

A TEORIA *QUEER* NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)

eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A escola, assim como a sociedade ocidental, é marcada por uma cultura masculinista e falocêntrica cujo objetivo é moldar subjetividades e comportamentos (BOURDIEU, 2003; BUTLER, 2003). Desse modo, a prática pedagógica, o currículo escolar e o material didático disseminam um ideal viril, heterossexual e homofóbico, que acaba por marginalizar os sujeitos que não se conformam com o modelo da sexualidade considerada normal (BUTLER, 2003; JUNQUEIRA, 2009, 2012; LEONÇO; DINIZ, 2009). A homofobia, de acordo com Borrillo (2009), caracteriza-se pela rejeição da homossexualidade e constitui um instrumento de opressão dos sujeitos que adotam essa sexualidade na sua vida. Assim, o destino final dos sujeitos homossexuais é o "armário" ou a abjeção (BUTLER, 2003). Segundo Castro, Abramovay e Silva, (2004), a homofobia é (re)produzida através da linguagem que é capaz de marginalizar ou legitimar identidades de acordo com uma ideologia masculina dominante. Isto posto, esta aula visa capacitar professores de línguas para problematizar as sexualidades homossexuais. De fato, como afirma Moita Lopes (2002) a sala de aula de línguas constitui um *locus* privilegiado na abordagem dessas questões, pois nela identidades e significados são negociados nas práticas discursivas nas quais os sujeitos se engajam. A fim de atingir tal objetivo, a aula terá como fundamentação teórica a teoria *queer* que busca compreender as categorias de gênero e sexualidade a partir de uma nova perspectiva, recusando, dessa forma, a visão naturalizada e essencializada com a qual essas categorias são encaradas (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012). Desse modo, conceitos como matriz heterossexual, heterossexualidade compulsória e performatividade de gênero serão analisados com o intuito de fornecer subsídios para que os docentes possam problematizar as diferenças em relação à sexualidade de maneira consciente responsável (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012).

Palavras-chave: Teoria *Queer*. Ensino de língua. Gênero. Sexualidade.

1. Introdução

A escola, assim como a sociedade, é marcada por uma cultura falocêntrica de dominação masculina (BOURDIEU, 2003) cujo objetivo é moldar comportamentos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009). Assim, a prática pedagógica dissemina um ideal viril, heterossexual e homofóbico, demarcando e vigiando os limites entre o masculino/feminino e heterossexual/homossexual (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004).

No espaço escolar, os discursos, contidos no livro didático e no currículo, (re)produzem a homofobia, entendida como negação do feminino e, conseqüentemente, rejeição da homossexualidade (BORRILLO,

2009; JUNQUEIRA, 2009; LEONÇO; DINIZ, 2009). Nesse sentido, como a linguagem dissemina preconceitos e discriminações, a aula de línguas constitui um espaço privilegiado na problematização das questões de gênero e sexualidade, pois nela identidades e significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).

Isto posto, o objetivo deste estudo é investigar como os construtos da teoria *queer* podem embasar o ensino de línguas para que a homossexualidade masculina seja problematizada. Primeiramente, os pressupostos da teoria *queer* serão analisados, notadamente os conceitos de desconstrução (DERRIDA, 2004), heteronormatividade (BUTLER, 2003; MISKOLCI, 2012), heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003), gênero como ato performativo (BUTLER, 2001) e construção discursiva da sexualidade (FOUCAULT, 2001).

Em seguida, serão estudadas como as práticas pedagógicas, que englobam os atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, o livro didático, e o currículo escolar, abordam a sexualidade e de que forma podem disseminar ideias preconceituosas a respeito da homossexualidade (JUNQUEIRA, 2009, 2012; LEONÇO; DINIZ, 2009). Por fim, serão sugeridos meios de problematizar a homossexualidade na aula de línguas através da leitura de textos (PENNYCOOK, 2001).

2. A teoria *queer*: uma poética da desnormalização

Na contemporaneidade, as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, tornando as classificações tradicionais insuficientes para dar conta dos novos modos de subjetivação (LOURO, 2004). Desse modo, a teoria *queer*, ao propor uma nova forma de pensar as diferenças, principalmente as que dizem respeito às identidades sexuais e de gênero, questiona os binarismos que fundamentam a sociedade ocidental (DERRIDA, 2004).

Baseada no pós-estruturalismo, que enfatiza o caráter construído do significado e da cultura, a teoria *queer* busca na teoria da desconstrução (DERRIDA, 2004) e na noção de construção discursiva da sexualidade (FOUCAULT, 2001) estratégias para problematizar as categorias de gênero e sexualidade (SULLIVAN, 2003).

Segundo Derrida (2004), a desconstrução busca provocar um abalo no pensamento metafísico ocidental, que se apoia em oposições biná-

rias a fim de estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro. Com efeito, a estratégia desconstrutivista permite que se compreenda o caráter construído do significado (SULLIVAN, 2003).

O projeto desconstrutivista objetiva decompor os discursos com os quais as oposições binárias, como homem/mulher, masculino/feminino e heterossexual/homossexual, são estabelecidas, revelando suas ambiguidades, seus pressupostos e suas contradições (DERRIDA, 2004). Destarte, a desconstrução operaria no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico, constituindo a melhor forma de desestabilizá-los e ampliar seus limites. Como ressalta Sullivan (2003), a perspectiva desconstrutivista "destacaria a instabilidade inerente dos termos, assim como permitiria uma análise das formas culturais historicamente específicas nas quais os termos e a relação entre eles se desenvolveu" (SULLIVAN, 2003, p. 51).

Da mesma forma que Derrida (2004) enfatiza o papel do discurso na instauração dos binarismos, Foucault (2001) afirma que a sociedade vive imersa em discursos, proferidos pelo direito, pela psiquiatria, sexologia, pedagogia, entre outros, sobre a sexualidade que acarretaram em uma multiplicação dos tipos sexuais e, por conseguinte, das "sexualidades dispartadas".

A "explosão discursiva sobre o sexo" leva Foucault (2001) a rejeitar a hipótese repressiva da era vitoriana, ressaltando que o século XIX não indicava uma proibição de falar do sexo, mas, ao contrário, houve uma vasta proliferação de discursos acerca do sexo. Assim, o autor aponta que, há mais de um século, a sociedade "fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar" (FOUCAULT, 2001, p. 14).

É nesse contexto que as práticas discursivas institucionais, ao produzir um saber sobre as "sexualidades heréticas", cria a espécie do sujeito homossexual, classificando-o como desviante, doente mental, pervertido e criminoso (FOUCAULT, 2001). Tal espécie, pois, passa a ser compreendida a partir da sua sexualidade, ou seja, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas" (FOUCAULT, 2001, p. 43).

Para Foucault (2001), a "colocação do sexo em discurso", e sua íntima relação com o regime poder/saber, permitiu um maior controle dos corpos e dos prazeres, pois "não há saber sem uma prática discursiva

definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205), além de ser o discurso veículo e instrumento do poder (FOUCAULT, 2002).

Assim como Foucault (2001) destaca o caráter construído da sexualidade, Butler (2001, 2003) recusa a visão naturalizada e essencializada com a qual o gênero é compreendido. Segundo Butler (2003), o sexo e o gênero são cultural e historicamente construídos e, consequentemente, aprendidos (BEAUVOIR *apud* BUTLER, 2003). Desse modo, a diferença entre os gêneros é instaurada por práticas discursivas reiteráveis (BUTLER, 2001).

Nesse sentido, Butler (2001, 2003) afirma que o gênero é performativo, sendo que, para a autora, a performatividade deve ser entendida "como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" e não "como um ato singular ou deliberado" (BUTLER, 2001, p. 154). A performatividade consagra a matriz heterossexual, que garante a perpetuação da ideologia falocêntrica e homofóbica e é sustentada pelo discurso do dimorfismo sexual (BUTLER, 2003).

A matriz heterossexual é (re)produzida pela heteronormatividade, que refere-se ao fato de que "todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com o sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida" (MISKOLCI, 2012, p. 15). Nessa perspectiva, a heterossexualidade é imposta aos sujeitos, sendo, portanto, compulsória (BUTLER, 2003).

Na concepção Butleriana, o gênero é visto com base em uma lógica de oposições binárias que faz com que alguns sujeitos sejam relegados a um lugar abjeto na sociedade por não se conformarem com o padrão heteronormativo (BUTLER, 2003). Dessa forma, os binarismos mantêm a relação hierárquica dos gêneros, subordinando o feminino ao masculino.

3. Tornando o ensino de línguas queer

A prática pedagógica na aula de línguas centra-se no uso não só da modalidade escrita e oral da linguagem, mas também em outros modos de significação, como a imagem e o som, por exemplo (KALANTZIS; COPE, 2012). Assim, o processo de ensino/aprendizagem de línguas na contemporaneidade deve tomar como unidade básica de ensino os textos multimodais.

Conforme Moita Lopes (2002), por meio do discurso, compreendido como uma forma de ação social, os sujeitos agem sobre o mundo e sobre as pessoas. Com efeito, nas práticas discursivas, os sujeitos constroem sua identidade e a dos outros, destacando o caráter intersubjetivo do discurso. Ademais, nas interações sociais, mediadas pela linguagem, os sujeitos atribuem significado ao mundo e às suas experiências, sendo capazes de ressignificar identidades.

Como a linguagem não é neutra (DERRIDA, 1991), em toda prática discursiva umas identidades são privilegiadas e outras são silenciadas (KALANTZIS; COPE, 2012). Butler (2003), por sua vez, afirma que a linguagem é falocêntrica e, segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), (re)produz desigualdades e preconceitos em relação aos sujeitos que subvertem as normas de gênero e sexualidade.

Como ressalta Junqueira (2012), as discriminações circulam na escola por meio de discursos presentes em toda prática pedagógica, desde o currículo até as crenças dos professores acerca da homossexualidade. Assim, a escola torna-se um lugar de opressão onde discriminações são consentidas e, de uma certa forma, incentivadas (LOURO, *apud* JUNQUEIRA, 2009).

Historicamente, a educação sempre foi um instrumento de disciplinamento e regulação, que visava a produção de sujeitos de acordo com um padrão pré-estabelecido pela ideologia dominante (JUNQUEIRA, 2009). À escola, pois, cabe vigiar os limites entre feminino e masculino e heterossexual e homossexual (BORRILLO, 2009). Desse modo, a pedagogia visa a normalização dos sujeitos para que se conformem com o padrão heterossexual (JUNQUEIRA, 2009, 2012). Nesse sentido, as normas de gênero e sexualidade centram-se na masculinidade hegemônica que é tomada como referência na construção das identidades dos sujeitos (BUTLER, 2003).

A normalização e normatização dos sujeitos levam em conta a sequência sexo/gênero/desejo na qual o sexo determina o gênero e este, por seu turno, determina o desejo (BUTLER, 2003). Então, os sujeitos que subvertem tal sequência são considerados abjetos, sendo este o caso dos homossexuais masculinos. O abjeto é, precisamente, aquele que não é considerado sujeito, pois rompe com o ideal da sexualidade dita normal.

Destarte, a educação busca produzir sujeitos ideais, isto é, masculinos, heterossexuais e avessos a qualquer traço de feminilidade (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004). Dessa forma, a escola, através de práti-

cas pedagógicas instaura uma pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2009) e do armário (JUNQUEIRA, 2012).

A pedagogia do insulto caracteriza-se por expressões pejorativas, piadas, brincadeiras e outras formas de agressão verbal contra os sujeitos homossexuais, constituindo "poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica" (JUNQUEIRA, 2009, p. 18). Essa pedagogia permite que os estudantes aprendam a ser hostis com os sujeitos homossexuais sem nem mesmo saber o que é a homossexualidade.

Outra forma de exclusão daqueles que não se conformam com o padrão heterossexual encontra-se "na concepção de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras" (JUNQUEIRA, 2012, p. 283), instaurando, assim, uma pedagogia do armário. Segundo Sedgwick (2007), o armário é "um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas" (SEDGWICK, 2007, p. 19), tornando invisíveis aqueles que não seguem o modelo da heterossexualidade.

O currículo é, conforme Silva (2003), um "documento de identidade", o que significa que ele constrói identidades por meio dos conhecimentos considerados relevantes na formação dos sujeitos. De fato, na medida em que o currículo é sexuado, generificado e heterossexualizado, ele (re)produz uma lógica hierárquica e heteronormativa a fim de garantir a manutenção da matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012).

Louro (2004) ressalta que, além de pensar a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, a teoria *queer* "sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação" (LOURO, 2004, p. 47). Nesse sentido, um currículo *queer* romperia com a visão do conhecimento assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, acabando por instituir um currículo que estivesse centrado em como as identidades e, por conseguinte, as diferenças são construídas no interior do regime de poder/saber.

Da mesma forma que o currículo, o livro didático também dissemina preconceitos contra os sujeitos homossexuais (LEONÇO; DINIZ, 2009). O livro didático, quando faz referência à sexualidade, o faz de uma perspectiva biologizante, enfatizando o coito heterossexual com vistas à reprodução. Assim, outras expressões da sexualidade são completamente ignoradas, o que contribui na invisibilidade da homossexualidade.

Ademais, devido a crenças e convicções, os professores se calam

frente à violência homofóbica, colaborando "ativamente na reprodução de tal violência" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 278). Segundo Miskolci (2012), como a docência não é uma atividade neutra, a noção de que a homossexualidade é um desvio, doença e, portanto, anormal perpassa toda a prática pedagógica dos docentes.

Um ensino de línguas, que se propusesse a problematizar a sexualidade homossexual, deveria enfatizar inter-relação entre linguagem, poder e ideologia (PENNYCOOK, 2001). Nessa perspectiva, a conscientização crítica da linguagem constitui uma ferramenta que permite aos alunos alunas "emanciparem-se ao desenvolver alternativas para as convenções dominantes" (CLARK, *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 96), empoderando-os a fim de que possam questionar os significados construídos.

Assim, os alunos seriam capazes de identificar nos textos quais identidades são privilegiadas em detrimento de outras e de compreender como os contextos de circulação, produção e recepção influenciam a construção do significado (PENNYCOOK, 2001). Além disso, eles conseguiriam determinar a quais interesses o texto serve e como a escolha das estruturas léxico-gramaticais podem corroborar com o significado que se pretende construir.

4. Considerações finais

Concebendo a educação como um ato performativo, ou seja, capaz de promover mudanças sociais (HOOKS, 1994), a problematização da sexualidade na escola permitiria a superação da discriminação dos sujeitos homossexuais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). A homofobia, discriminação que, muitas vezes, se traduz em violência física, moral e psicológica, perpassa todo o ambiente escolar e encontra respaldo na prática pedagógica (JUNQUEIRA, 2009, 2012).

O processo de ensino/aprendizagem de línguas centra-se no uso da linguagem, escrita, oral ou multimodal, a fim de construir significados (KALANTZIS; COPE, 2012). Possuindo uma natureza social e intersubjetiva (MOITA LOPES, 2002), o discurso produz e mantém desigualdades de todo tipo, o que acaba por marginalizar os sujeitos homossexuais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Assim, na aula de línguas, é possível desconstruir e problematizar as diferenças, desnaturalizando e desestabilizando a homofobia (JUNQUEIRA, 2009; 2012).

O ensino de línguas, pois, deve preocupar-se com a formação de

cidadãos críticos e reflexivos a fim de que possam perceber como o significado é determinado por relações hierárquicas de dominação, que são sustentadas pelo regime de poder/saber (MOITA LOPES, 2002). O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois ele precisa repensar sua prática, buscando, assim, superar crenças preconceituosas e adotar uma postura mais crítica e reflexiva (JUNQUEIRA, 2009; 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRILLO, D. Homofobia. In: LEONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M.; SILVA, H. B. da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações da ho-*

mofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R. e PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidade, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LEONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros. In: _____. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, jan.-jun.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.