

A CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DO DISCURSO LITERÁRIO: ENSINO, SEXUALIDADE E TEORIA *QUEER*

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)

eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A escola opera dentro de uma cultura falocêntrica de dominação masculina cujo objetivo é moldar comportamentos e subjetividades conforme o modelo heteronormativo, excluindo, desse modo, outras identidades sexuais diferentes da heterossexual. Tendo em vista que gêneros e sexualidades são construídos pela linguagem, o ensino de literatura, vista como artefato linguístico, deve possibilitar que os aprendizes questionem os significados tradicionalmente atribuídos às identidades sexuais e de gênero. Assim, concebendo o discurso como uma forma de os sujeitos agirem no mundo e uns sobre os outros, ou seja, como prática social, a aula de literatura constitui um espaço onde identidades são construídas e negociadas nas interações dialógicas entre texto literário, autor e aprendiz. De fato, as escolhas linguísticas feitas pelo autor, além de expressar seu ponto de vista acerca de determinado assunto, pode marginalizar ou legitimar identidades. Nesse sentido, recorrendo aos pressupostos da teoria *queer*, que compreende os gêneros como atos linguísticos performativos e as sexualidades como construções discursivas e sociais, e aos postulados da análise crítica do discurso, que busca estudar a estreita relação entre prática discursiva, poder e ideologia, este minicurso visa analisar de que forma o ensino de literatura pode conscientizar criticamente os aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina.

Palavras-chave: Gêneros. Sexualidade. Teoria *queer*.

1. Introdução

Nos mais variados espaços de socialização, onde é possível observar a construção de diferenças, a linguagem é, provavelmente, a instância mais eficaz nesse processo não só porque atravessa todas as práticas sociais, mas também porque os significados já se tornaram naturalizados e, por isso, são de difícil problematização (LOURO, 1997). Com efeito, as práticas discursivas reforçam o modelo falocêntrico e androcêntrico da sociedade que contribui na manutenção da dominação masculina. (BOURDIEU, 2003)

Nessa perspectiva, o discurso, concebido como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), ao mesmo tempo que constrói as diferenças de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003), estabelece e sustenta preconceitos e discriminações contra os sujeitos que se afastam da identidade sexual e de gênero consideradas naturais e desejáveis (MISKOLCI, 2012). Em

outras palavras, o sexo biológico deve determinar o gênero e este, o desejo sexual.

Assim, os discursos sobre os gêneros e as sexualidades que circulam no ambiente escolar disseminam um ideal viril, heterossexual e homofóbico, demarcando, desse modo, as fronteiras entre masculino e feminino, heterossexualidade e homoerotismo (LOURO, 2004). Nesse sentido, os significados sociosexuais, que são aqueles comumente atribuídos às categorias de gênero e sexualidade, são (re)produzidos a fim de garantir a ordem social e, sobretudo, sexual. (NELSON, 2008)

Na escola, portanto, os discursos veiculados pelos livros didáticos, pelo currículo etc. legitimam a identidade heterossexual, que é aquela a partir da qual todas as outras identidades sexuais são definidas (MISKOLCI, 2012). Dessa forma, tendo em vista o papel do discurso na construção dos gêneros e das sexualidades e no estabelecimento de discriminações, a aula de literatura, vista como artefato linguístico (ZYNGIER, 1994), constitui um espaço onde a identidade homoerótica masculina pode ser problematizada.

Desta feita, na aula de literatura, identidades são construídas e negociadas nas interações dialógicas entre aprendizes, texto literário e autor. Levando em consideração que as obras literárias são produzidas em um contexto sócio-histórico específico, as escolhas linguísticas feitas pelo autor, além de expressar seu ponto de vista a respeito de determinado assunto, constroem o mundo ficcional de modo a legitimar ou marginalizar identidades.

Isto posto, este artigo busca investigar como o ensino de literatura pode contribuir na conscientização crítica dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina. Assim, os pressupostos da teoria *queer*, que compreende os gêneros como resultados de atos linguísticos performativos (BUTLER, 2003) e as sexualidades como construtos sociais e discursivos (FOUCAULT, 2001), e os postulados da análise crítica do discurso, que estuda a estreita relação entre prática discursiva, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 2001), embasarão a discussão.

2. Teoria queer: a construção discursiva dos gêneros e das sexualidades

O termo *queer*, segundo Spargo (2000), "antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma

marca de transgressão” (SPARGO, 2000, p. 3). A transgressão, conforme Jenks (2003), “é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites” (JENKS, 2003, p. 3). No contexto dos estudos *queer*, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade. (BUTLER, 2003)

Nesse sentido, a teoria *queer* questiona a oposição heterossexualidade/homoerotismo, questionando a ideia de que a heterossexualidade é natural e, portanto, compulsória, o que remete ao conceito de heteronormatividade (LOURO, 2004). A heteronormatividade é uma estrutura ideológica onipresente que se refere à noção de que os sujeitos são criados para ser heterossexuais mesmo que não venham a relacionar-se com o sexo oposto. (MISKOLCI, 2012)

Com efeito, a teoria *queer* visa compreender as identidades sexuais e de gênero para além das normas sociais que regulam tais identidades (SULLIVAN, 2003). Assim, os teóricos *queer* buscam desnaturalizar compreensões heteronormativas das categorias de gênero e sexualidade. De acordo com Louro (2004), a teoria *queer* insere-se no quadro do pós-estruturalismo que estuda a relação entre os sujeitos, a vida social e as práticas de construir significado.

Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso (MOITA LOPES, 2002). Assim, a teoria *queer* encontra na teoria desconstrutivista de Derrida, nas reflexões de Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção de gênero como ato performativo de Butler meios para embasar a crítica à normalização dos gêneros e das sexualidades.

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004). Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e suas contradições.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA & ROUDI-

NESCO, 2004). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida, Foucault (2001) enfoca o papel do discurso na construção da sexualidade. De fato, a sexualidade é "uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais" (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

A doutrina cristã encarregou-se de condenar o homoerotismo, considerando-o um ato transgressivo, uma sodomia. A explosão de discursos sobre o sexo no século XIX não só atualizou o discurso religioso, mas também transformou o sujeito homoerótico em uma espécie com anatomia e psicologia distintas. Assim, o sujeito homoerótico passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, isto é, "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)

Da mesma forma, Butler (2003) afirma que os gêneros são construtos sociais e discursivos, e, assim, atos performativos. A performatividade, para a autora, diz respeito a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos. Nessa perspectiva, a categoria do gênero é resultado de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica.

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-sexualidade na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual. Portanto, a concepção butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades. Nesse sentido, propõe-se que a teoria *queer* aliada à vertente crítica da análise do discurso pode contribuir para a conscientização dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina na aula de literatura.

3. A conscientização crítica do discurso literário e a problematização da identidade homoerótica masculina

Neste artigo, o ensino de literatura é compreendido como um ato interativo no qual autores, aprendizes e texto literário estão envolvidos em uma relação dialógica. Assim, o texto constitui "lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 7). Nesse sentido, os significados são construídos e negociados, não pré-existindo à leitura literária, mas são (re)construídos e negociados no processo de leitura.

Sendo uma prática social, a produção do discurso literário se dá em um contexto social e sociocognitivo no qual as escolhas linguísticas feitas pelo autor refletem sua ideologia e suas crenças. De fato, o uso da língua é marcado por perspectivas sócio-ideológicas, uma vez que as vozes sociais, algumas vezes contraditórias, ressoam no próprio texto literário (BAKHTIN, 1988). Desse modo, a literatura é um espaço privilegiado para revelar os diferentes discursos sociais presentes na sociedade.

O ensino de literatura brasileira, nessa perspectiva, concebe o texto como uma prática social e deve focar o processo da interpretação a fim de conscientizar criticamente os aprendizes acerca "de representações de estrutura social e de pressuposições ideológicas que o autor faz, e os efeitos ideológicos que essas representações podem ter no leitor". (COTZ, 2006, p. 337)

Essa abordagem do ensino de literatura deve focar de que forma as estruturas linguísticas usadas pelo autor contribuem na construção do significado global do texto que expressa um posicionamento ideológico específico (COTZ, 2006). Além da materialidade linguística do texto literário, o contexto, entendido como todos os aspectos da situação interativa, mostra-se relevante na produção e compreensão dos discursos (KOCH & ELIAS, 2006). A inseparabilidade entre o linguístico e o social é o que vai caracterizar a análise crítica do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001)

Para a análise crítica do discurso, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Nessa concepção, o discurso é formado e restrito pelas estruturas sociais, evidenciando a relação dialética existente entre prática discursiva e sociedade. Assim sendo, o uso linguístico reflete processos sociais e ideológicos.

Conforme Fairclough (2001), há três funções da linguagem e dimensões de sentido que interagem em todo discurso, quais sejam, a função identitária, que relaciona-se às formas pelas quais as identidades são estabelecidas no discurso, a função relacional, que refere-se a como as relações sociais entre os participantes do discurso são renegociadas e representadas, e a função ideacional, relacionada a como os textos significam a vida social, assim como contribuem na construção de crenças e sistemas de conhecimento.

Na perspectiva da análise crítica do discurso, as identidades sociais são vistas como construções discursivas e, por isso, são fragmentadas e contraditórias (MOITA LOPES, 2002). Portanto, o ensino de literatura deve possibilitar que os aprendizes compreendam, com base na materialidade linguística e nas pistas contextuais, como as identidades e relações sociais são (re)construídas e questionadas no discurso literário (COTS, 2006).

O discurso, para a análise crítica do discurso, é construído por relações assimétricas de poder e pela ideologia dominante (FAIRCLOUGH, 2001). Ideologia pode ser conceituada como a visão de mundo compartilhada por uma determinada classe social, não podendo, portanto, ser dissociada da linguagem. Na verdade, a linguagem, ao mesmo tempo que expressa a ideologia, é moldada por ela.

A análise crítica do discurso estuda ainda como os textos, literários ou não, significam em um contexto sócio-histórico e ideológico particular (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, é preciso compreender que, para cada contexto de enunciação, corresponde um contexto ideológico (BAKHTIN, 2004). Nessa ótica, em todo texto literário convive uma multiplicidade de vozes com pontos de vista e crenças contraditórios (BAKHTIN, 1988). De fato, o discurso romanesco constitui uma arena onde diversos interesses sociais estão em conflito.

Nesse sentido, tendo em vista que, para os teóricos *queer*, as categorias de gênero e sexualidade são construídas social e discursivamente, a conscientização crítica do discurso literário no ensino de literatura busca compreender como a identidade homoerótica masculina é construída por meio das estruturas linguístico-discursivas presentes nos textos literários. Tal conscientização, articulada aos conceitos de performatividade e falocentrismo, permite que os aprendizes desconstruam significados essencialistas atribuídos aos gêneros e às sexualidades.

Esses significados são responsáveis por disseminar visões estereo-

tipadas de gênero e sexualidade. Os estereótipos, conforme Butler (2003), são construções sociais e mentais que fazem com que sujeitos e eventos tornem-se compreensíveis. Assim, os sujeitos projetam os estereótipos no mundo para que este faça sentido. Com efeito, por meio dos estereótipos, a ordem sexual heteronormativa é (re)produzida.

A conscientização crítica do discurso literário deve basear-se no modelo tridimensional de análise do discurso da análise crítica do discurso, a saber, prática social, discursiva e textual (FAIRCLOUGH, 2001). A prática social diz respeito à compreensão de como as estruturas e atividades sociais são influenciadas pelo discurso que, por sua vez, é moldado por elas. Nessa dimensão, o foco deve ser em como a identidade homorótica masculina é representada no texto, considerando o contexto sócio-histórico no qual ele foi produzido e quais visões de mundo são expressas nele.

Na dimensão discursiva, a análise deve recair nas características cognitivas e materiais envolvidas no processo de interpretação e produção textuais (COTS, 2006). Além disso, é necessário enfatizar a intertextualidade no que concerne a forma e o conteúdo do texto, o seu pertencimento a um gênero literário específico e nas ideias que podem não estar explícitas no texto.

Por fim, a dimensão textual refere-se às escolhas léxico-gramaticais e semânticas que contribuem na construção formal e na consequente interpretação dos textos literários (COTS, 2006). Deve-se focar também como a imagem e as crenças do autor são projetadas por meio de tais escolhas. Nessa dimensão, o professor precisa levar os aprendizes a refletir como outras escolhas linguístico-discursivas poderiam alterar os significados construídos no texto.

4. Considerações finais

Embora, historicamente, a sexualidade e o desejo de aprendizes e professores foram apagados pelas práticas pedagógicas, atualmente, como afirmam Louro (1997) e Moita Lopes (2002), os discursos pedagógicos constroem-se em constante diálogo com questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, uma vez que essas categorias fazem parte do cotidiano escolar. De fato, a escola é uma das principais instituições de organização e produção de identidades sociais generificadas e sexualizadas. (MOITA LOPES, 2008)

Nesse sentido, tendo em vista que, no ambiente escolar, assim como em outros espaços de socialização, as diferenças de gênero e sexualidade são construídas na e pela linguagem (LOURO, 2003), a sala de aula de literatura, caracterizada pelo uso poético da linguagem (CARTER, 2007), constitui um locus onde as identidades sexuais podem ser problematizadas nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam. (MOITA LOPES, 2002)

Portanto, o trabalho com o texto literário na sala de aula alicerçada nos pressupostos da teoria *queer* e da análise crítica do discurso possibilita que os aprendizes desafiem as ordens de discurso que estabelecem significados homossexuais solidificados a fim de reorganizar semanticamente tais significados. Assim, por meio dessa prática, objetiva-se desnaturalizar e, sobretudo, desconstruir a ideologia heteronormativa que eleger um único comportamento sexual, nesse caso a heterossexualidade, como legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

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

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

CARTER, R. Foreword. In: WATSON, G.; ZYNGIER, S. (Eds.). *Literature and stylistics for language learners: theory and practice*. London: Palgrave Macmillan, 2007.

COTS, J. M. Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, vol. 60, n. 4, p. 335-344, 2006.

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

_____; ROUDINESCO, E. *De que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- JENKS, C. *Transgression*. London/New York: Routledge, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NELSON, C. D. *Sexual identities in english language education: classroom conversations*. London/New York: Routledge, 2008.
- SPARGO, T. *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon Books, 2000.
- SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.
- ZYNGIER, S. *At the crossroads of language and literature: literary awareness, stylistics and the acquisition of literary skills in a eflit context*. 1994. Tese (de Doutorado). University of Birmigham (England).