na qual a criação é inteiramente social e as ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres são como uma categoria social imposta sobre os corpos sexuados (SCOTT, 1995).

Portanto, ao refletirmos sobre a linguagem utilizada em nossas salas de aulas estamos contribuindo para a redução das injustiças atuais da nossa sociedade. As quais surgem, a cada dia, de maneira direta e violenta e, às vezes, de maneira indireta e sutil. Cabendo compreender que o espaço escolar é um dos ambientes em que as pessoas também aprendem a agir no mundo, (re)construindo-o e, ao mesmo tempo se (re)construindo (MOITA LOPES; 2002, DUTRA; 2003, ROLAND; 2003). Pois, não estamos meramente posicionados no mundo de forma passiva, mas somos capazes também de atuar como agentes, atribuindo e construindo significados ao mundo em outras bases discursivas; como, por exemplo. os contradiscursos dos movimentos de gays, lésbicas, mulheres, negras/os (MOITA LOPES, 2003). Portanto,

os significados aí construídos possuem uma natureza social, plural, provisória e contestável, pois a cada nova prática social de uso da linguagem em que atuarmos, novos significados poderão estar sendo contestados, negociados e reconstruídos, assim como as possibilidades identitárias a que nos vinculamos. Logo, nossas identidades sociais de gênero (raça e de sexualidade) assim como outras, são construídas nessas práticas discursivas, (DUTRA, 2003, p. 139).

Entretanto, para haver a construção das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, efetivamente, as quais foram historicamente nomeadas como *"outras"* e vistas como *"diferentes"* em relação ao que foi estabelecido como *"norma"* de homem, branco,

heterossexual, de classe média urbano e cristão, referência essa que não precisa mais ser nomeada (LOURO, 1997, 2000) a escola é um dos ambientes mais propícios para problematizações e a inclusão de tais identidades. Pois, neste local, muitos corpos são, ainda, desqualificados, inferiorizados, feridos e deslegitimados (MELO, 2015), conforme exposto pelas estudantes participantes dessa pesquisa.

Assim, se faz necessário lembrar que as identidades sociais não são fixas ou permanentes podendo até mesmo ser contraditórias e fragmentadas. Mas estão sempre se construindo, são instáveis, passíveis de transformação (LOURO 1997; MOITA LOPES 2002, 2003; MOITA LOPES; FABRÍCIO 2002; HALL, 2011). Mesmo porque as pessoas que são reconhecidas, em um dado momento e lugar, podem mudar de momento em momento na interação, podem mudar de contexto para contexto, podendo ser ambígua ou estável (MOITA LOPES, 2003), ou seja, “o si mesmo é construído em discursos e a seguir re-experimentado dentro dos textos da vida cotidiana e portanto, reposicionado ou transformado. É assim que as pessoas têm identidades fragmentadas, múltiplas e contraditórias” (MOITA LOPES, 2003, p. 20). Conforme Moita Lopes (2003), as identidades sociais são construídas em práticas discursivas, visto que aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia, e que,

cada um de nós é membro de muitos discursos e cada discurso representa uma de nossas múltiplas identidades. Esses discursos são, portanto, situados na história, na cultura e na instituição e constroem as pessoas e suas identidades sociais de modos diferentes. Desse modo, as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais, enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas, (MOITA LOPES, 2003, p. 21).

Ainda conforme Moita Lopes (2003), uma mulher que se construiu como heterossexual pode vir a se construir como lésbica em outra fase de sua vida por meio de outros discursos. Compreendo que esta afirmativa em nossos dias acaba por provocar grande polêmica, pelo fato de que muitas pessoas ainda enxergam as identidades como fixas e imutáveis, tratando com violência as identidades passíveis de transformação. Ainda mais se tais identidades abrangem o gênero e a sexualidade das pessoas, uma vez que, quando incluímos a raça as possibilidades de viver tais identidades, se torna mais complexas e árduas. Podendo as identidades sociais serem entendidas como projetos nos quais podemos nos engajar ou dos quais podemos nos desvencilhar, tendo em mente que, nessa concepção, a identidade tem a ver com “tornar-se” e não com “ser” (MOITA LOPES 2003, AZEVEDO 2012).

Entretanto, tais considerações tem a ver “com a posição de quem diz”, (RODRIGUES, 2003, p. 69), considerando o gênero, a raça, a sexualidade e a condição social

de quem profere determinados discursos. Ou seja, “agimos discursivamente com base em significados, que nos constitui ao mesmo tempo, como homens, mulheres, gays, heterossexuais, lésbicas, brancos, negros, pobres ou ricos – etiquetas identitárias que passam a ser valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de prática específica” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p.13). Pois, as chances de determinados discursos se tornarem “verdades”, “normas”, os quais a sociedade apoie e legitime tem a ver com as relações de poder, as quais não são fixas ou estáticas (DUTRA, 2003). Assim sendo,

o discurso é um espaço em que o poder é exercido, em que esses regimes de verdade são legitimados, ele também constitui um espaço em que esse poder pode ser também contestado e resistido por meio de contra discursos ou discursos alternativos em que essas concepções, esses regimes de verdade, possam ser reconstruídos. O discurso, desse modo, nos posiciona no mundo social com base em relações de poder pois, nós somos aquilo que [ele] nos permite ser, acreditamos naquilo que [ele] nos permite acreditar. Logo, a forma como nos posicionamos e somos posicionados no discurso é fundamental para a compreensão de quem somos no mundo social, (DUTRA, 2003, p. 139).

Compreensão essa que também passa pela escola. Sendo esse ambiente apontado como um dos mais importantes na construção de quem somos (MOITA LOPES, 2002). Pois, a escola é, geralmente, a primeira instituição com a qual a criança tem contato fora da família: portanto, a escola vai ter a função de “legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados construídos previamente” (MOITA LOPES 2002, ROLAND 2003).

Dessa forma, podemos compreender que o espaço escolar e a linguagem utilizada neste ambiente não são neutros (FREITAS, 2012; GIESEL, 2012; FURLANI, 2013; LOURO, 2013; SALEH 2014; SILVA. S. 2014, MELO 2015; SIERRA, 2015). E que a nossa prática discursiva também não é neutra, pois envolve escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006). Tomar ciência de tal razão nos permite compreender que o espaço escolar reflete a sociedade na qual está inserido (SANTANA 2003) trazendo também a maneira binária de viver em sociedade, envolvendo o poder. Entretanto, é preciso perceber o “poder como algo “socialmente construído e mantido”, e não como algo que o indivíduo tem” (AZEVEDO, 2012, p. 55). Assim, a escola pode se tornar um espaço de empoderamento para as/os estudantes rejeitar e combater o poder que exclui, maltrata, discrimina, machuca, fere, inferioriza, silencia, enfim, a toda forma de violência e sofrimento contra as pessoas. Contribuindo para a construção de cidadãs/ões conscientes, capazes de desconstruir discursos de dominação e de desigualdades sociais, principalmente a que se refere as identidades de Raça, Gênero e Sexualidade.

3.2.2 A LINGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DAS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA

Nessa perspectiva de combater a exclusão, principalmente das identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade, a língua inglesa pode ser considerada como um bom instrumento, pois possibilita construções críticas e conscientes de tais identidades, na qual as/os participantes podem apresentar contribuições importantes de suas próprias experiências pessoais, conforme algumas pesquisas (MOTA LOPES 2002, 2003,; SCHARFSTEIN 2003; RODRIGUES, 2003; TILIO, 2003; ROLAND, 2003; FERREIRA 2012, 2015; AZEVEDO 2012; MOITA LOPES ; MELO, 2014; DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; MELO 2015; CRUZ 2015; NELSON, 2015). Visto que o inglês é uma das línguas mais utilizadas no mundo pós-moderno/contemporâneo (TILIO, 2012) e que “as pessoas que têm domínio dessa língua têm acesso a bens materiais (como empregos, por exemplo), culturais (como possibilidade de participar de contextos de uso de inglês, como o acesso a filmes, livros e músicas) e simbólicos (como prestígio e status)” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 82). Tanto que as/os estudantes participantes da pesquisa consideram abordagens sobre temas de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa como uma maneira de “abrir a mente”, “diminuir o preconceito”, “entender melhor esses temas”, porque em sala de aula,

quase nunca levam a sério o preconceito que acontece com os outros (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Pela resposta de Breno dada ao questionário sobre: “qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de raça, gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa”? Podemos observar que ele se reconhece como “outro”, percebendo que o preconceito que o acompanha na sua trajetória escolar é um preconceito envolvendo a sua sexualidade, a sua masculinidade, e a sua cor. Em um silenciamento que ele não verbaliza a sua dor, somente por meio da sua escrita é que é possível perceber o racismo, a homofobia, enfim, a violência a que Breno está imerso. Durante a entrevista, a professora questiona as/os participantes da pesquisa sobre a relevância dos temas de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa:

Professora pesquisadora: E o que poderia ser trazido para as aulas de inglês para proporcionar essas discussões? Que sugestões vocês dão para as aulas de inglês em que os temas de Gênero, de

- Raça e de Sexualidade sejam discutidos nas aulas de língua inglesa?*
- Dheni (parda, 16 anos): *Ah, sei lá, eu acho legal filme, vídeo tipo esses que a gente assistiu.*
- Susi (negra, 15 anos): *Às vezes notícia da internet, que acontece.*
- Alexia: (parda, 15 anos): *Ah, eu acharia legal professora, o teatro.*
- Dheni (parda, 16anos): *Mas assim, trocando os papel, né. Que os homens sejam as mulheres e as mulheres sejam os homens,*
- Alexia (parda, 15 anos): *Ah, é mesmo, eu concordo. É.*
- As demais meninas: *apoiaram,*
- Meninos: *[Riem e balançam a cabeça],*
- Professora pesquisadora: *Mas por que, que vocês acham o teatro e trocar de papéis?*
- Alexia (parda, 15 anos): *Pra eles sentir como que é, a gente ficar ouvindo essas coisa tipo: sente direito, feche as pernas. Ah, todas aquelas coisa que a gente fica escutando toda hora, só por que é menina.*
- Meninos: *[Se olham, riem, e balançam a cabeça em silêncio].*
- Professora pesquisadora: *E no que isso ajudaria vocês? Vocês acham que esses assuntos vão fazer diferença na vida se forem discutidos nas aulas de língua inglesa?*
- Alexia (parda, 15 anos): *Faz né professora, por que veja, quando você levou a folha pra gente responder na sala, lá, maioria não sabia o que responder naquelas pergunta que falava sobre gênero, raça e sexualidade, muitos nem sabia o que escrever, daí alguns colocaram lá que gênero é gênero musical, e tal. Nada a vê.*
- Dheni (parda, 16 anos): *Ah, professora, eu acho que isso tudo aí, serve para abrir a mente da pessoa. Por que tem muito preconceito, violência, e o preconceito vem da violência. As pessoas. Acham que batendo vai acabar, mas não vai acabar, como que vai bater em cada um. Daí que eles vão lutar pra ter os mesmos direitos.*
- Professora pesquisadora: *De que forma a escola pode abrir a mente dos alunos em relação a isso?*
- Roger (pardo, 16 anos): *Mostrando que eles são seres humanos igual a gente, só que eles escolhem o caminho deles. Cada um escolhe o seu caminho, e que não tem que se incomoda com o caminho deles.*
- Alexia (parda, 15 anos): *Professora, eu acho assim: Se você conhece línguas diferentes, você vai conhecer pessoas diferente, raças diferentes e gênero e sexualidade diferentes, eu acho assim.*
- (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, RELEVÂNCIA DOS TEMAS GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 22/06/16).

Percebe-se que as sugestões mencionadas pelas/os estudantes para abordar as questões de raça, de gênero e de sexualidade são mencionadas com entusiasmo e empolgação. Sendo importante mencionar que ainda foram citadas como sugestões as possibilidades de: mesa redonda e propaganda. Na qual uma aluna menciona a disciplina de Sociologia, em que o professor trouxe a propaganda do “Boticário” exibida na televisão em que consistia na exibição de casais homossexuais consumindo produtos da marca. Esta propaganda repercutiu muito logo que foi lançada, pelo fato de exibir casais homossexuais no seu conteúdo.

Dessa forma, percebe-se que as/os estudantes mostram-se interessadas/os e participativas/os na possibilidade de inserção dos referidos temas nas aulas de inglês apontando diferentes materiais metodológicos a serem utilizados. Com possibilidades de um trabalho escolar interdisciplinar, uma vez que a disciplina de Sociologia foi apontada como uma das aulas mais marcantes quando os temas de Raça, de Gênero e de Sexualidade foram mencionados dentre as/os participantes da pesquisa.

Alexia (parda, 15 anos):

Quando mais pessoas falarem desses assuntos na escola, mais os alunos vão ver que é importante. Por que é mais difícil quando só uma pessoa fala, parece que não entra na cabeça. Oh, tipo do professor de sociologia falou, daí a professora de inglês, daí parece que fica mais normal, sei lá, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, RELEVÂNCIA DOS TEMAS GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 22/06/16).

Pelo discurso da estudante Alexia, é possível perceber que temas como de raça, de gênero e de sexualidade são vistos pelas/os estudantes como “estranhos” para a sala de aula. Mas, à medida que as/os professoras/es vão inserindo nos conteúdos, elas/eles passam a se familiarizar com os temas e a (re)pensar na mais diversas formas de viver as identidades, conforme mencionado: “*tipo do professor de sociologia falou, daí a professora de inglês, daí parece que fica mais normal, sei lá*”.

Nesses termos, é preciso compreender que a língua/gem é o espaço essencial de construção da vida social, e que somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de línguas (MOITA LOPES 2012). Por isso, incluir as identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa é colaborar com a (re)construção das identidades sociais, as quais serão (re)construídas para além da sala de aula. Pois, o que se espera que ocorra nas aulas de língua inglesa é que as/os estudantes se engajem na língua, a fim de usá-la quando necessário, para fazer escolhas éticas sobre o mundo social. Contudo, tendo possibilidades de rejeitar qualquer tipo de sofrimento humano (MOITA LOPES 2012).

Como mencionado pela estudante Alexia, quando a professora pesquisadora questionou o porquê que seria importante trabalhar o teatro fazendo a inversão de papéis, ela responde que é: “*pra eles (os meninos) sentir como que é, a gente ficar ouvindo essas coisa tipo: sente direito, feche as pernas. Ah, todas aquelas coisa que a gente fica escutando toda hora, só por que é menina*”. Nesse sentido, ao ensinarmos inglês, “estamos também fazendo coisa com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Portanto, refletir sobre

a linguagem possibilita-nos a repensar, a desconstruir e a reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino de inglês” (MELO, 2015). Uma vez que as/os estudantes compreendem que temas relacionados às questões de raça, de gênero e de sexualidade são importantes para a sua vida. Quando a professora pesquisadora questiona sobre a relevância desses temas para vida das/os estudantes, assim responde Alexia: *“faz né professora, por que veja, quando você levou a folha pra gente responder na sala, lá, maioria não sabia o que responder naquelas pergunta que falava sobre gênero, raça e sexualidade, muitos nem sabia o que escrever, daí alguns colocaram lá que gênero é gênero musical, e tal. Nada a vê. A referência de Alexia em relação à dificuldade das/os colegas em responder ao questionário sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade demonstra a necessidade de abordar, em sala de aula, tais problematizações.*

No sentido de proporcionar, nas aulas, momentos de reflexão e de reconhecimento de atos racistas, homofóbicos, sexistas, preconceituosos e machistas, conforme a concepção da estudante Dheni afirma: *“Ah, professora, eu acho que isso tudo aí, serve para abrir a mente da pessoa. Por que tem muito preconceito, violência, e o preconceito vem da violência. As pessoas. Acham que batendo vai acabar, mas não vai acabar, como que vai bater em cada um. Daí que eles vão lutar pra ter os mesmos direitos”.* Essa última frase proferida pela participante da pesquisa nos revela que ela percebe as identidades menos representadas como algo do qual ela não faz parte, utilizando o pronome “eles” para se referir às conquistas de direitos, as quais são frequentemente negadas às pessoas que não seguem as “normas” propostas pela sociedade. O estudante Roger tem o mesmo posicionamento que a colega. Ele utiliza a expressão *“eles são seres humanos igual a gente”*, reforçando a existência de diferenças entre “nós” e “eles”. No entanto, se faz necessário reforçar que as pessoas repetem muito a expressão de que *“somos todos iguais”*, mas, na realidade, quando observamos as práticas sociais, imediatamente percebemos que não somos construídos iguais (MELO, 2015).

Isso ocorre pelo fato de que, a todo momento, nossas identidades de raça, de gênero e de sexualidade estão sendo julgadas, analisadas, excluídas, perseguidas, mal tratadas e até mesmo banidas do convívio social. No entanto, a resistência das identidades menos representadas podem encontrar um instrumento importante na língua inglesa para se fazer representar, conforme mencionado pela estudante Alexia: *“professora, eu acho assim: Se você conhece línguas diferentes, você vai conhecer pessoas diferente, raças diferentes e gênero e sexualidade diferentes”.* À vista disso, podemos considerar que o espaço das aulas de língua inglesa também é lugar de construção das identidades sociais de gênero, de raça e

de sexualidade (GIESEL 2012, FERREIRA 2012, NELSON 2015, MELO 2015). E que, por meio do ensino da língua inglesa, podemos ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser (AZEVEDO 2012).

Dessa forma, o espaço da sala de aula de língua inglesa pode se tornar um espaço relevante, como um fórum de reflexão e de questionamento, no qual discursos menos aprisionadores sobre as questões de gênero, de raça e de sexualidade façam parte da rotina escolar, com possibilidades de estabelecer relações entre o global e o local, como um espaço de resistência e de mudança no que causa dor e sofrimento a corpos deslegitimados (AZEVEDO 2012, MELO 2015) tanto no espaço escolar como em qualquer outro lugar da sociedade. Conforme a narrativa da participante da pesquisa Maria, a dor causada pela rejeição é capaz de provocar consequências graves para a vida das pessoas:

teve um caso na minha escola, em que um menino gostava de meninos, e daí começou a ser rejeitado e ser tratado de forma estúpida pelos alunos e pelos seus pais. Ele entrou em depressão e começou a se cortar. A escola percebeu que ele estava mal e chamaram ele para conversar. Conversaram com a turma também, e teve mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto, (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/17, MARIA, BRANCA, 15 ANOS).

Conforme o discurso de Maria, é possível perceber que a nossa sociedade rejeita, ignora e exclui as pessoas que não se identificam com a identidade heterossexual, ou seja, a "produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia" (LOURO, 2000, p. 21). Resultado de uma construção historicamente construída na identidade heterossexual de homem branco, classe média urbana, como referência. Estabelecem-se como "diferentes" todas as demais identidades que não correspondem à heterossexual ou que dela se afastam (LOURO, 2000, 2008). Quando Maria menciona que "*teve um caso na minha escola, em que um menino gostava de meninos, e daí começou a ser rejeitado e ser tratado de forma estúpida pelos alunos e pelos seus pais*", vem ao encontro do que Louro (1997) menciona a respeito dos homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica, os quais são considerados diferentes, são representados como o "outro" e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou de subordinação. Ocorre, então, que os lugares que poderiam acolher e proteger as identidades menos representadas seriam no contexto familiar e escolar. Mas, geralmente, são nesses ambiente que ocorrem atos graves de violência e de exclusão.

Toledo (2013) desenvolveu uma pesquisa em psicologia utilizando narrativas de história de vida com 10 mulheres na faixa etária entre 19 e 48 anos, e comprovou que um dos lugares que mais ocorre sofrimento nas vivências homoafetivas é o ambiente familiar

(TOLEDO, 2013). Assim, é possível refletir que, diante de tais fatos, o papel da escola se torna mais comprometido ainda, no que tange à realização de ações envolvendo as identidades de gênero, de raça e de sexualidade. Pelo fato de se esperar que a “instituição familiar” fosse uma base protetora de acolhimento e inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, vindo a combater a violência, a discriminação e a homofobia. Entretanto, de acordo com os resultados da pesquisa de Toledo (2013), o que verifica-se que esse local é discriminatório e causador de muito sofrimento. Restando, então, para a escola, realizar ações de empoderamento, no qual as/os estudantes aprendam a reconhecer atitudes e ações de exclusão ocorridas contra as identidades de raça, de gênero e de sexualidade.

Por isso, nós professoras/es, principalmente os de línguas estrangeiras, precisamos nos lembrar de que o nosso ensino e o ensino das/os estudantes acontece em uma sociedade que está baseada em questões de gênero, de raça e de sexualidade (RYAN; DIXSON, 2015). Isso é um desafio a ser reconhecido em um país que se caracteriza, ainda, como racista, homofóbico, machista e sexista. Dessa forma, desenvolver aulas de língua estrangeira para nossas/os estudantes, as quais possam servir de instrumento na prática social, ao mesmo tempo que aprendem a fluência da língua, neste caso a língua inglesa, é um desafio grande, constante, de ensino-aprendizagem em construir significado para aquilo que se está aprendendo. Os/as alunos/as, então, irão encontrar, em nossas aulas, um apoio importante para aprender a se defender da violência atribuída a elas/eles pelo fato de terem assumido sua identidade de gênero, de raça e de sexualidade em qualquer âmbito da sociedade, até mesmo no âmbito familiar.

Em relação à narrativa de Maria, a qual mencionou que o colega da sua escola passou por momentos difíceis em relação ao preconceito a que sofreu: *“a escola percebeu que ele estava mal e chamaram ele para conversar. Conversaram com a turma também, e teve mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto”*, reforça a importância da escola em proporcionar ações preventivas ao sofrimento das/os estudantes não representadas/os. Com o compromisso de evitar ações violentas contra si mesmo, pelas vítimas do preconceito, conforme Maria mencionou. No sentido de que a escola não seja cúmplice, não espere a situação se agravar para somente ter a iniciativa de proporcionar ações de combate à violência. Nesse caso narrado por Maria, a escola só teve a iniciativa de discutir sobre Sexualidade na sala de aula após constatar que o estudante estava em *“depressão e começou a se cortar”*. Após tal constatação de mutilamento do estudante contra a sua própria vida, foi que a escola proporcionou *“mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto”*. Sob tais afirmativas, é

importante compreender que nem sempre ocorre um tempo hábil de acudir a vida humana vítima de violência e preconceito. Às vezes, a vítima não consegue sobreviver a atos cruéis de homofobia, de racismo e de preconceito por medo ou pelo próprio silenciamento da sociedade a respeito de tais questões. Então, o que se busca é que a escola não espere chegar ao caos para tentar reverter a situação. De acordo com o relato de Maria, a escola só teve a atitude de proporcionar aulas sobre sexualidade porque foi constatado que “*um menino gostava de meninos*”. Fato esse que gerou a agressão física do próprio menino contra si mesmo, devido à sua identidade sexual.

Em relação a esse silenciamento da escola em tentar não discutir sobre sexualidade, negando, muitas vezes, a reconhecer as identidades homossexuais, Louro argumenta que,

não falar a respeito deles e delas, talvez pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento, a ausência da fala, aparece como uma espécie de garantia da "norma". A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-lo às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 68).

Além disso, a falta de representatividade das identidades menos representadas no material didático acaba por reforçar a falta de respeito para com as pessoas. Conforme pesquisa realizada por Pereira (2014), em 6 livros didáticos de língua inglesa, destinado à segunda série do ensino fundamental, o tema, na maioria das vezes, é abordado de forma idealizada, alienada e alienante, sem mencionar conflitos referentes à iniciação sexual, à orientação ou à condição sexual. A análise de Pereira (2014) revelou a existência de silenciamento em relação ao tema ainda considerado como "tabu" (FERREIRA 2012, SILVA. S. 2014; MOITA LOPES, 2003). Também, foi feita análise nos textos, os quais revelaram que as questões sexuais e afetivas são considerados, por seus autores, como mais "avançadas", no sentido de admitir que os jovens e adolescentes lidem, no seu dia a dia, com questões ligadas à prática sexual. Todavia, apresentam estereótipos de gênero expressos por discursos que atribuem ao homem uma maior predisposição ao ato sexual, enquanto a mulher é mostrada como mais cuidadosa e reservada nas manifestações de sua sexualidade e afetividade, isto não sendo visto como uma forma de repressão, mas como algo natural da essência feminina.

Pereira (2014) revela que foi possível identificar pressupostos referentes a uma única forma de identidade masculina e feminina, associada à prática heterossexual, não considerando as diversas possibilidades de manifestação do que é ser homem e ser mulher,

das diferentes formas de manifestação das afetividades. No entanto, o homem é representado como naturalmente predisposto e "necessitado" de sexo, e a mulher essencialmente reservada e menos suscetível à manifestações de desejo sexual. Em vista disso, Pereira (2014) explica que a justificativa para tal representação ocorre pelo fato de o homem buscar se satisfazer sexualmente desde a puberdade, seguindo seu "instinto natural", ao mesmo tempo em que condiciona as mulheres a reprimir seus desejos sexuais. Ele conclui que as relações afetivas apresentadas no livro didático são exclusivamente heterossexuais.

Se fazendo necessário, portanto, que professoras/es estejam muito atentos a tais questões e que proporcionem momentos de problematizações, provocando suas/seus estudantes a refletir porque certas identidades aparecem representadas no livro didático e as demais identidades não aparecem representadas. Assim, o ensino de línguas (neste caso a língua inglesa) não se limita ao "ensino da língua pela língua" (AZEVEDO 2012), mas proporcionará uma aprendizagem para além da gramática, na qual "a língua/gem seja uma prática social, isto é, um lugar de fazer e desfazer, de construir e reconstruir (FREITAS, 2012, p. 71), a si mesma/o, e ao mesmo tempo, a quem se encontra ao redor, pois já "é hora de uma educação linguística que reconheça o papel da língua na construção do mundo social" (PINTO, 2014, p. 118). Dessa forma, por meio das aulas de língua inglesa é possível aprender muito mais do que conteúdos, traduções e verbos, é possível aprender valores, crenças, hábitos, desconstruir preconceito, racismo, machismo, sexismo, homofobia, e também desfazer opiniões estigmatizantes sobre corpos, cabelos, mulheres, negras/os, masculinidades, feminilidades, nas vivências de sujeitos negros e brancos (AZEVEDO, 2012) que passaram, passam e passarão pelos bancos escolares.

Assim, o ensino de língua inglesa proporciona uma aprendizagem dinâmica e ativa provocando e instigando as/os estudantes a interagir com a língua, mas ao mesmo tempo possibilitando (re)construir a si próprio e as demais pessoas, com possibilidades de se despir das amarras de violência e de preconceito que permeiam o ambiente escolar, e a sociedade. Pois, de fato, "só nos envolvemos na construção do significados quando aquilo do que falamos, lemos ou escrevemos é relevante ou significativo para nós mesmos" (MOITA LOPES; 2012, p. 11). Dessa forma, as aulas de língua inglesa passam a ter um envolvimento muito maior no discurso de estudantes e também de professoras e professores, rompendo com a estagnação e a insegurança que paira no ambiente escolar quando se trata de temas relacionados à raça, ao gênero e à sexualidade. Pois, ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social, construindo pessoas e práticas sociais em sala de aula e cristalizando conceitos de

linguagem e de ensino de professoras/es e de estudantes (MELO 2015), como também naturalizando discursos de raça, de gênero e de sexualidade. Assim, (re)pensar que,

Na verdade, não se trata de vigiar a fala alheia e proibir palavras ou usos, higienizando a escola dos usos ofensivos”, mas de discutir e problematizar entre nós, professores e professoras, colegas da administração e alunado, a língua como parte da vida social mais ampla. Já sabemos que ensinar a pensar sobre a língua não é ensinar regras gramaticais, mas também não pode ser apenas reconhecer e reproduzir estruturas textuais, substituindo a gramática tradicional da língua por uma gramática tradicional do texto (ou dos gêneros textuais). Ensinar a pensar sobre a língua precisa se ensinar a reconhecer que as práticas textuais (orais e escritas) são práticas identitárias, problematizando e desconstruindo modos de diferenciação, identificação e subjetivação que produzem desigualdade, promovendo uma educação linguística plural e igualitária (PINTO, 2014, p. 118).

Por isso, inserir nas aulas de língua inglesa abordagens de raça, de gênero e de sexualidade são formas de (re)construir, de estabelecer, de manter ou de transformar as relações e as identidades sociais, “pois a cada nova prática social de uso da linguagem em que atuarmos, novos significados poderão estar sendo contestados, negociados e reconstruídos, assim como as possibilidades identitárias a que nos vinculamos” (DUTRA, 2003). Uma vez que pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar os temas de Gênero, de Raça e de Sexualidade no ambiente educacional, (FERREIRA 2012, 2015, LOURO 2013, NELSON 2015, MELO 2015) como possibilidades de repensar, de desconstruir e de reinventar as normas sobrepostas para tais identidades, mais uma vez reforçadas pela tentativa de colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e democrática. Tais pesquisas advogam para a necessidade de se considerar e de se compreender as diferenças como fonte de enriquecimento social, e não a causa de sofrimento, de violência e de exclusão (FERREIRA 2015, MELO 2015; MELO; MOITA LOPES; 2002; NELSON, 2015).

Desse modo, compreender como a língua inglesa pode ser usada para o empoderamento das identidades de raça, de gênero e de sexualidade no ambiente escolar é colaborar para desconstruir hierarquizações de poder existentes na sociedade. Isso ocorre pelo fato de que as salas de aulas de línguas admitem, por sua natureza, a utilização de textos, tipologicamente variados (narrativos, poéticos, pedagógicos, jornalísticos, acadêmicos, epistolares, conversas de rádio, entrevistas etc.) e que, portanto, podem ser focalizados com base nas funções que desempenham no mundo social, possibilitando ativar no usuário uma gama variada de conhecimentos. Isso significa usar a sala de aula de línguas como um espaço de (re)descrição, de (re)construção da identidade social por meio da consciência de como usamos a linguagem na sociedade para agir no mundo social ao mesmo tempo que

construímos a nós mesmos, os outros e o mundo a nossa volta (MOITA LOPES, 2002, p. 207).

Em um dos momentos de discussão referente ao vídeo “Novamente Homofobia na escola”, a professora pesquisadora questiona se as/os participantes já presenciaram algum episódio parecido com o que foi assistido. E obtém a seguinte resposta de um dos participantes da pesquisa:

Beto (branco, 15 anos): Uma vez minha irmã fez um "fervo" lá em casa. Daí, foi um casal gay. Sei lá, ficaram lá conversando, entre eles e entre nós. Não fizeram nada de incomum, tava tudo normal. Se minha irmã não me falasse, eu nem ia saber que eles eram gay. Porque o comportamento que eles tinham era normal. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).

A narrativa de Beto nos proporciona mais uma vez observar a separação existente entre as identidades com maior representatividade e as de menor representatividade, quando ele utiliza os pronomes: “eles” e “nós”, para uma marcação explícita de separação entre homossexuais e heterossexuais, conforme mencionou: *“ficaram lá conversando, entre eles e entre nós”*. Isso é decorrente do senso comum nomear os homossexuais como portadores de uma sexualidade desviante em relação à norma heterossexual (LOURO, 2000), conforme é possível observar no discurso de Beto: *“não fizeram nada de incomum, tava tudo normal”*. Assim, a linguagem é utilizada para construir conceitos e preconceitos ao se referir ao casal gay, conforme Beto relata: *“se minha irmã não me falasse, eu nem ia saber que eles eram gay. Porque o comportamento que eles tinham era normal”*. Dessa forma, podemos perceber que “nossos posicionamentos refletem, portanto, uma série de discursos provenientes de espaços sociais distintos dos quais participamos” (RODRIGUES, 2003, p. 70). Pois, em alguns momentos, as pessoas estabelecem conceitos, julgamentos e definem se a pessoa será incluída ou excluída do e no meio social, apenas com base em suposições e comparações no que é visto como “norma padrão” estabelecido no que se refere ao homem, branco, heterossexual (LOURO, 2000) desprezando quem difere disso. Como relembra Beto e Susi em situações em que o discurso da cor da pele foi utilizada para infernizar e excluir.

na sala fazem brincadeira, do tipo qual o negro que pegou minha caneta, mas na sala é brincadeira, mas lá na sociedade não é brincadeira, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

quando eu estudava no pré ainda, minha mãe me contou uma vez que a professora disse na cara dela, que não gostava de mim, porque eu era uma menina “preta”, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, SUSI, NEGRA, 15 ANOS).

Primeiramente, o que pode ser visualizado é que Beto não compreende o ambiente escolar como parte da sociedade, pois ele utiliza o termo “*mas lá na sociedade não é brincadeira*”, em seguida, a construção negativa das pessoas negras ao se referir “*qual o negro que pegou minha caneta*” e, na sequência, Beto não reconhece seu comentário como racista, apenas enxerga como “*brincadeira*”. No entanto,

é preciso ensinar para os/as nossos/as alunos/as e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram aos poucos recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo, (GOMES, 2005, p. 49).

Assim, numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a consequência ocorrerá em reforçar que os negros são sinônimos de desigualdade e inferioridade (GOMES, 2005). Assim, o racismo “é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, que para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno” (GOMES, 2005, p. 34). No entanto, para que as/os estudantes possam reconhecer o racismo, o sexismo, a homofobia e o machismo que, muitas vezes, ocorrem de maneira quase imperceptível, é preciso que aprendam a reconhecer atitudes preconceituosas e que as não silenciem, seja na idade infantil ou adulta, tendo em vista que as marcas preconceituosas vivenciadas são inesquecíveis. Susi sofreu o preconceito pela professora quando iniciou a sua escolaridade e, mesmo assim, as marcas de tal atitude permanecem na sua lembrança, a qual se encontra agora na segunda série do ensino médio.

Dessa forma, compreender a linguagem como prática social que opera na constituição da realidade e do sujeito, uma vez que o discurso materializado pela linguagem é elemento central no processo de construção do mundo por meio de significados (PEREIRA, 2014, p. 217). Tais significados podem contribuir positivamente com a formação, com a construção, com a inclusão das identidades, ou negativamente, com a exclusão no que se refere à raça, ao gênero e à sexualidade. Em vista disso, a língua inglesa pode oferecer possibilidades de desconstruir os padrões de normatividade que nos orientam (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002), a fim de construir mulheres, homens, negras/os, brancas/os, homossexuais, heterossexuais para independência de seus corpos, libertos de estereótipos e de qualquer forma de violência.

3.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E AS IDENTIDADES DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/INGLÊS

Considerando que a presente pesquisa, se desenvolveu pelo viés da inclusão das identidades de raça, gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, se faz importante tomar conhecimento de algumas menções descritas em documentos oficiais, a acerca de tais identidades no âmbito educacional como; a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE).

Assim sendo, compreender conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (2008), que o intuito no ensino de língua estrangeira seja o contemplar as relações com a cultura, o sujeito e identidades, se torna fundamental entender que ao;

ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independente do grau de proficiência atingido. As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaço de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade. (DCE-LE, 2008, p.55).

Vindo a superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente tem marcado o ensino desta disciplina. Visando um ensino de Língua Estrangeira que venha a “considerar as relações que podem ser estabelecidas entre língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural” (DCE-LE, 2008, p.56). Uma vez que, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (2008), mencionam que um dos objetivos da disciplina de língua Estrangeira Moderna é que as/os envolvidas/os no processo pedagógico façam, uso da língua em que estão aprendendo (neste caso a língua inglesa) para utilizá-la em situações significativas e relevantes, ou seja, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Mas que a língua (inglesa) possibilite “aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo”, (DCE-LE, 2008, p.60).

Assim sendo, as identidades de raça, de gênero e de sexualidade podem ser incluídas nas aulas de língua inglesa com respaldo de tais documentos. Pois, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2010). Portanto, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa poderá ser utilizada para ampliar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das/os estudantes no campo de trabalho profissional, assim como também, colabora com a construção das identidades de raça, de gênero e de sexualidade que acompanham as pessoas durante a vida toda, seja na escola ou mercado de trabalho.

No que tange as relações raciais no ambiente escolar, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013) juntamente com a Lei 10.639/03 estabelecem que se faz necessário que, as instituições de ensino incorporem conteúdos previstos nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino, no qual seja valorizado as especificidades das relações étnico-raciais artísticas, culturais, religiosas, tanto locais quanto regionais, uma vez que,

as instituições escolares devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira, (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 38).

Sendo significativo, para desconstruir as formas de racismo e preconceito, realizar o trabalho educativo desde a pré escola, pois os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde de muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013). Pois, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Este vínculo precisa estar pautado em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais deve

ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013).

Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todas as pessoas, igualmente, tenham seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas, para que possam vive-las, diariamente sem violência. No qual, mulheres e homens, negras/os e brancas/os, homossexuais e heterossexuais venham a se construir no mesmo grau de legitimidade.

Para isso, conforme as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010), uma das maneiras em realizar ações que se efetivem incluindo as identidades sexuais, assim como as de gênero e de raça,

consistem em realizar discussões periódicas envolvendo tais questões com o coletivo da escola, e a partir disso, inserir as discussões no Projeto Político Pedagógico (PPP) como um princípio para se pensar e organizar o trabalho pedagógico, assim como os tempos e o espaços escolares, compreendendo também o banheiro, a quadra, os corredores, a fila do lanche, o pátio de recreação, dentre outros (DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL, 2010).

Neste sentido, as propostas de trabalho de educadoras/es podem contribuir em propiciar um ensino/aprendizagem reflexivo e transformador, no qual venha a transformar a sua própria prática ao problematizar, provocar debates, desconstruir padrões, desnaturalizar relações sociais, brincar com os padrões, produção de novos personagens, parodiar antigas letras de música, dançar, escutar letras e histórias que apresentem outras perspectivas, que desestabilize algumas conformações rígidas de gênero e de sexualidade com possibilidades de novas leituras sobre algumas de nossas velhas identidades (DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL, 2010).

Incluindo a língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, como instrumento para compreender e entender melhor a realidade, no qual as/os estudantes possam (re)construir suas identidades como agentes sociais, pautadas/os em uma sociedade, mais humana e digna para todas as pessoas. Assim, os documentos oficiais são instrumentos de apoio a educação para efetivação do respeito e da transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, em uma perspectiva de inclusão de, tais temas nas aulas de língua inglesa, me propus na introdução desta dissertação a responder as seguintes perguntas de pesquisa: Como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa perspectiva das/os estudantes? Considerando a importância de compreender como as/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa, segue a resposta para a primeira pergunta.

As/os estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa como: impactante em se “imaginar” no lugar de negras/os, sentem que o racismo é minimizado no ambiente escolar. Sendo visto como “brincadeirainha”, “piada” dentro do discurso “de que somos todos iguais”, no qual as/os estudantes negras/as sentem a dor do racismo diariamente, e as/os estudantes brancas/os não reconhecem suas atitudes como racistas. Há, também o desprezo as/os colegas negras/os na rotina escolar, e a constatação de que há privilégios para as identidades brancas, heterossexuais e masculinas. Também, ocorre um estranhamento em enxergar a mulher com igualdade aos homens, sendo visto como “natural” a mulher permanecer responsável pelas tarefas domésticas, cuidados com a casa, marido, e filhas/os. A pesquisa também aponta para (con)vivência com a violência doméstica, sendo considerado o espaço privado para as mulheres e público para os homens. A pesquisa também apontou perplexidade, silenciamento e homofobia perante as identidades que fogem do padrão heterossexual. Onde, as/os estudantes, às vezes, impotentes perante a crueldade, pelas quais passam como por exemplo: rivalidade entre meninas e meninos, vigilância pela roupa que vestem, pelo desenvolvimento do corpo, pelas cores que usam, as disciplinas escolares dificilmente abordam as questões de raça, gênero e de sexualidade, pouca ação da escola perante as situações de violência envolvendo tais identidades, língua inglesa como ensino/aprendizagem da língua pela língua.

Também foi possível, nesta pesquisa verificar em vários discursos (orais e escritos) a ocorrência de episódios relacionados às questões de raça, de gênero e de sexualidade, em que as/os estudantes que se declararam de cor branca, geralmente mencionaram que "viram situações de preconceito", e as/os estudantes que se declararam como pardas/os e negras/os mencionaram que, além de terem visto situações de preconceito, elas/elas também já

vivenciaram, “sentindo na pele o preconceito”. Ocorrendo em algumas vezes, que as/os estudantes possuidores de corpos negros de pele mais escura passaram por situações de preconceito mais "severas", do que aquelas/es de corpos negros de pele mais clara, as/os quais passaram por situações de preconceito um pouco menos "severas".

Assim, diante de tais constatações é possível perceber que o currículo escolar, ainda é muito conservador, mantendo as identidades de homem, branco, heterossexual, como representação ideal no ambiente escolar, desconsiderando ou minimizando o sofrimento, a desigualdade, o preconceito, o racismo, a homofobia e o sexismo em relação as identidades menos representadas. Revelando que as questões de raça, de gênero e de sexualidade são vistas, ainda como tabu, tratadas na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas. Tendo o silenciamento escolar como principal reforço para manter a suposta “ordem”, perante as identidades consideradas como ‘ideais’.

A pesquisa revelou, que os privilégios construídos historicamente, em relação a consideração do que seja o “ideal” na vivência das identidades de raça, de gênero e de sexualidade resultam em consequências graves para as/os estudantes como: isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o, incompreensão, violência física, verbal, psicológica, disputas entre o feminino e o masculino, no qual o masculino se sobre sai perante o feminino.

E que, embora aja resistência por parte das/os estudantes, em tentar romper e desestabilizar as situações de poder que imperam no ambiente escolar, bem como; de inferiorização e violência perante as identidades menos representadas, os resultados demonstraram que quando as/os estudantes partem para o confronto entre manter a "ordem" ou apoiar as “novas” possibilidades de vivência das identidades, ocorre na maioria das vezes, que elas/eles são vencidas/os pelas possibilidades de manter a "norma". Mas a persistência e a coragem estudantil, muitas vezes vista como indisciplina, está presente na rotina escolar em todos os momentos em que vivem suas identidades de raça, gênero e de sexualidade. No entanto, para ajudar a desestabilizar a "norma", se faz necessário o "empoderamento" das questões de raça, de gênero e de sexualidade, as quais podem encontrar na Teoria Queer uma forte aliada.

Encontrando na língua inglesa um importante apoio de utilização da língua como um instrumento para construir significado na prática social, a qual venha possibilitar desconstruir a composição do binarismo: homem/mulher, negro(a)/branco(a), heterossexual/homossexual,

nas relações de poder e hierarquização existente, também no ambiente escolar, colaborando na/para construção de uma sociedade mais humana.

Com relação a segunda pergunta de pesquisa: Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa? Elenco algumas possibilidades para incluir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, como: considerar que a língua inglesa é vista como capital simbólico, que atribui bens e valores aos que a ela tem acesso excluindo quem não tem acesso das possibilidades de privilégio que ela propicia. Nestas condições é importante, enquanto professora deste idioma, proporcionar ao mesmo tempo, em que se adquira a proficiência na língua, também se permita construir as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, as quais não operam de modo isolado na identificação de uma pessoa, mas de modo imbricada (AZEVEDO, 2012) também no ambiente escolar. Contemplando o sujeito na sua racionalidade, e também como social e histórica (MOITA LOPES, 2006), pois em muitos momentos “professoras/es entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (hooks, 2000, p. 85).

Assim, compreendo a linguagem como ação, e que ao enunciarmos, algo é realizado (MELO, 2015; AZEVEDO, 2012) se tornando relevante (re)pensar as nossas práticas pedagógica, enquanto professoras/es de inglês, sob o aspecto de que a maneira de ensinar, (FERREIRA, 2012), assim como também, o modo como a linguagem é utilizada podem enviar mensagens (des)legitimando (BUTLER, 2010, MELO; ROCHA, 2015) as construções de poder, hierarquizações, preconceitos, estigmas (AZEVEDO, 2012). Entendo que a linguagem é uma repetição de atos de fala que tem o poder de produzir, ou aniquilar vidas (MELO; ROCHA, 2015) nos impulsionando a (re)pensar que a língua ao ser ensinada possa servir de instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social (MOITA LOPES, 2002).

Concluindo, que é possível discussões críticas, transformadoras e humanizadoras realizadas em salas de aulas de língua inglesa. Na qual, a língua possa intervir para questionar e desestabilizar os discursos que foram naturalizados sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na perspectiva de (re)pensar, (des)construir e (rein)ventar nossa didática docente no ensino/aprendizagem da língua inglesa. Vindo a libertar as/os estudantes do racismo, sexismo, machismo, homofobia, ou seja de qualquer forma de violência existentes.

Uma vez que, se faz importante reforçar, conforme Moita Lopes (2002), que as salas de aulas de línguas admitem, por sua natureza, a utilização de textos, tipologicamente variados (narrativos, poéticos, pedagógicos, jornalísticos, acadêmicos, epistolares, conversas

de rádio, entrevistas, etc) e que, portanto, podem ser focalizados com base nas funções que desempenham no mundo social, possibilitando ativar no usuário uma gama variada de conhecimentos. Isso significa usar a sala de aula de línguas como um espaço de (re)descrição, (re)construção da identidade social, através da consciência de como usamos a linguagem na sociedade, para agir no mundo social, ao mesmo tempo em que; construímos a nós mesmos, e aos outros no mundo a nossa volta. Desse modo, é preciso que professoras/es estejam atentas/os às mensagens que transmitem, assim como, também transmitidas pelo livro didático sobre os papéis de raça, de gênero e de sexualidade, possibilitando discussões sobre o que está sendo apresentada/o as/aos estudantes. Para evitar reforçar estereótipos vinculados à representação do papel da mulheres e do homem, negras/os e brancas/os na sociedade.

Entretanto, é possível considerar, que um dos pilares importantes para desconstruir estereótipos e preconceitos a respeito das identidades de raça, de gênero e de sexualidade se trata da formação de professoras/es, e a criticidade ao material didático utilizado (FERRERIA, 2012, 2015) principalmente ao que se refere ao livro didático utilizado em sala de aula, os quais transmitem e agem diretamente no currículo oculto passando mensagens as/aos estudantes, o tempo todo. À vista disto, buscar pela formação é primordial, uma vez que a formação possibilitará maneiras de intervir com o material didático, o qual possibilitará questionamentos das identidades representadas, no contexto da Linguística Transgressiva, a qual se encontra na posição reflexiva sobre “o quê” e “por que”. (PENNYCOOK, 2006).

Pois, provavelmente o grande desafio de nossos dias seja construir uma forma de produzir conhecimento, que ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, nos possibilite criar alternativas sociais para aquelas/es que sofrem às margens da sociedade (MOITA LOPES, 2006). Assim, as aulas de língua inglesa podem se tornar um espaço de resistência que pode contribuir para a mudança social, estabelecendo relações entre o global e o local (AZEVEDO, 2012). No qual, as/os estudantes passem de meros consumidoras/es passivas/os de cultura e de conhecimento para transformadores da sua realidade social (GIESEL, 2012).

Para isso, há o apoio de alguns documentos oficiais que apoiam o trabalho em sala de aula nas questões de raça, de gênero e sexualidade, também para as aulas de língua inglesa, tais como; a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de

Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE). Dessa forma, o amparo legal nos orienta como agir perante, tais identidades presentes na sala de aula, rompendo com silenciamento e discriminação.

Contudo, considero algumas pesquisas (FERREIRA, 2012; GIESEL, 2012; TILIO, 2012; MELO; ROCHA; JUNIOR, 2013, MELO, 2015; NELSON, 2015) mencionarem a necessidade de mais estudos acerca do tema, conforme constatado também no levantamento das pesquisas recentes, ambiente onde não encontrei pesquisas que abordassem os temas de raça, de gênero e de sexualidade e o ensino/aprendizagem da língua inglesa. O propósito de mencionar a necessidade em desenvolver mais pesquisas nestes temas é decorrente da necessidade de um ensino/aprendizagem humanizador abrangendo direitos humanos juntamente com a proposta de proficiência na língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

ARAÚJO, Jéssica Martins de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Língua Inglesa e Multiletramentos: relações de gênero no livro didático**. In: WOITOWICZ, Karina Janz; ROCHA, Paula Melani (Orgs.). **Marcas e discursos de gênero: produções jornalísticas, representações femininas e outros olhares**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014. Modo de acesso: <<http://www.uepg.br/editora>>

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: Relações de Gênero na Escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Feminismo: Que História é Essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 09 - 103.

AZEVEDO, Aline da Silva. **A Sala de Aula de Língua Estrangeira como Fórum de Discussão sobre as Identidades de Raça: compartilhando uma experiência intervencionista**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 51 - 76.

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades Sociais de Classe, Gênero, e Raça/Etnia representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2013.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo, fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. Edição 4, Difusão Européia do livro, 1970.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: _____; CARONE, Iray, (Orgs.) **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a Entrevistar: como Fazer Entrevistas em Ciências Sociais**. Vol. 2, n 1 (3), Janeiro - Julho, 2005, p. 68 - 80.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. UFRJ, 1.ed. Rio Janeiro, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2000, p. 64-84.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os Limites Discursivos do "Sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2000. p. 113-128.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. **Trabalho Docente de Mulheres em Goiânia-GO.** Dissertação de Mestrado, Catalão. Universidade Federal de Goiás, 2014.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades Sociais de Raça no Livro Didático de Língua Inglesa: a branquitude como norma*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 163- 183.

CARNEIRO, Maria Luiza Tcci. **O racismo na História do Brasil, mitos e realidade**. 3. Ed.. Editora Ática, São Paulo, 1996.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e Educação: Gênero, Raça e Identidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CARONE, Iray. *Breve Histórico de uma Pesquisa Psicossocial sobre a Questão Racial Brasileira*. In: _____; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.13-23.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, e Discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. . São Paulo: Contexto, 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. Linguagem e Ensino*, Vol. 8, n. I 2005. 101 - 122.

CRUZ, Edna Sousa. **Entre as lutas, as letras e nas letras a cor: professoras negras de inglês contam suas histórias**. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

KRAMER Sonia. *Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças*. **Cadernos de Pesquisa**. N. 116. Julho, 2002, p. 41 - 59.

CRUZ, Edna Souza. *Entre as Lutas, as Letras a cor: Professoras Negras de Inglês contam suas Histórias*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, p. 77- 103.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-de-ANDRADE, Mariana R. **Narrativas de Professores/Identidades Sociais de Raça e Classe no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, p. 77- 103.

DUTRA, Flávia Silveira. **Letramento e Identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como Espaço de "desaprendizagem". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores de Língua Inglesa e o Preparo para o Exercício do Letramento Crítico em Sala de Aula em Prol de Práticas Sociais: um Olhar acerca de Raça/Etnia**. Vol.7, nº 12, 1º sem. 2006. P. 171-187.

_____. **Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa**. In: _____(Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 19 - 50.

_____. **Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada**. In:_____. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 2014, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 91-119.

_____. **Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. In: _____. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127- 159.

_____; BRIGOLLA, Fernanda de Cássia. Representação de Gênero em Livros Didáticos de Língua Inglesa. **Revista UNIABE Belford Roxo**, v.6, n. 14 setembro-dezembro 2013, p. 01-20.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda; PESSOA, Rocha. **Gênero, Sexualidade e Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras: Intersecções com a Formação de Professores/as**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2012, p. 145 - 165.

FURLANI, Jimena. **Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 37-48.

_____. **Educação Sexual: Possibilidades Didáticas**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um Debate Contemporâneo na Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-82.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Editora; Líber Livro, 2005.

GIESEL, Cláudia Cristina Mendes. **Uma Abordagem Sociointeracionista Humanizadora para o Ensino de Línguas Estrangeiras: Gênero na Sala de Aula**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, e Sexualidade - Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 101-120.

GRANDE, Paula Baracat de; KLEIMAN, Angela B. Desafios da Pesquisa Qualitativa: um Percorso Metodológico Inicial. **Língua, Literatura e Ensino**. Maio 2007 - Volume II, p. 101 - 109.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da Democracia Racial. **Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2. 2006, p. 269-287.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GÊNESIS, 3: 1-24. **A culpa original**. In. Bíblia Sagrada, editora Claretiana, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte. Editora UFMG. Brasília. Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

hooks, bell. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 85-91.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 73-88.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de Negros e Negras num Livro Didático de Espanhol: Alguns Apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 121-141.

Lei nº. 11.340, de 07 de ago. de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm

Lei nº. 13.104, de 09 de março de 2015. Lei do Feminicídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 edição. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação Edições Câmara, 2010.

Lima, Roberto Carlos Santana. **Glee**: uma *Transmedia storytelling* e a construção de identidades plurais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In:_____. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 07-26.

_____. Gênero, Sexualidade e Educação: das Afinidades Políticas às Tensões Teórico-Metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46. Dezembro 2007, p. 201 - 218.

_____.Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n.2 (56) maio-agosto, 2008, p. 17 - 23.

_____. **Pensar a Sexualidade na Contemporaneidade**. In.: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 29-35.

_____.**Um Corpo Estranho - Ensaios sobre Sexualidade e Teoria Queer**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2013a.

_____.Currículo, Gênero e Sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: _____; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um Debate Contemporâneo na Educação. 9. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisas em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 24 - 45.

MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, travestis e Transexuais), 2009. Brasília.

MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. São Paulo. Atlas, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. **Trajetórias de mulheres negras lésbicas: a fala rompeu o seu contrato e o silêncio se desfez.** In: FONSECA, Denise Pini Rosalem da; LIMA, Tereza Marques de Oliveira (Orgs) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. e-book.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN.** v. 7, n. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81.

_____, ROCHA, Luciana Lins. **Linguagem como performance: discursos que também ferem.** Coleção em Mestrado em Linguística, Discurso Sentido e Ação, 2015. http://www.academia.edu/28892900/LINGUAGEM_COMO_PERFORMANCE_DISCURSOS_QUE_TAMB%C3%89M_FEREM

_____, _____, JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. **Raça, Gênero e Sexualidade Interrogando Professores(as): Perspectivas Queer sobre a Formação Docente.** *Poiésis*, Tubarão. v.7, n. 12, p.237-255, Jun./Dez. 2013. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>.

_____; MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Ordens de Indexicalidade Mobilizadas nas Performances Discursivas de um Garoto de Programa: Ser Negro e Homoerótico.** *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2014.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um Aprendizado pelas Diferenças.** Belo Horizonte. Autêntica Editora. UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula.** Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

_____; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas. *Veredas- Rev.Ling. Juiz de Fora*, v. 6. n. 2, p. 11-29, jul/dez.2002, UFRJ.

_____. **Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade Social.** In: _____. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In:- _____. (Org.). **Por uma Linguística INdisciplinar.** Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

_____. **Linguagem e escola na construção de quem somos.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade- práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

NELSON, Cynthia D. **Narrativas Queer da Vida em Sala de Aula: Lições Intrigantes para os Estudos da Linguagem.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidade Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 235 - 258.

ORLANDO, Andréia Fernando. **Gênero e Diversidade na Escola: Multiletramentos em Sala de Aula em Aulas de Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Estrangeira Moderna.** Paraná, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação Departamento da Diversidade Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Versão Preliminar. Curitiba, 2010.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Estrangeira Moderna

PLANO NACIONAL de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Identidades Sociais de Gênero em Livros Didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e Identidade e Classe em Livros Didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 205-224.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Língua aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Língua Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil.** 1. Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Joana Plaza. Gênero e suas Articulações para Igualdade e Pluralidade na Educação Linguística. In: FERREIRA, Aparecida; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.) **Um Olhar Interdisciplinar Acerca de Identidades Sociais de Raça, Gênero e Sexualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 103-122.

PIZA, Edith. Porta de Vidro: Entrada para a Branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. **A arte de construir um menino ao contar história em família.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROLAND Beatriz. **A Adolescência Homoerótica no contexto Escolar: uma história da vida.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RYAN, Caitlin e DIXSON, Adrienne D. Repensar a Pedagogia para (re)centralizar Raça: Algumas Reflexões. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidade Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 105- 126.

SANTANA, Luiza Mara de. **Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Marcas Enunciativas nos Temas Transversais: o Volume Orientação Sexual.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.) **Um olhar Interdisciplinar Acerca de Identidades Sociais de Raça, Gênero e Sexualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 83-102.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SANTOS, Marcelo Sousa. **Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma perspectiva crítica.** Dissertação Mestrado, Brasília/DF, Universidade de Brasília, 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAÚJO, Débora Cristina de. **Sexualidades e Gêneros: Questões Introdutórias.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 13-27.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, n 2, julho/dezembro 1995, p. 71 - 99.

SCHARFSTEIN, Eloisa Adler. **Do desamparo ao sonho: a reconstrução da identidade social de uma aluna idosa.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

SIERRA, Jamil Cabral. **Memórias do sexo – a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual educação.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** 2005. 243 f. Tese (Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____, TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. **Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as?** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.23-46.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. **Sexualidade na Escola: quem quer e pode falar sobre isso?** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2014. P. 63-81.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: _____. (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais.** 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.p.73-102.

TILIO, Rogério. **O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas. SP. Mercado de Letras, 2003.

_____. A Construção Social de Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: que Vozes Circulam? In: _____. (Org.) **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 121 - 143.

_____; JUNIOR, Elio Marques de Souto. Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos: Impactos da Avaliação do PNLD? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.47-71.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **"Será que eu tô gostando de mulher"?** Tecnologia de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista. Tese de Doutorado, UNESP - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

VENTURA, Maria Magda. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**. Setembro / outubro 2007, p. 383 - 387

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 27 - 63.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.07-72.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001-.

ANEXOS

1) DECLARAÇÃO

Título do projeto: Inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, uma investigação pelo viés das/os estudantes.

Pesquisadoras: Rosana Aparecida Ribeiro de Sene e Aparecida de Jesus Ferreira

As pesquisadoras do projeto anteriormente identificado declaram que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, _____ de _____ 2016.

Rosana Aparecida Ribeiro de Sene (assinatura da pesquisadora responsável)

Aparecida de Jesus Ferreira (assinatura da pesquisadora participante)

2) TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TÍTULO DO PROJETO: Inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, uma investigação pelo viés das/os estudantes.

PESQUISADORAS: Rosana Aparecida Ribeiro de Sene

LOCAL DA PESQUISA: _____

RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:

As pesquisadoras anteriormente identificadas estão autorizadas a realizarem a pesquisa e a coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos da pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução nº 196/96 e suas disposições complementares.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do responsável pelo campo de pesquisa

3) TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DA PESQUISADORA
RESPONSÁVEL

Eu, Rosana Aparecida Ribeiro de Sene, pesquisadora do projeto “Inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa, uma investigação pelo viés das/os estudantes”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos de Resolução nº 196, de 09/10/96, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

- 1 – assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações.
- 2 – tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não; e
- 3 – comunicar à COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa qualquer alteração no projeto de pesquisa por meio dos relatórios anuais ou de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da pesquisadora responsável

4) PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: (RE)CONSTRUINDO UM APRENDIZADO PELAS DIFERENÇAS

Pesquisador: Rosana Aparecida Ribeiro de Sene

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55850516.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.589.423

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa vincula-se ao Programa de Pós - Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, e pretende investigar as questões de Gênero, Raça e Sexualidade na escola. O objetivo da presente pesquisa é: compreender como as alunas e os alunos do Ensino Médio, percebem as questões de Gênero, Raça e Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa, e como ocorre o processo de formação das/os professoras/es, no que se refere a essas mesmas questões, na Escola Estadual Zumbi dos Palmares do Município de Prudentópolis- Pr. A metodologia, para desenvolver esta pesquisa será de cunho qualitativo, etnográfica, estudo de caso, com a utilização dos seguintes instrumentos para geração de dados: questionário, entrevista grupo focal, diário de campo, entrevistas, observação, questionário e diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar como as/os estudantes percebem a identidades de Gênero, Raça e de Sexualidade no ambiente escolar, e como ocorre a formação de professoras/es nessas questões.

Objetivo Secundário:

a) Entender como são conduzidas/negociadas as questões de Gênero, Raça e Sexualidade no

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

ambiente escolar, nas aulas de língua inglesa.

b) Verificar como as vozes das/os alunas/os são consideradas nas aulas de língua inglesa.

c) Entender como os alunos se percebem em relação à Gênero, Raça e Sexualidade no ambiente escolar.

d) Compreender como ocorrem as formações continuadas de professoras/professores no que se refere a Gênero, Raça e Sexualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O maior risco as/aos participantes seria o de se constranger com alguma questão presente na entrevista (a qual vai anexada ao TCLE, no entanto ela/ele sempre terá a possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa).

Benefícios:

Pensando na possibilidade de melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas e ressaltamos a importância da responsabilidade ética para atuação nos cenários onde vamos realizar nossas pesquisas. O retorno da pesquisa para a escola em questão será decidido junto com a professora de modo que será feito o que melhor atender suas necessidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada

Autorização da escola: adequada.

Questionário e vídeos apresentados ao alunos: adequados eticamente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_651051.pdf	13/06/2016 15:47:56		Aceito
Outros	autorizacaoescola.jpeg	13/06/2016 15:47:22	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaoescola.pdf	11/06/2016 10:41:11	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Entrevistagrupofofocal.pdf	09/06/2016 21:11:09	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Questionarioaluno.pdf	09/06/2016 21:08:31	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimentoalunos.doc	09/06/2016 20:59:25	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	06/05/2016 22:25:43	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ROSANAPROJETO.pdf	06/05/2016 22:23:46	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_pais.doc	06/05/2016 22:22:06	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora.doc	06/05/2016 22:16:37	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_diretor.doc	06/05/2016 22:16:15	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito
Outros	Folha.jpeg	08/01/2016 01:52:44	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Recomendações:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do conteúdo do projeto, este relator recomenda a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

5) FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Questões de Gênero, Raça, e Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa: (re)construindo um aprendizado pelas diferenças.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática: <i>Linguística Aplicada</i>			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rosana Aparecida Ribeiro de Sene			
6. CPF: 025.481.739-41		7. Endereço (Rua, n.º): Travessa Ailton Sene, 36 Pousinhos casa PRUDENTOPOLIS PARANA 84400000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (42) 9156-5060	10. Outro Telefone:	11. Email: senerosana@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			

Data: 18 / 12 / 2015
Rosana Ap. R. de Sene
Assinatura
INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: Universidade Estadual de Ponta Grossa	13. CNPJ: 80.257.355/0001-08	14. Unidade/Orgão: <i>Mestrado Linguagem Identidade Subj.</i>
15. Telefone: (42) 3220-3108	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: <i>Coordenadora de Pós-Graduação Coordenação do Mestrado em Linguagem Identidade e Subjetividade</i>	CPF: <u>858.88.956.53</u>
Cargo/Função: <i>Coordenadora de Pós-Graduação Coordenadora</i>	

Data: 18 / 12 / 2015
[Assinatura]
Assinatura
PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

6) TERMO DE ASSENTIMENTO



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Assentimento

Eu _____ portador do RG _____ estudante da Segunda Série do Ensino Médio da Escola Estadual de Prudentópolis, concordo em participar da pesquisa da Mestranda Rosana Ap.R. de Sene, por hora é intitulada: “Questões de Gênero, Raça, e Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa: (re)construindo um aprendizado pelas diferenças”, tendo como professora pesquisadora participante e orientadora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é investigar como os/as alunos/as percebem as questões de gênero, raça e sexualidade nas aulas de língua inglesa. A pesquisa se constitui em responder a um questionário e participar de uma entrevista oral/cara a cara com a pesquisadora. Tanto o questionário como a entrevista terá linguagem simples e adequada, e serão utilizados para a pesquisa e publicações que resultarem dela. A entrevista será gravada em áudio (será gravada somente a voz dos/as entrevistados/sem imagem, sem câmera). Será sempre assegurado o absoluto sigilo quanto à identidade dos/as participantes. Após as análises, você juntamente com a escola será informado/a dos resultados desta pesquisa da qual participa. A sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Rosana Ap. R. de Sene

Rua: Travessa Airton Sena, 36, Pousinhos - Prudentópolis- Paraná.

Telefone: (41) 9156-5060

Nome do pesquisador: Aparecida de Jesus Ferreira

Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses - Jardim Carvalho -

Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99376764

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100
3220-3108.

Telefone: (42)

Assinatura dos pais ou responsável

7) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO/MÃES/PAIS/RESPONSÁVEIS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, responsável pelo aluno/a _____, está sendo convidado/a a assinar este termo autorizando que este aluno/a participe da pesquisa que por hora é intitulada: “Questões de Gênero, Raça, e Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa: (re)construindo um aprendizado pelas diferenças”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda Rosana Ap. R. de Sene da Universidade Estadual de Ponta Grossa e como pesquisadora participante e orientadora a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. O objetivo da pesquisa é observar como os/as alunos/as percebem as questões de gênero, raça e sexualidade nas aulas de língua inglesa. A pesquisa ocorrerá na Segunda Série do Ensino Médio, no qual alunos e alunas irão responder a um questionário e participarão de uma entrevista oral/cara a cara com a pesquisadora. Tanto o questionário como a entrevista terá linguagem simples e adequada, e serão utilizados para a pesquisa e publicações que resultarem dela. A entrevista será gravada em áudio (será gravada somente a voz dos/as entrevistados/sem imagem, sem câmera). Será sempre assegurado o absoluto sigilo quanto à identidade dos/as participantes. Será sempre assegurado o absoluto sigilo quanto a identidade dos/as participantes. Após as análises, você juntamente com a escola será informado/a dos resultados desta pesquisa da qual participa. A participação do seu filho/a é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. O seu filho/a poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Rosana Ap. R. de Sene
Rua: Travessa Airton Sena, 36, Pousinhos - Prudentópolis- Paraná.
Telefone: (41) 9156-5060

Nome do pesquisador: Aparecida de Jesus Ferreira
Rua: Luiz Nadal Motti, 319 - Lote 98, Parque dos Ingleses - Jardim Carvalho - Ponta Grossa /PR
Telefone: (42) 99376764

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura dos pais ou responsável

Assinatura pesquisadora responsável

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

8) DECLARAÇÃO DE REVISÃO DA DISSERTAÇÃO

Eu, Prof. Dr. Douglas Corrêa de Rosa, Revisor-Chefe da EntreLetras - Agência de Revisão Textual (Teses, Dissertações, Livros e Artigos), declaro, para os devidos fins, que atuei como revisor de língua portuguesa do texto de qualificação da mestranda Rosana Aparecida Ribeiro de Sene, intitulada **INCLUSÃO DAS IDENTIDADES DE RAÇA, GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA, UMA INVESTIGAÇÃO PELO VIÉS DAS/OS ESTUDANTES**. A revisão ortografia e sintática se processou entre os dias 05 e 08 de março de 2017. Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Cascavel, 07 de fevereiro de 2017.



Douglas Corrêa da Rosa

APÊNDICE

1- QUESTIONÁRIO APLICADO AS/AOS ESTUDANTES

1- Qual a sua idade?

2- Qual a sua cor e ou raça?

- Branca/o
- Preta/o
- Parda/o
- Amarela/o
- Indígena

3- Qual a sua orientação sexual?

- Homossexual
- Heterossexual
- Bissexual

4- Mora com quem?

5- O que você entende por gênero?

6- O que você entende por raça?

7- O que você entende por sexualidade?

8- Já teve em alguma aula/fala/discussões sobre gênero?

9- Como ocorreu a fala/discussão sobre gênero? Qual a disciplina?

10 – Já teve alguma aula/fala/discussão sobre raça?

11- Como ocorreu a fala/discussão sobre raça? Qual a disciplina?

12- Já teve alguma fala/discussão sobre sexualidade?

13 – Como ocorreu a fala/discussão sobre sexualidade? Qual a disciplina?

14- Você já presenciou alguma/algum colega sofrer preconceito/discriminação de raça na escola? Como ocorreu?

15- Qual foi a reação da sua colega ou do seu colega? Qual foi a sua reação?

16- Tomaram alguma atitude/providência? Qual?

17- Você já presenciou alguma/algum colega sofrer preconceito/discriminação de gênero na escola? Como ocorreu?

- 18- Qual foi a reação da sua/seu colega? Qual foi a sua reação?
- 19- Tomaram alguma providência? Qual?
- 20- Você já presenciou alguma/algum colega sofrer preconceito/discriminação pela sua maneira de ser homem ou de ser mulher, ou seja pela sua sexualidade na escola? Como ocorreu?
- 21- Qual foi a reação da sua/seu colega? Qual foi a sua reação?
- 22- Tomaram alguma atitude/providência? Qual?
- 23- Você costuma conversar sobre gênero? Sobre o que você conversa?
- 24- Você costuma conversar sobre raça e racismo? Sobre o que você conversa?
- 25- Você costuma conversar sobre sexualidade? Sobre o que você conversa?
- 26- Qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de gênero nas aulas de língua inglesa? De que maneira este assunto poderia ser trabalhado nas aulas de língua inglesa?
- 27- Qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de raça nas aulas de língua inglesa? De que maneira este assunto poderia ser trabalhado nas aulas de língua inglesa?
- 28- Qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de sexualidade nas aulas de língua inglesa? De que maneira este assunto poderia ser trabalhado nas aulas de língua inglesa?

2) ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Encontro	Tema	Ferramenta	Data Horário	Atividade
1	Raça	Vídeo: "Vista Minha Pele". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM	30-05-16 9h-10:30 min.	Assistir ao vídeo, discutir as 10 questões pré-elaboradas. Com gravação em áudio.
2	Gênero	Vídeo: "Acorda Raimundo". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU	06-06-16 9h- 10:30 min.	Assistir ao vídeo, discutir as 10 questões pré-elaboradas. Com gravação em áudio.
3	Sexualidade	Vídeo: "Novamente homofobia na escola". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b2i5IRch_sc	13-06-16 9h- 10:30 min.	Assistir ao vídeo, discutir as 10 questões pré-elaboradas. Com gravação em áudio.

ENCONTRO 1: RAÇA

Vídeo: "Vista Minha Pele".

<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

Após assistir ao vídeo, discutir:

- 1- O que você achou do vídeo?
- 2- Comente sobre o título do vídeo: " Vista a minha pele", o que lhe vem à mente? Por quê?
- 3- O que mais lhe chamou atenção no vídeo? Por quê?

4- Você já presenciou uma cena parecida com a do vídeo?

5- Conte como ocorreu? Onde ocorreu?

6- Que tipo de cena é comum aos negros?

ENCONTRO 2: GÊNERO

Vídeo: "Acorda Raimundo".

<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

Após assistir ao vídeo, discutir:

1- O que você achou do vídeo?

2- O que mais lhe chamou atenção no vídeo? Por quê?

3- As cenas do vídeo são comuns no nosso dia a dia? Por quê?

4- Como é na sua casa?

5- O que você acha de "coisas para mulher" e de "coisas para homens"?

6- O que você achou do título do vídeo?

7- O que você achou do último episódio do vídeo, quando Raimundo acorda:

Atitude dela,

Atitude dele,

8- Em sua opinião, qual seria a boa convivência para mulheres e homens nos dias de hoje?

9- Se você fosse Raimundo você iria preferir ser como ele é no sonho, ou quando ele acorda?

10- Se você fosse a esposa, você iria preferir ser como ela é, enquanto ele sonha, ou quando ele acorda?

ENCONTRO 3: SEXUALIDADE

Vídeo: "Novamente Homofobia na Escola".

https://www.youtube.com/watch?v=b2i5lRch_sc

Após assistir ao vídeo, discutir:

1- O que você achou do vídeo?

2- O que mais lhe chamou atenção no vídeo? Por quê?

3- Você já presenciou uma cena parecida com a do vídeo?

4- Conte-nos: como ocorreu? Onde ocorreu?

5- Ambiente escolar e orientação sexual - comente sobre isso.

6- Há semelhança entre o vídeo e a escola na qual você estuda? Comente.