

A LINGUÍSTICA *QUEER* NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elio Marques de Souto Júnior (UVA)

eliomsj@yahoo.com.br

1. *Introdução*

A linguagem é responsável por moldar e dar sentido à realidade social. Por conseguinte, todas as ciências humanas que, de alguma forma, lidam com ela podem problematizar atitudes discriminatórias. A aula de língua, enquanto espaço para significar as identidades, constitui um espaço privilegiado para abordar o sexismo e a homofobia. Respectivamente, tais preconceitos dizem respeito a uma posição misógina em relação às mulheres, considerando-as inferiores (BRASIL, 2007) e à rejeição a tudo que ameace a masculinidade hegemônica (JUNQUEIRA, 2009).

Não obstante, os livros didáticos de língua materna e estrangeira não abordam as relações de gênero e a diversidade sexual. Por isso, torna-se imprescindível que os/as professores/as produzam materiais didáticos a fim de conscientizar os/as estudantes sobre a necessidade de conviver com as diferenças.

2. *As identidades e a psicanálise*

Segundo Moita Lopes (2002), as identidades são fragmentadas e em constante fluxo, ou seja, são inacabadas e estão sempre em reconstrução. Portanto, elas não são dadas a priori, mas se (re)configuram nas interações sociais. A esse respeito, Fairclough (1992) diz que “o discurso é uma prática não só de representar o mundo, mas de significar, constituir e construí-lo em significado” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64).

Portanto, o discurso tem um papel central na (re)construção de identidades. Sobre isso, Judith Butler (1999) afirma que o gênero e a sexualidade têm um caráter performativo, o que quer dizer que ninguém nasce homem ou mulher e nem heterossexual ou homoerótico, mas tornam-se um ou outro através das interações linguageiras nas quais se engajam. Vê-se aqui a importância da linguagem na constituição das subjetividades. Corroborando essa ideia, Pennycook (2006) argumenta que “o sujeito é produzido no discurso” (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Segundo a teórica Judith Butler, o sexo, a ideia de macho ou fêmea que se baseia em diferenças materiais, resulta de práticas discursivas, produzindo, regulando e afirmando essa categoria.

(...) o sexo é um construto ideal, que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2001, p. 154)

Essa diferença entre os sexos baseada nas normas sociais, está a serviço da manutenção da sexualidade hegemônica, a heterossexualidade. Para Butler, o sexo é um conceito normativo “formado através de uma série de contestações” e como uma forma de construção e distinção das categorias homem/mulher, sendo “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (*Ibid.*, p. 153).

De acordo com Louro (1997), a *drag queen* é o exemplo máximo de que o gênero é constituído por atos performativos. Assim, ela critica o essencialismo do sexo e mostra como este é determinado culturalmente.

Em relação ao homoerotismo, as considerações de Freud são bastante relevantes. Nos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), Freud cria o conceito de pulsão sexual que será de grande importância para a psicanálise. É nesse texto que a palavra bissexualidade torna-se um conceito caro à teoria psicanalítica da sexualidade. A respeito da bissexualidade, encontra-se em Laplanche e Pontalis (2001):

Noção introduzida por Freud em psicanálise sob a influência de Wilhelm Fliess: todo o ser humano teria constitucionalmente disposições sexuais simultaneamente masculinas e femininas que surgem nos conflitos que o sujeito enfrenta para assumir seu próprio sexo (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 55).

A importância dessa ideia não pode ser ignorada para explicar o homoerotismo. Este só é possível devido à disposição bissexual do ser humano. A posição de Freud sobre o homoerotismo varia conforme ele vai avançando na sua obra.

Em 1905, na opinião de Freud, o sujeito homoerótico possuía uma inversão quanto ao objeto da pulsão sexual, considerando o homoerotismo uma anomalia do desenvolvimento sexual. Por conseguinte, ele o classifica como uma perversão já que ele fora influenciado por sexólogos da época como Kraft-ebing e Havelock Ellis.

Em “Sobre as Teorias Sexuais Infantis” (1908), Freud põe em foco o complexo de castração, que está baseado na crença da universalidade

de do falo, ou seja, as crianças pensam que todas as pessoas têm pênis. No entanto, percebendo que a mãe não possui o órgão genital masculino, o menino acredita que, como ela o perdeu, o mesmo pode acontecer com ele. Dessa forma, “quanto mais a homossexualidade vai sendo entendida como defesa contra o medo, a angústia ou o ‘horror’ da castração, menos perversa vai ficando” (COSTA, 1995, p. 209). Mais tarde, em 1910, a orientação sexual homoerótica é explicada por um intenso vínculo erótico com a mãe. A partir do aprofundamento da teoria da identificação, Freud (1921) afirma: “(...) o jovem não abandona sua mãe, mas identifica-se com ela, transmuta-se nela e agora busca objetos que possam substituir seu eu, a quem possa amar e cuidar como experimentou na relação com a mãe”. (FREUD, 1921, p. 102).

Outra posição de Freud aparece no texto “Sobre o Narcisismo: uma introdução” (1914). Ele afirma que, no caso dos sujeitos homoeróticos, eles procurariam sua própria imagem refletida no parceiro amoroso, isto é, elegem a si mesmos como objeto de amor.

Em seguida, Freud elege a hostilidade como uma possível gênese do homoerotismo. Ele vai argumentar que existiria na infância sentimentos de ciúme intenso, provenientes da relação com a mãe que “dirigiam-se a rivais, no mais das vezes, irmãos maiores”. Tal rivalidade provocava atitudes de extrema hostilidade para com os irmãos. No entanto, essa hostilidade era reprimida e “*os que antes eram rivais, tornavam-se agora os primeiros objetos de amor*” (FREUD *apud* COSTA, 1995, p. 233).

No texto “Os Instintos e suas Vicissitudes” (1915), o autor argumenta que o objeto é o que de mais variado existe na pulsão. Pode-se concluir, então, que um objeto homoerótico constitui apenas uma possibilidade na vida do sujeito. Vale ressaltar uma afirmação para este estudo feita por Contardo Caligaris:

(...) em nossa vida sexual não seríamos então, nem homo, nem hétero, pois não seríamos, propriamente, nem homens ou mulheres; desse ponto de vista, seríamos todos fantasiantes segundo uma variedade de cenários e, sobretudo, de objetos (CALIGARIS, 1996, p. 8).

3. A teoria queer e a educação

De acordo com Tamsin Spargo (1999), a palavra *queer*, antes um insulto utilizado por grupos homofóbicos, foi apropriada pela comunidade LGBT como uma forma de marcar sua diferença e lutar contra a im-

posição de identidades de gênero e sexuais. Portanto, a teoria *queer* aparece como um meio de afirmar as sexualidades ditas ‘desviantes’.

Segundo Guacira Lopes Louro (2004), as críticas da teoria *queer* “voltam-se contra a heterossexualização da sociedade” (LOURO, 2004, p. 31), ou seja, a heterossexualidade compulsória, chamada de heteronormatividade pelos/as estudiosos/as *queer*, passa a ser tema central de questionamento. A postura *queer* é bem mais perturbadora e transgressiva que não busca assimilação e tolerância. Defende-se, por conseguinte, uma política pós-identitária que possa dar conta das novas subjetividades.

A teoria *queer* está alicerçada no pós-estruturalismo. Logo, Michel Foucault e Jacques Derrida são autores de extrema relevância para o movimento *queer*. O primeiro contribuiu com a sua visão de que a sexualidade é um dispositivo histórico e o segundo com a teoria da desconstrução.

No volume I da *História da Sexualidade*, Foucault (2001) argumenta a favor da construção discursiva da sexualidade, sendo esta determinada historicamente. Ele fala da hipótese repressiva do sexo que, para ele, é posto em discurso e “o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Apesar de o século XIX ter sido o século da repressão, houve, na época, uma multiplicação de discursos sobre o sexo que se encontravam dispersos. É nesse contexto que aparece a ‘espécie’ homoerótica. Noção criada por um psiquiatra que classificou o homoerotismo de distúrbio mental. Este fato acarretou na internação dos sujeitos homoeróticos em hospitais psiquiátricos. Segundo Foucault:

Não somente assistimos a uma explosão visível das sexualidades heréticas mas, sobretudo – e é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apoie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 2001, p. 48).

De acordo com o pensamento foucaultiano, sexualidade e poder estão em relação intrínseca na qual prazer e poder não estão em polos opostos e, portanto, não se anulam. Na verdade, eles estão intimamente ligados e “encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (FOUCAULT, 2001, p. 48).

Derrida (1991), em sua teoria da desconstrução, crítica as oposições binárias que estão na lógica da civilização ocidental. Ele argumenta

que os termos dos binarismos estão em uma relação de dependência e, logo, um não existe sem o outro. Assim, as categorias homem/mulher e heterossexual/homoerótico negam-se mutuamente e, considerando a orientação sexual, a heterossexualidade só existe porque o homoerotismo é o seu contrário. Portanto, os binarismos são a origem da discriminação relacionada ao gênero e à sexualidade.

Na educação, a teoria *queer* proporcionou uma nova forma de conceber a prática pedagógica. O currículo escolar é pautado em estereótipos de gênero e sexualidade que estimulam o preconceito. Tomaz Tadeu da Silva (2003) considera o currículo uma prática social e discursiva cuja meta é a de (re)produzir identidades. Por conseguinte, tudo que não está de acordo com a ideologia dominante, está fadado à exclusão, isto é, os corpos são disciplinados e normatizados. Nesta linha de raciocínio, compreende-se “que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. (...) O currículo é, em suma, um território político”. (SILVA, 2003, p. 147-148)

Essa perspectiva dos estudos do currículo enfatiza conceitos de diferença, subjetividade, saber-poder, gênero, etnia, representação, sexualidade, entre outros. Dessa forma, os estudos *queer* aproximam-se das teorias pós-críticas do currículo haja vista que aqueles se apresentam como uma maneira de oposição e contestação à normalização (LOURO, 2001). Como afirma essa autora:

(...) Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2004, p. 48-49)

Portanto, a teorização *queer* mostra-se produtiva para pensar as implicações das identidades que se distanciam das normas, questionando as polarizações tão frequentes no currículo escolar e evidenciando o potencial político da diferença.

4. Problematizando o preconceito com Bakhtin

A produção de material didático deve ser orientada por algumas questões. É importante saber o público ao qual o material se destina e a realidade dos/as estudantes. A respeito, Ferro e Bergmann (2008):

(...) fica claro que, quanto mais próximas das práticas cotidianas do aluno, mais significativas são as aprendizagens por ele desenvolvidas, e o papel da escola – em especial a figura do professor – nesse processo é essencial quando este busca o desenvolvimento dos seus alunos de maneira crítica e consciente e garante a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da sua cidadania. (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 54-55)

Além disso, o/a professor/a precisa ter em mente o objetivo da atividade e o que se quer alcançar com ela. Uma concepção de linguagem também é de extrema importância para fundamentar o material didático produzido.

Para Bakhtin (1999), a linguagem é um fato social cuja existência se funda na necessidade de comunicação, isto é, a linguagem é constitutivamente dialógica. É nas interações, mediadas pela linguagem, que os interlocutores atribuem significado à realidade. Segundo Bakhtin (1999):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 321).

Bakhtin enfatiza, assim, a relação linguagem, ideologia e sociedade, criando uma verdadeira sociologia do discurso. Portanto não há interação verbal que ocorra fora da ideologia, legitimando umas identidades e marginalizando outras. A atividade sociosemiótica é a realidade fundamental da linguagem que ocorre entre sujeitos nas relações sociais situadas historicamente. Bakhtin (1999) argumenta que a consciência é dialógica, semiótica e ideológica. Ele diz que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes (...). Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 1999, p. 32).

A polifonia também tem um papel central na obra bakhtiniana. Bakhtin (2002) assim fala desse conceito: “em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis” (BAKHTIN, 2002, p. 308). A polifonia é caracterizada por uma relação de contradição. Como há na sociedade grupos sociais com interesses diferentes, os enunciados serão sempre uma arena de luta entre vozes, isto é, a prática discursiva é o espaço da contradição. Bakhtin defende a ideia de que os textos são heterogêneos, que neles existem várias vozes e é, assim, a reorganização de ou-

tros textos que lhe dão origem. Portanto, todos os discursos possuem traços de outros discursos que o precedem.

Na medida em que os sujeitos se definem nas interações verbais e sua subjetividade é constituída a partir da interiorização de discursos anteriores, que tomam forma nos vários gêneros discursivos, conclui-se, então, que é através da interação que o sujeito se reconhece na imagem que o outro faz dele.

O conceito bakhtiniano de carnavalização (BAKHTIN, 1987) é bastante relevante para abordar as discriminações. Para Bakhtin, o carnaval caracteriza-se por uma inversão do poder vigente, ou seja, as normas sociais são subvertidas e os sujeitos igualam-se. Além disso, o riso e a paródia é uma constante na atitude carnavalesca. Dessa forma, tais posicionamentos relacionam-se diretamente com a teoria *queer*, pois de acordo com Furlani (2011):

a teoria *queer*, portanto, recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual [e de gênero]; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo *queer*, fazendo disso uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. (FURLANI, 2011, p. 35)

5. *Concluindo sem finalizar*

O falocentrismo, responsável pela manutenção da masculinidade hegemônica e de um ideal de virilidade, rejeita qualquer identidade de gênero e sexual que não esteja de acordo com os padrões sociais. Na escola, os sujeitos, que atravessam as fronteiras da sexualidade e do gênero, são marginalizados e, conseqüentemente, excluídos.

Portanto, o material didático deve focar a produção social das diferenças e promover a formação de cidadãos e cidadãs reflexivos e críticos a fim de garantir uma sociedade que possa reconhecer as diferenças sem qualquer atitude discriminatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRASIL. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer e superar preconceitos. *Caderno SECAD 4*. Ministério da Educação, 2007.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1999.

_____. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CALIGARIS, Contardo. As diferenças sexuais. *Boletim de Novidades*, ano IX, nº 86, São Paulo, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. *A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Escuta, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. São Paulo: Papiros, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. *Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

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

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905), vol. VII. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Sobre as teorias sexuais infantis (1908), vol. IX. In: _____. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Leonardo da Vinci: uma lembrança de sua infância (1910), vol. XI. In: _____. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914), vol. XIV. In: _____. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Os instintos e suas vicissitudes (1915), vol. XIV. In: _____. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego (1921), vol. XVIII. In: _____. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FURLANI, Gimena. *Educação sexual na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *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, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

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

SPARGO, Tamsin. *Foucault and Queer Theory*. New York: Totem Books, 1999.