

ESTEREÓTIPOS QUE REFLETEM IDENTIDADES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL EXPRESSOS POR ESTUDANTES DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO ¹

*[STEREOTYPES THAT REFLECT
GENDER IDENTITY AND SEXUAL
ORIENTATION EXPRESSED BY HIGH
SCHOOL FRESHMAN STUDENTS]*

LUDMILA AMENO RIBEIRO

Mestranda em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
[ludmilaameno9@yahoo.com.br]

MARIA RAQUEL BAMBIRRA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
[raquelbambirra@gmail.com]

¹ Comunicação apresentada na XIII Semana de Letras – Delet – ICHS – UFOP – *Culturas da Escrita, Culturas da Oralidade* – realizada no período de 24 a 27 de novembro de 2014.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo piloto que procurou levantar os estereótipos emergentes do discurso de 18 estudantes de 1º ano do Ensino Médio de uma escola regular de Belo Horizonte. Os informantes tiveram acesso a 33 imagens pertencentes a cinco categorias: (1) família heterossexual e família homoafetiva; (2) papel social dos gêneros; (3) orientação afetivo sexual dos gêneros; (4) expressões de gêneros; e (5) comportamento social dos gêneros. Por meio de um quadro, registraram a impressão que tiveram ao lidar com cada uma. Com base na Teoria *Queer*, verificou-se que a visão predominante reflete o padrão heteronormativo de relações humanas – a despeito de lidarem com a multiplicidade de identidades e de expressões de gêneros sexuais, esses estudantes fazem julgamentos de valor e agem de forma preconceituosa. Parece necessário que a escola enfrente abertamente as questões de identidade e de orientação sexual para efetivamente cumprir sua função social.

PALAVRAS-CHAVE

Letramento crítico; Identidades de gênero; Orientação sexual; Estereótipos; Teoria *Queer*.

ABSTRACT

This article presents the results of a pilot study that aimed to raise emerging stereotypes in the speech of 18 high school freshman students in a regular school from Belo Horizonte - MG. The respondents were shown 33 images classified in five categories: (1) heterosexual and homosexual families, (2) gender roles in society, (3) affective-sexual gender orientation, (4) gender expressions, and (5) social behavior of genders. By filling in a table, the respondents registered their impressions on each image. Based on Queer Theory, it was verified that the prevailing view reflects the hetero-normative pattern of human relations - despite dealing with the multiplicity of identities and expressions of genders, these students judge and act with prejudice. It seems necessary that the school confronts openly issues related to identity and sexual orientation to effectively fulfill its social role.

KEYWORDS

Critical literacy; Gender identities; Sexual orientation; Stereotypes; Queer Theory.

Introdução

A orientação sexual constitui um dos temas transversais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (BRASIL, 2012a) –, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012b) – e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) –, e, como tal, deve ser trabalhada por todas as disciplinas, ao longo dos anos de Ensino Fundamental e Médio. As DCNEM (BRASIL, 2012b), inclusive, colocam o tema dos Direitos Humanos como “um dos seus princípios norteadores” (p. 520).

Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013),

educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, *orientação sexual* e opção política, *ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação* (p. 165, grifos nossos)

Já as DNEDH (2012a), em seu artigo 6º, prescrevem um investimento amplo na educação em direitos humanos – EDH –, estendendo-o a todas as esferas da educação nacional. Temos que:

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

O papel da escola e de todos os profissionais que nela atuam é fundamental para assegurar uma mudança de paradigma educacional no Brasil. Tal mudança deve ser calcada na educação em direitos humanos, como forma de enfrentamento da herança cultural brasileira, profundamente marcada por desigualdades, preconceitos e discriminações. Isso deve ser feito “com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes,

deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão (BRASIL, 2013, p. 521).

Os documentos são claros no que se refere à prescrição de metodologias de ensino para a Educação Básica com base na EDH. As DCNEB (BRASIL, 2013) explicitam a necessidade de se privilegiar a participação ativa dos estudantes, como forma de construção de seus conhecimentos, e sugerem ao professor levar para as salas de aula “exemplos de discriminações e de preconceitos comuns na sociedade, a partir de situações-problema, e discutir formas de resolvê-las (p. 527).” No entanto, as Diretrizes não são ingênuas no que se refere aos desafios a serem enfrentados para a efetivação de tais fundamentos teórico-metodológicos e reconhecem que “um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH”.

A educação sexual nas escolas brasileiras atualmente ocupa-se de elucidar os jovens sobre os perigos das doenças sexualmente transmissíveis, sobre a gravidez precoce e o funcionamento do corpo, mas não se percebe empenho suficiente em se discutir e defender o direito às diferenças de identidade de gênero e de orientação sexual. Apesar de as temáticas “diversidade” e “inclusão” encontrarem-se inseridas no currículo pedagógico, parece haver uma tendência dos profissionais do ensino a ignorar as diferenças de gênero e de orientação sexual, a buscar o que se entende por normalidade e a reforçar modelos e padrões de ordem heteronormativa. Segundo Miskolci (2013), constata-se que a tendência dominante no meio educacional é a de excluir aqueles e aquelas que se comportam, vivem e pensam diferentemente dos demais, independentemente de serem eles hetero ou homossexuais. Além de estigmatizar e estereotipar as diferenças negativamente, o meio educacional julga que a sexualidade é assunto para ser tratado individualmente e fora desse espaço. Todavia, não há como retirar a expressão sexual de um indivíduo como se fosse uma vestimenta (MISKOLCI, 2013).

A escola insiste em inviabilizar a expressão e a identidade sexual dos gêneros, assumindo que a sala de aula é lugar sexualmente neutro, ideia que reverbera um ato de violência e de omissão por parte dos educadores.

Com seu silêncio, o meio escolar perpetua um padrão de estranhamento diante das diferenças, prejudicando assim o reconhecimento da cidadania dos sujeitos que se interessam pelo mesmo sexo ou que se expressam diferentemente do que é esperado de seu sexo biológico. Miskolci (2010) acredita que essa tendência em silenciar diante da sexualidade dos estudantes e dos educadores acontece por haver uma expectativa da sociedade de que todos se interessarão somente pelo sexo oposto, de que suas práticas sexuais serão somente ou predominantemente de caráter reprodutivo e dentro de um casamento convencional.

A sexualidade é tabu em nossa organização social, especialmente quando se trata do homoerotismo. A homofobia e a ação discriminatória são abusos morais que violentam verbal e emocionalmente, por meio de atitudes como o *bullying*, aqueles que se comportam de maneira diferente da norma, do padrão social. Fabrício e Moita Lopes (2010) afirmam que identidade e expressão do homoafetivo não são parte do currículo pedagógico e ressaltam pesquisas que apontam não só estudantes, mas também professores como causadores de homofobia na escolas. Denunciam também ocasiões em que professores muitas vezes são omissos diante de manifestações preconceituosas e discriminatórias, o que é preocupante, visto que a escola é tida como a instituição social que se ocupa precipuamente da formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, entendemos que se faz necessária uma ampla reflexão sobre o que é considerado normal em termos de identidade de gênero e orientação sexual, em todas as esferas da sociedade, mas principalmente na escola, para que se desconstruam os preconceitos que envolvem o assunto e se reconheçam verdadeiramente as diferenças. Coadunamos com o pensamento de Milkoci (2010; 2013) de que, por meio da teoria *queer*, é possível desmentir a falácia circunscrita na forma pela qual o conceito de diversidade é entendido. No meio escolar, a diversidade praticada é aquela que obriga cada um a tolerar o outro, mas permite ignorar o reconhecimento de sua humanidade e seu direito de ser diferente.

Preocupados com a questão, decidimos investigar, em nível de mestrado, o desenvolvimento de letramento crítico de estudantes, em aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio, no que se refere às identidades de gênero e de orientação sexual. Neste artigo, relataremos os resultados de

um estudo piloto feito para testar um quadro que serviria como principal instrumento de coleta de dados da pesquisa.

O instrumento foi criado com o objetivo de levantar os estereótipos emergentes no discurso dos estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola regular em Belo Horizonte. No entanto, os resultados de sua aplicação surpreenderam pelo alto nível de homofobia apresentado, o que orientou a nossa decisão no sentido de mudar o foco investigativo do trabalho e tem desencadeado, desde então, uma série de reflexões a serem transformadas, oportunamente, em implicações pedagógicas desta pesquisa.

1 Desconstrução de estereótipos relacionados à sexualidade – o que diz a teoria

No que se refere às iniciativas dos professores de Língua Inglesa na escola regular, com o objetivo de investir no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, parece possível afirmar que há maior resistência em se abordar as diferenças relativas a questões sexuais do que a questões raciais, culturais, sociais ou religiosas. A maioria das pesquisas na área, que focam o desenvolvimento de letramento crítico em língua estrangeira, não se ocupa da temática sexual. A heterossexualidade encontra-se normalizada², vista como senso comum, e talvez por isso quase não é problematizada nas escolas.

No entanto, pesquisadores que se debruçam sobre o tema, como Miskolci (2010), Fabrício e Moita Lopes (2010), Louro (2012) e Moita Lopes (2013), entre outros, defendem que a heterossexualidade compulsiva, a dificuldade em se compreender e lidar com as diferenças e a desigualdade social entre os gêneros ainda se sustentam por estarem associadas à visão do sexo como algo puramente biológico, que determina a função de homens e de mulheres em sociedade. Conforme esses pesquisadores, no

² Normalização é um conceito introduzido por Fairclough na Análise Crítica do Discurso, segundo o qual “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85). Nesse sentido, normalizar determinado conteúdo, torná-lo normal, corriqueiro, é uma forma de esvaziar-lhe o sentido, tornando-o assim menos perceptível. Utilizamos o termo normalização para questionar o trabalho feito acerca do letramento crítico no Brasil, visto que, com base em Pennycook (2003, p. 33), temos que este é uma aplicação pedagógica da Análise Crítica do Discurso.

caso do Brasil, essa ideologia se fortalece principalmente pela ação de grupos religiosos que leem o homoerotismo negativamente, a definição dos papéis dos gêneros e sua atuação social como singular e heteronormativa e a pluralidade das identidades de gêneros e orientação sexual como crime moral, atentado contra a fé religiosa.

Lippmann (2010) explica que os estereótipos são rótulos imputados com base em um aspecto da natureza ou do comportamento de uma pessoa. Trata-se de manifestações parciais, carregadas de julgamento, que precedem à evidência e ignoram a razão e que geralmente são herdadas de uma geração à outra, sem qualquer questionamento. Por terem um forte lastro em conteúdos emocionais, os estereótipos são utilizados para controlar as pessoas, preservando os valores de determinado grupo, conservando as suas tradições e assegurando a sua posição social.

A concepção de “estereótipo” adotada por Lippmann (2010) foi cunhada aproximadamente no término do século XIX e início do século XX, mas serve para nomear o tratamento discriminatório que a sociedade atual impõe às pessoas com identidades de gênero e de orientação sexual desviantes do padrão heteronormativo. Conforme Louro (2013), até antes do século XIX, a homossexualidade era entendida como sodomia. Assim, o indivíduo homossexual era condenado a esconder sua condição. Sob essa perspectiva, parece que algumas igrejas e outras instituições sociais empenham-se em difundir tal ideologia preconceituosa para controlar o comportamento das pessoas.

O isolamento e a culpa fazem com que as pessoas tenham que assumir suas sexualidades, passando a sofrer pressão para se adequarem às regras sociais. Miskolci (2010) acredita que o medo de ser estigmatizado gera uma política da vergonha, que se manifesta por meio da negação em se relacionar com o mesmo sexo, pressionando indivíduos a assumirem a heterossexualidade. Para Louro (2013), os grupos entendidos como “minorias” atualmente são mais visíveis e, dessa forma, travam uma luta acirrada com os grupos conservadores. No entanto, tais enfrentamentos têm gerado sérias consequências. Segundo a autora,

sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tra-

dicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2013, p. 28).

Conjeturando criar espaços para as diversidades na sala de aula e proporcionar a desconstrução do padrão normativo que ainda predomina, verificamos que há uma crescente demanda em se mudar os currículos e a prática pedagógica (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013). No âmbito do ensino da Língua Inglesa, acreditamos que adotar a teoria *queer* como base para o trabalho que envolve o letramento crítico teria muitas vantagens: permitiria a desestabilização das certezas; criaria espaço para a reflexão crítica; contribuiria para a inserção de vozes que foram historicamente ocultadas e apagadas pelo discurso da normalidade (LOURO, 2013); favoreceria a desconstrução de estereótipos sobre a sexualidade.

Fabrizio e Moita Lopes (2010) atestam que a teoria *queer* permitiu a desconstrução de crenças pertencentes ao senso comum acerca da sexualidade e das suas manifestações por estudantes participantes de sua pesquisa. Moita Lopes (2013, p. 244) defende esse referencial teórico para desafiar a normalização de um padrão identitário de gênero e de orientação sexual, alegando que “[...] queerizar acarreta problematizar qualquer visão universalista, trans-histórica e transcultural dos gêneros, das sexualidades e das raças”.

Butler (1990) explica que socialmente somos seres engendrados e controlados pelas práticas da heteronormatividade hegemônica que determina como devemos proceder, ser, vestir, falar etc. Em suma, atuamos em uma performance construída a partir do gênero biológico com o qual nascemos. A heterossexualidade compulsiva policia e normaliza os gêneros sexuais e as suas práticas. Adotar os preceitos da teoria *queer* significa advogar em favor da distinção entre sexo e gênero e negar que um seja determinado pelo outro. Ou seja, propõe-se a formulação de um modelo crítico que contrapõe a imobilidade das identidades de gênero.

Segundo Butler (1990), o gênero sexual não é consequência do sexo biológico, mas sim um conceito concebido culturalmente. A autora desestabiliza o caráter binário que se atribui ao gênero ao discutir e negar a pres-suposição de que alguém que tenha um corpo de homem somente pode se

expressar como masculino, da mesma forma que alguém com um corpo de mulher somente pode se expressar como feminino. À luz de Butler (1990), Salih (2013) considera a binaridade do gênero pernicioso, porque impõe uma performance por imitação que restringe e impõe como as pessoas devem se expressar.

Segundo Louro (2012), a compreensão do conceito de gênero é fundamental para que deixemos de entender e repetir o que convém socialmente para homens e mulheres, em um dado momento, baseado em seus sexos biológicos. Na mesma linha, Miskolci (2010) afirma que o senso comum enfatiza as diferenças entre os sexos biológicos para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Dessa forma, entende-se que o meio escolar deveria ser, por excelência, o espaço de discussão das normas sociais impostas aos meninos e às meninas. Porém, o que ocorre cotidianamente ali é a consolidação da visão estereotipada dos gêneros, que impede que as pessoas vivenciem a sua sexualidade livremente, antes mesmo de cogitarem iniciar sua vida sexual (MISKOLCI, 2010, 2013).

Louro (2013) explica que saber o sexo biológico do bebê acarreta uma série de atitudes e de rituais que determinam a ordem comportamental do sujeito. Butler (1990) explica que, para garantir que essa ordem seja obedecida, uma série de eventos regula o comportamento dos corpos ao longo da vida. Nesse contexto, cabe à escola, enquanto instância formadora da sociedade, perpetuar a regulação dos papéis comportamentais das pessoas, e isto se dá na medida em que ela ensina, por meio de suas práticas, o que é ser homem e o que é ser mulher.

As normas que regulam a sexualidade das pessoas são diferentes para homens e mulheres. Butler (1990) lembra, por exemplo, que as mulheres poderiam desfrutar ostensivamente de sua sexualidade caso sua autonomia, reputação e liberdade não fossem ameaçadas nesse processo. Desconstruir o binarismo de gêneros significa entender que nem todos os seres são iguais. Perceber que a construção de gênero é histórica, cultural e social daria novos significados para atuação de homens e de mulheres na sociedade (LOURO, 2012). Conforme Salih (2013), gênero é um processo não natural, sem começo e sem fim, construído para refletir algo que fazemos, e não o que somos.

Com base nessa reflexão inicial, passamos a apresentar a condução metodológica do estudo piloto e, na sequência, discutimos seus resultados.

2 Procedimentos metodológicos

Este estudo, de cunho etnográfico e natureza aplicada, pode ser classificado como descritivo, porque teve por objetivo levantar os estereótipos emergentes do discurso de estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, para subsidiar o planejamento de uma intervenção pedagógica nas aulas de Língua Inglesa de uma escola de Belo Horizonte. Essa intervenção visava a oportunizar o desenvolvimento de letramento crítico no que se refere às identidades de gênero e de orientação sexual.

Propusemos a 18 estudantes que preenchessem um quadro com suas impressões sobre o conteúdo de 33 imagens coloridas que foram impressas ocupando, cada uma, toda a extensão de uma folha tamanho A4. As imagens pertencem a cinco categorias, em função do seu conteúdo: (1) imagens que exemplificam o padrão da família nuclear ocidental heterossexual e da família homoafetiva; (2) imagens que retratam o papel social dos gêneros; (3) imagens que representam a orientação afetivo-sexual dos gêneros; (4) imagens que refletem as expressões de gêneros; e (5) imagens que contemplam o comportamento social dos gêneros.

	IMAGEM	LEGENDA	IMPRESSÃO
1			
2			

FIGURA 1 - Duas primeiras linhas do quadro utilizado para a coleta dos dados

Por sua vez, o referido quadro foi impresso no sentido “paisagem”, também ocupando toda a extensão da folha A4. Composto por três colunas, abrigou, na coluna da esquerda, as mesmas 33 imagens, mas em tamanho pequeno e em preto e branco, cada uma em uma linha numerada, conforme a Fig. 1.

CATEGORIA 1 - Imagens que refletem a família nuclear ocidental heterossexual e a família homoafetiva					
Imagens	subcategorias				
	I m p r e s - s ã o n e u t r a (descreve a imagem sem expressar qualquer emoção)	I m p r e s s ã o A c e i t a ç ã o (descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem)	I m p r e s s ã o d e n ã o a c e i t a - ç ã o (expressa a intolerância ao conteúdo da imagem)	I m p r e s s ã o d e n ã o e n - t e n d i m e n t o (dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo)	I m p r e s s ã o i r ô n i c a (uso de humor para expressar o que vê)
3 	15	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18	7		11, 13

FIGURA 2 - Compilação das impressões dos estudantes à imagem 3

À medida que examinava cuidadosamente cada figura ampliada e colorida, coube a cada informante ir preenchendo o quadro da seguinte forma: em frente a cada imagem, na coluna do meio e na coluna da direita, ele deveria criar uma legenda e registrar a primeira impressão que cada imagem lhe causava. O quadro ocupou quatro páginas.

Para fins de análise, as impressões dos estudantes para cada imagem foram compiladas em cinco subcategorias, conforme exemplo da Fig. 2: *impressão neutra* (estudante descreve a imagem sem expressar qualquer emoção); *impressão positiva* (estudante descreve sentimentos de aceitação e entendimento do conteúdo da imagem); *impressão negativa* (estudante expressa intolerância ao conteúdo da imagem); *impressão de não entendimento* (estudante mostra dúvida e dificuldade de expressar emoção diante do conteúdo); *impressão irônica* (estudante usa de humor e/ou sarcasmo para expressar o que vê).

Cada um dos 18 quadros preenchidos anonimamente recebeu um número para fins de identificação. Na Fig. 2, os números inseridos à frente da imagem 3, sob cada uma das subcategorias criadas para fins de análise, estão relacionados aos quadros preenchidos pelos informantes, ou seja, cada número indica um quadro e a respectiva impressão de um dos estudantes ao visualizar aquela imagem.

A seguir, passamos a discutir os resultados e a apresentar as decisões que tivemos que fazer para uso do instrumento na coleta de dados definitiva.

3 Os estereótipos usados pelos estudantes - o que nos diz este estudo

A primeira categoria de imagens analisada – CATEGORIA 1 – ilustra o universo da família nuclear ocidental heterossexual e o da família homoafetiva. Notamos que o modelo heteronormativo de família é entendido positivamente por todos os alunos que, ao visualizarem a imagem da família dos apresentadores Luciano Hulk e Angélica, produziram comentários como: quadro 1: “Uma família normal reunida”; quadro 2: “Modelo de família brasileira”; quadro 6: “Base de uma família tradicional”; quadro 9: “Genética incrível”; quadro 14: “Uma família feliz e verdadeira”; quadro 18: “Sonho, meu futuro!”.

Em contrapartida, as imagens que refletiram os casais homossexuais com seus filhos obtiveram grande quantidade de comentários negativos. Tomemos como exemplo os comentários feitos à imagem 23, que mostra um casal americano formado por dois homens e seus 3 filhos em volta de uma árvore de Natal: quadro 6: “Família gay no Natal; no futuro, filhos terão vergonha”; quadro 8: “Vejo muito amor; porém, não se deixe enganar. A Bíblia diz: não se deite homem com homem como se fosse mulher, é abominação”; quadro 10: “Família diferente, estranho”; quadro 11: “Tenho que aceitar a opinião sexual das pessoas, mas poderia colocar fotos de casais héteros também!”; quadro 12: “Família gay e seus filhos, não comum”.

A imagem 6, que mostra dois atores da série de TV americana

Modern Man posando lado a lado com um bebê no colo, foi também percebida negativamente pela maioria dos estudantes. Destacamos alguns comentários: quadro 2: “Pais gays que adotaram uma criança.”; quadro 3: “Um casal gay com uma filha.”; quadro 5: “Filho sem modelo!”; quadro 6: “Dois idiotas ricos e gays.”; quadro 8: “Inversão de valores, família que não está nos padrões de Deus. Respeito e amo; porém, não concordo.”; quadro 12: “Gays com um filho; não é frequente, mas talvez seja normal.”; quadro 14: “Casal homossexual. Não podem ser considerados uma família.”; quadro 15: “Dois gays. Dois caras com opções sexuais diferente dos outros.”

A partir dessas colocações dos alunos referentes ao modelo heterossexual e ao que conhecem sobre as diferentes identidades de gêneros, percebemos a padronização heteronormativa dominante e reguladora denunciada por Miskolci (2010; 2013), que entende as diferenças negativamente e que até permite a expressão homoafetiva em alguns aspectos sociais, mas não em todos.

Há também comentários religiosos que leem as diferenças como um atentado contra Deus, à Bíblia e aos “bons costumes”, entendidos aqui como aqueles relacionados à família constituída por um homem heterossexual e uma mulher heterossexual. A heteronormatividade regula as relações humanas e pune quem não se enquadra nesse padrão. Essa norma heterossexista dita que homens e mulheres em relações homo-orientadas são menos homens e menos mulheres do que os que vivem relações heterossexuais (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010; MOITA LOPES, 2013; MISKOLCI, 2010; 2013; LOURO, 2013).

A CATEGORIA 2 aborda imagens que retratam o papel dos gêneros na sociedade e foi constituída por imagens que refletem diferentes aspectos da socialização de homens e mulheres desde a infância. Temos um menino brincando de boneca, uma garota brincando de carrinho, a atuação profissional de homens e de mulheres e o cuidado do lar e dos filhos.

A imagem 5 mostra uma mulher que trabalha como executiva e o marido atuando como cuidador dos filhos pequenos e da casa. Segundo os comentários dos estudantes, a mulher assumiu uma posição de vilã por ser a provedora de sua família. Para esses alunos, ainda que seja entendido como natural o trabalho da mulher, percebe-se uma cobrança para que essa, ao se tornar mãe, priorize o cuidado com os filhos, como se fossem de

responsabilidade exclusiva dela. Por sua vez, o homem é percebido como vítima, herói, bagunceiro, mas não há o mesmo nível de cobrança pelo fato de ele ser o pai das crianças.

Destacamos os seguintes comentários feitos a essa imagem, carregados de negatividade e de ironia: quadro 1: “Homem puto por estar com o serviço doméstico!”; quadro 2: “Pais irresponsáveis. Crianças com cara triste de fome. Mãe querendo bater com o jornal em uma delas.”; quadro 6: “Mulher sustentando a casa. Família invertida.”; quadro 7: “Pai no comando. Confusão!”; quadro 11: “Irresponsável! A mulher cuida mais dela do que da família.”; quadro 13: “Mãe F.D.P!”; quadro 14: “A mulher fazendo o papel do homem e o homem fazendo o papel da mulher. Acabando com o machismo e o feminismo.”; quadro 16: “O sucesso no trabalho faz com que deixe as coisas mais importantes de lado.”; quadro 17: “As mulheres estão trabalhado ao invés de cuidar da casa.”.

Essas impressões explicitam o que senso comum entende sobre o comportamento do casal, em que há troca de papéis de gêneros. Esse tipo de atitude é percebido como um atentado à natureza, que define o que é ser homem ou mulher. O discurso social relacionado às questões sexuais disciplina e ensina às crianças como agirem baseadas em seus sexos biológicos. Apoiando-se em ensinamentos que definem o papel dos gêneros, esses estudantes penalizam a mulher por atuar profissionalmente, desqualificam seu modo de ser mãe e colocam o homem em uma situação de inferioridade (GLOVER & KAPLAN, 2009; LOURO, 2012).

A regulação da atuação e comportamento dos gêneros como forma de garantir a heterossexualidade, assim como apontada por Butler (1990) entre outros, é percebida em mais da metade dos comentários negativos dos estudantes relacionados à imagem 7, que mostra um menino brincando com uma boneca, e à imagem 25, que mostra uma menina brincando de carrinho.

Para exemplificar a intolerância às diferentes formas de atuação, temos os seguintes comentários feitos à imagem 7: quadro 2: “Criança homossexual. Desde pequeno o menino gosta de homens e de brincar de bonecas”; quadro 6: “Menino brincando com coisas de menina. Menino com tendências gay!”; quadro 7: “Menino brincando de boneca. Acho que isso pode ser indício de uma criança ser homossexual no futuro”; quadro

13: “Criança brincando, possível gay”; quadro 14: “Uma criança homossexual. Uma criança bixa!”; quadro 15: “Um menino brincando de boneca. Provavelmente vai virar gay ou tem pais gays”.

Da mesma forma, apresentamos os comentários feitos à imagem 25: quadro 2: “Sapatona! Menina descobriu que é sapatona e foi brincar de carrinhos!”; quadro 6: “Menina brincando de carrinhos. Menina sem opinião sexual totalmente formada”; quadro 7: “Menina brincando de carrinho, incomum.”; quadro 11: “Se essa imagem quer dizer algo, não entendi, porque não tem nada a ver mulher brincar com coisas de homem”; quadro 15: “Uma menina que gosta de carrinhos. Uma menina diferente das outras”.

As impressões relatadas evidenciam a existência de marcos que limitam a vida da criança antes mesmo de ela se entender como sujeito sexual. Como teorizou Miskolci (2010), os corpos são marcados pelo sexo biológico, e a ordem social orienta a convenção a ser seguida. Deslocar-se desta zona comportamental implica em grande desconforto em função da desaprovação do grupo em que se encontra inserido.

As imagens da CATEGORIA 3 refletem a orientação afetivo-sexual dos gêneros. Nessa categoria, o conteúdo veiculado pelas imagens centra-se na postura de casais heterossexuais famosos, no casamento de casais homoafetivos e na troca de afeto entre casais do mesmo sexo. As imagens que geraram mais polêmica foram a imagem 8, que mostra o cantor Pitbull abraçado a duas mulheres usando biquínis, e a imagem 24, que mostra dois atores famosos andando de mão dada e uma outra atriz olhando.

Destacamos os seguintes comentários dos estudantes à imagem 8: quadro 2: “Pitbull encoxando duas gostosas!”; quadro 5: “Pitbull, mito! Gostosas”; quadro 6: “Pitbull em seu clipe. Cara foda, come as pepeka tudo!”; quadro 11: “Dinheiro = sucesso, o que o dinheiro não faz!”; quadro 14: “Jogador, esse cara merece meu respeito”; quadro 15: “Um cantor com bom gosto!”.

Por esses comentários à imagem do cantor Pitbull, constatamos que os alunos demonstram aceitação, admiração e respeito por uma atitude entendida socialmente como masculina. Butler (1990) explica que as identidades de gêneros são construídas e confirmadas por meio de atitudes e performances que os sujeitos escolhem atuar. Para a pensadora, sexo e gênero são construídos discursivamente. Além disso, devemos considerar a

noção de estereótipo de Lippman (2010) para compreendermos que os estudantes simplesmente reafirmam o discurso que aprenderam socialmente sobre como um homem comprova ser heterossexual por meio da ostentação de sua virilidade.

Sobre a imagem 24, destacamos as seguintes impressões: quadro 5: “Anormais. Gays e normal.”; quadro 6: “Casal de gays. Dois retardados sem mulheres.”; quadro 8: “Cara, cansada de falar de homossexualismo. Não concordo, mas respeito.”; quadro 7: “Casal gay com uma amiga ao lado. Não gosto, mas na atualidade é muito normal e aceitável.”; quadro 9: “É uma situação moderna; porém, muitas pessoas se sentem constrangidas.”; quadro 10: “Casal, estranho.”; quadro 11: “Amigos. Imagem de número 24.”; quadro 13: “Ator de *Duro de Matar 4.0*. Caralho, ele é gay!”; quadro 15: “Um ator com a sexualidade duvidosa. Gays.”.

A percepção dos estudantes à imagem 24 atesta a sua dificuldade em diferenciar identidade de gênero e expressão de gênero. Também percebemos que eles repercutem padrões heteronormativos que ditam como pessoas entendidas como “normais” devem agir, ao contraporem-se à imagem que eles constroem do homoafetivo e de suas relações. Os estudantes perpetuam uma visão de que homem que é homem abomina e desdenha o homossexual ou qualquer situação que ameace o controle que se tem sobre sua própria heterossexualidade. Miskolcci (2013) afirma que, em uma sociedade engendrada, haverá disseminação de violência contra aquele que descumpre e desvirtua o que é entendido como padrão. Pensando na necessidade de se desconstruir essa forma de pensar, a teoria *queer* pode ser de grande valia, já que foca em desafiar construções que insistem em classificar como abjeção àquilo que é diferente (BUTLER, 1990).

Para compor a CATEGORIA 4, escolhemos imagens que evidenciam formas de comportamento dos gêneros tidas como desviantes. A imagem 10 mostra o mecânico Max vestido com trajes femininos; a imagem 16 mostra o cartunista Laerte posando sem camisa para uma revista; a imagem 19 mostra um senhor usando um par de shorts jeans bem curtos. Todas as imagens foram percebidas negativamente pelos estudantes.

Destacamos essas impressões da imagem 10: quadro 2: “Tarzan gay fazendo ensaio fotográfico para alguma revista.”; quadro 5:

“Ney Matogrosso, brega!”; quadro 6: “Um veado! Um veado sem noção!”; quadro 7: “Um homem vestido de mulher. Acho estranho, não curto!”; quadro 11: “Lobo querendo ser raposa. Um traveco!”; quadro 12: “Homem que muda de gênero, Ney Matogrosso.”; quadro 13: “Gay de oncinha, é boiola.”; quadro 14: “Um homossexual. Um viadão, bicha, baitola!”; quadro 15: “Um cara muito gay. Um cara realmente gay!”; quadro 16: “Seu recalque bate, bate em mim e volta. Gay que se veste de mulher”.

As impressões da imagem 16 valem não só pelo conteúdo, mas também pelo uso feito dos sinais de pontuação, demonstrando o estranhamento dos estudantes: quadro 5: “Suzi Paola, Gretchen!”; quadro 6: “Pessoa com câncer de mama, traveco.”; quadro 9: “Eu fiquei em dúvida quanto ao sexo.”; quadro 11: “What? Leão Marinho!”; quadro 12: “It’s a trap! É uma cilada, Bino!”; quadro 13: “Uma hermafrodita!”; quadro 14: “Um cara muito estranho. Travesti!”; quadro 16: “Homem ou mulher? Estranho.”.

Escolhemos os seguintes comentários feitos à imagem 19: quadro 2: “Cara sem vergonha.”; quadro 3: “Cara engraçado.”; quadro 6: “Homem veado. Pai gay que humilha seus filhos.”; quadro 7: “Papai de micro-shorts. Se fosse meu pai, teria vergonha.”; quadro 17: “Um pai de família usando shorts, aparentando ser homossexual.”.

Em suma, essas imagens retratam sujeitos que, como Louro (2013) sugere, desviam da norma que regula como os gêneros devem vestir e agir. Seres desviantes que não se conformam com a direção orientada socialmente e reinventam um modo de viver. Porém, grande parte dos alunos se sentiu no direito (ou talvez até no dever) de insultar, rejeitar e agredir verbalmente tais posturas, numa tentativa de reafirmar seu lugar social. Por entenderem as sexualidades e os gêneros com base no sexo biológico, eles precisam usar estereótipos para se defender do conteúdo dessas imagens. Assim, lançam mão de discursos cristalizados em torno do padrão social heterossexual para o exercício aceito da corporeidade. Percebidos como anormais, por fugirem das regras da hegemonia sexual, os sujeitos das fotos são punidos pelos estudantes que os tratam como abjetos, em reação de caráter defensivo (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010; MISKOLCI, 2013).

Por fim, na CATEGORIA 5, temos imagens que ilustram o com-

portamento dos gêneros na sociedade. As imagens que geraram mais controvérsia foram as de números 13, que mostra uma mulher puxando um homem pela gravata; 28, que mostra um homem olhando para uma mulher de vestido muito curto e sensual; e 33, que mostra uma mulher de salto alto pisando na cabeça de um homem.

Os comentários à imagem 13 que merecem ser ressaltados são: quadro 2: “Violenta, mulher dominando homem”; quadro 3: “Autoridade feminina”; quadro 4: “Mudança de papéis. Caso de desequilíbrio familiar”; quadro 5: “Frouxo, frouxo”; quadro 6: “Mulher superando o homem no mercado de trabalho”; quadro 8: “Mulheres cada vez mais autoritárias. Aí também não, né!”; quadro 9: “Eu entendi como uma posição de prepotência exercida pela mulher”; quadro 10: “Superioridade feminina. Ridículo!”; quadro 12: “Insegurança. Domínio da mulher”; quadro 13: “Mulher brava com um gay!”; quadro 14: “Mulher achando que pode mandar.”; quadro 15: “A esposa controlando o marido. Marido sem autoestima”.

Na imagem 13, não está clara a relação existente entre o homem e a mulher. Ainda assim, os estudantes leem a situação como uma inversão de papéis dos gêneros. A expressão sexual dos gêneros é também questionada, pois, conforme a visão hegemônica heteronormativa, caberia ao gênero masculino agir com firmeza e, em contrapartida, à mulher agir de maneira submissa.

As mulheres que se expressam da forma mostrada pela imagem 13 são vistas como dominadoras, mandonas, prepotentes, competitivas, autoritárias, que gostam de subjugar o homem, fragilizá-lo, deixá-lo inseguro. Tal visão tem o gênero como uma construção binária em que há um masculino em oposição a um feminino e consolida um arranjo dicotômico que marca a superioridade de um elemento e a inferioridade de outro. Trata-se de uma construção estereotipada que demonstra o quão artificial as pessoas avaliam a atuação dos gêneros na sociedade, como consequência da determinação do comportamento das pessoas com base em seu sexo biológico (GLOVER & KAPLAN, 2009; LOURO, 2012).

No que se refere à imagem 28, que mostra um homem encarando uma mulher vestida de maneira supostamente provocativa, ressaltamos comentários irônicos, que demonstram aprovação ou aceitação de tal com-

portamento por parte do homem: quadro 2: “O tarado! Homem que olha pra bunda da mulher que passou por ele!”; quadro 3: “Um homem olhando para a mulher na rua. Uma coisa comum nos dias de hoje”; quadro 4: “Olho mesmo, cara de pau wins!”; quadro 5: “Nada de mais. Instinto”; quadro 6: “Homem admirando a mulher. Homem vendo a mulher gostosa”; quadro 7: “Homem olhando pra bunda da mulher. É uma falta de respeito, mas é o instinto masculino”; quadro 11: “Olhadinha sem disfarçar. Que abundância!”; quadro 13: “Olhadinha marota. Bundinha bonita”; quadro 15: “Um cara que vai ter dor no pescoço. Um cara esperto!”; quadro 17: “O poder da sedução. Os homens costumam reparar em mulheres com roupas curtas”; quadro 18: “Olhar não arranca pedaço. Normal!”.

No caso da imagem 28, temos que as impressões irônicas ou de aceitação dos informantes a respeito da forma como um gênero aborda o outro sexualmente confirma a repetição da performance que regula como um heterossexual se impõe e confirma sua sexualidade. Assim como Butler (1990) apontou, essa performance é aprendida e repetida para regular a identidade sexual dos sujeitos. Miskolci (2013) afirma que, no Brasil, na época da Ditadura Militar, para ser considerado um homem de verdade, meninos deveriam aprender a abominar o homoafetivo, a dominar as mulheres e a ser violentos e agressivos. Em pleno século XXI, confirma-se o uso desse tipo de artifício para forjar a identidade de gênero e a orientação social das pessoas.

Por sua vez, a imagem 33 provocou as seguintes impressões: quadro 3: “Uma mulher pisando no homem. Superioridade feminina”; quadro 4: “Feminismo exagerado. Falta de senso”; quadro 5: “Frouxo. Autoridade da mulher”; quadro 6: “Feminista. Feminista pra caralho”; quadro 8: “Isso tá muito comum. Uns merecem, mas mesmo assim, feminismo não! Temos que nos valorizar, mas aos outros também”; quadro 11: “Mostrando que a mulher é superior. Acho isso ridículo, pois cada sexo consegue fazer um tipo de coisa com perfeição”; quadro 12: “Insegurança masculina. Medo/domínio”; quadro 14: “Feminismo otário. Digo foda-se o feminismo”; quadro 15: “Feminista. Muito feminista!”; quadro 18: “Ele nasceu pra ser pisado. Machismo”.

Novamente, ao analisar os comentários à imagem 33, verificamos que os estudantes reagem a elas em obediência à norma de referência que

elege a heterossexualidade compulsiva como única opção aceita. Esses estudantes não percebem que seu discurso está encharcado pelos estereótipos forjados pelo machismo e desconhecem as contribuições dadas pelo movimento feminista à organização da sociedade atual. Sua visão estereotipada e moralizante (LIPPMAN, 2010) julga o comportamento das pessoas e protege-se de executar qualquer movimento que possa ser considerado um desvio do padrão imposto. Como ensina Louro (2012), o senso comum enfatiza as diferenças biológicas com o objetivo de justificar o padrão social imposto e perpetuar as relações de poder por ele estabelecidas.

4 Ajustando nosso instrumento de coleta e redefinindo a escolha dos informantes

A partir da realização deste estudo piloto, foi possível constatar a necessidade de se fazer alguns ajustes no instrumento de coleta dos dados principais – o quadro de legendas e comentários dos informantes sobre as imagens –, bem como de se redefinir a escolha dos informantes.

O primeiro ajuste a ser feito é a redução do número de imagens a compor o quadro. O estudo piloto contou com 33 imagens porque, a princípio, nossa preocupação era a de contemplar todas as possibilidades de ocorrência de cada categoria³ pensada para a pesquisa. No entanto, verificamos que os estudantes levaram muito tempo para cumprir a tarefa e, ao final, já estavam um pouco impacientes, o que pode ter comprometido sua avaliação das imagens da categoria 5. É possível que possamos aumentar a validade da coleta simplesmente fazendo uma triagem das imagens com vistas a mantermos duas ou três por categoria, reduzindo assim pela metade o volume a ser analisado pelos participantes da coleta definitiva.

Outra questão importante está na escolha dos informantes. Estudantes do Ensino Médio são, em sua grande maioria, menores de idade, vêm de lares com culturas diversas e, até onde pudemos perceber, têm muito arraigados os valores heteronormativos que aprenderam em família. Entendemos que não é por meio de uma pesquisa que tais valores devam

³ Categoria 1: família heterossexual e família homossexual; categoria 2: papel social dos gêneros; categoria 3: orientação afetivo-social dos gêneros; categoria 4: expressões de gêneros e categoria 5: comportamento dos gêneros ao interagir com o outro.

ser questionados, desafiados. Em respeito a esses estudantes, entendemos que a investigação precisa contar com outro perfil de informantes.

Breves considerações finais

Além da necessidade premente de construção de uma sociedade mais justa, mais humana, menos hipócrita e menos violenta, está posta a atual demanda do MEC para que todos os níveis do sistema educacional brasileiro atualizem as suas práticas pedagógicas, no sentido de, num futuro, assegurar-se o gozo dos direitos humanos por todas as pessoas. Conforme prescrevem as DNEDH (BRASIL, 2012a), isso deve ser feito por meio de promoção da participação ativa dos estudantes em processos de reflexão, que os levem a discutir com os pares e, juntos, construir soluções para os diversos problemas sociais que envolvem discriminação, segregação, preconceito, ódio e negação das diversidades.

Acreditamos que a escola pode fazer a diferença, já que é instância de formação cidadã. Em especial, na área de linguagens, esse trabalho pode e deve ser intensificado por meio do investimento no desenvolvimento de letramento crítico por parte dos estudantes. Ressaltamos que os temas “identidade de gêneros” e “orientação sexual”, geralmente evitados, precisam estar na agenda do dia.

Sabemos que são muitos os desafios e que os profissionais envolvidos, em especial os professores, precisam de ajuda para atender essa demanda. Mas é com esperança que procuraremos, a partir de agora, desenhar uma pesquisa que dê conta de oferecer alguns subsídios aos professores nesse processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)*. Resolução CNE/CP nº 1/2012. Diário Oficial da União, 31 de3 maio de 2012 - Seção 1 - p. 48. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em maio de 2015.

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

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

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 283-314.

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

GLOVER, D; KAPLAN, C. *Genders*. New York: Routledge, 2009.

LIPPMANN, Walter. *Opinião Pública*. Tradução: A. Wainberg. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

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

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

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Ho-

rizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p. 227-248.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 21-59.

SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.