

**A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
NA PROBLEMATIZAÇÃO DA SEXUALIDADE
NA AULA DE LÍNGUAS**

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

1. Introdução

Na contemporaneidade, as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, tornando as classificações tradicionais insuficientes para dar conta dos novos modos de subjetivação (LOURO, 2001a, 2004). As fronteiras, pois, vêm sendo continuamente atravessadas, subvertendo a lógica binária sobre a qual o pensamento ocidental se alicerça (DERRIDA, 2004).

Consequentemente, as minorias ganharam maior visibilidade na sociedade (LOURO, 2004). Tal fato, porém, foi acompanhado por um aumento significativo da violência homofóbica (JUNQUEIRA, 2009). A homofobia, que se traduz em violência moral, psicológica e física, constitui um dos grandes desafios do campo educacional.

A escola é pautada por uma cultura falocêntrica de dominação masculina cujo objetivo é moldar subjetividades e comportamentos (BOURDIEU, 2003). Desta feita, um ideal viril, heterossexual e homofóbico é disseminado pelas práticas pedagógicas e curriculares (JUNQUEIRA, 2009). Assim, todo traço de feminilidade deve ser exorcizado a fim de normalizar e normatizar a sexualidade (LOURO, 2001, 2004).

O currículo escolar tem discutido a inclusão de grupos minoritários, o que está de acordo com as políticas educacionais de reconhecimento das diferenças (JUNQUEIRA, 2009, 2012). Contudo, as práticas curriculares continuam a produzir sujeitos sexuados, generificados e heterossexualizados, refletindo uma noção heteronormativa da educação (LOURO, 2001, 2004).

Ao fabricar os sujeitos, seus corpos e suas identidades, legitimando relações de poder, a escola não só ensina a homofobia, mas também a permite (LOURO, 1997), caracterizando uma pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2009) e do armário (JUNQUEIRA, 2012). Ademais, o silêncio eloquente dos professores apenas contribui na perpetuação da dis-

criminação dos sujeitos homoeróticos (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004).

Como a linguagem é o meio pelo qual o preconceito é expresso (*Idem, Ibidem*), a aula de línguas constitui um espaço privilegiado na problematização da sexualidade, pois nela, significados são negociados e identidades (re)construídas nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).

Não só as práticas curriculares fazem circular o preconceito e a discriminação na escola, mas também o livro didático (LEONÇO & DINIZ, 2009). O livro didático, sendo o material didático mais utilizado nas escolas brasileiras, dissemina estereótipos em relação ao gênero e à sexualidade além de corroborar com a ideologia dominante (SCHYERL, 2012). Assim, compreendendo o livro didático como um documento de identidade (SILVA, 2003a), ele é responsável por legitimar identidades e, por conseguinte, marginaliza outras.

Nesse sentido, a fim de enfrentar a homofobia no espaço escolar, é fundamental que se produza material didático para problematizar o homoerotismo. Tal material didático deve ser orientado pela concepção de linguagem de Bakhtin (2003, 2004, 2010), notadamente os conceitos de dialogismo e polifonia, e pela teoria dialógica da aprendizagem, defendida por Matusov (2009), que argumenta a respeito do diálogo como condição para a aprendizagem.

Não se pode deixar de levar em conta o contexto sócio-histórico no qual o material didático é produzido, a saber, a contemporaneidade (FRIDMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006). Ademais, a teoria queer, enquanto uma maneira de compreender as categorias de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012), também servirá de subsídio para a produção do material didático.

2. A contemporaneidade

A contemporaneidade trouxe grandes mudanças e transformações para a sociedade, principalmente, no que diz respeito à cultura e ao comportamento humano (FRIDMAN, 2000). O discurso da contemporaneidade rejeitam o caráter essencialista da cultura e das identidades sociais, vistas como fragmentadas, contraditórias e fluidas, questionando, pois, a noção do sujeito cartesiano unificado, coerente e racional (MOITA LOPES, 2002).

Um dos aspectos fundamentais da vida contemporânea é a centralidade que a imagem adquiriu (FRIDMAN, 2000). Assim, torna-se difícil distinguir entre imagem e mundo real, o que levou Fridman a dizer que, na contemporaneidade, há uma “confusão entre a imagem e a realidade” (FRIDMAN, 2000, p. 72). Desse modo, instaura-se uma sociedade do espetáculo (DEBORD *apud* FRIDMAN, 2000) na qual prefere-se a cópia ao original e a imagem à coisa. O espetáculo caracteriza-se, portanto, por uma ruptura entre a realidade e a representação.

As imagens veiculadas pelos discursos midiáticos levam os sujeitos a adotarem estilos de vida que beiram a falsidade, influenciando, assim, os modos de subjetivação (FRIDMAN, 2000). Na sociedade do espetáculo, ocorre uma reificação de tudo e todos que são transformados em mercadorias. Além disso, os limites entre o público e o privado dissolvem-se por causa da mídia, acarretando consequências para aqueles que são expostos na mídia.

A subjetividade contemporânea é marcada pela reflexividade, na qual “as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais desenvolvidas do que nunca” (FRIDMAN, 2000, p. 18). Assim, os sujeitos podem escolher seu estilo de vida a partir dos diversos conhecimentos disponíveis na sociedade.

A globalização teve um grande impacto no mundo contemporâneo (KUMARAVADIVELU, 2006). Dependendo da perspectiva adotada, a globalização pode ser definida de formas diferentes. Steger, citado por Kumaravadivelu (2006), a define como

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STEGER *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

Uma das principais características da globalização é a compressão das dimensões espaço-temporais, o que teve repercussões importantes na vida das pessoas (HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2006). O advento das novas tecnologias de informação e comunicação foi um dos fatores determinantes na diminuição da distância entre as pessoas, fazendo com que situações ocorridas em um lugar do mundo tivesse consequências no âmbito global. Além disso, “as fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Evidencia-se, pois, a emergência de um mundo global no qual as culturas nacionais sofrem um processo de homogeneização (KUMARAVADIVELU, 2006). Todavia, essa globalização cultural tem um grande impacto nas identidades nacionais. Desta feita, estas estão se desintegrando, ao passo que as identidades locais são reforçadas, acarretando o aparecimento de identidades híbridas (HALL, 2011).

Segundo Kumaravadivelu, alguns autores consideram essa homogeneização cultural uma ocidentalização ou americanização, que impõe uma cultura estrangeira a outras nações. Outros autores argumentam que “certo tipo de heterogeneização cultural está ocorrendo, na qual a cultura local e as identidades religiosas estão sendo fortalecidas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132). Um terceiro grupo de estudiosos afirma que a homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, o que resulta no que Robertson chamou de glocalização, “onde o local está globalizado e o global está localizado” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Nessa perspectiva, o local e o global estão em uma constante interação na qual o local adapta-se para poder se apropriar do global. Os discursos da globalização, ao tentar homogeneizar as identidades, acaba por enfatizar seu caráter transitório, fluido e fragmentado.

3. *As identidades na perspectiva socioconstrucionista*

A natureza social do discurso é um aspecto primordial na teoria socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002). De acordo com essa teoria, o discurso é visto como ação, ou seja, “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, o discurso, sendo um modo de agir no mundo, construindo a realidade, constitui uma prática social (MOITA LOPES, 2002).

O significado, assim como o discurso, “é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Dessa forma, o significado é construído por práticas discursivas nas quais os sujeitos participam, posicionando-se em relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001; FOUCAULT, 2002; MOITA LOPES, 2002). A partir dessa perspectiva, as interações sociais, mediadas pela linguagem, entre os participantes de uma determinada prática discursiva são responsáveis por construir significados. Ressalta-se, pois, o papel crucial das interações discursivas na construção do mundo social e, conseqüentemente, dos sujeitos (BAKHTIN, 2004).

Na visão socioconstrucionista, as identidades não são vistas de forma essencializada, determinadas biologicamente, mas são construídas no e pelo discurso e, por isso, são fragmentadas, contraditórias e fluidas, contrariando a noção cartesiana do sujeito centrado e unificado (HALL, 2011; MOITA LOPES, 2002). Nesse sentido, as identidades sociais são (re)construídas na interação entre os sujeitos e a sociedade, assim como entre sujeitos. Desta feita, o discurso é condição fundamental para que os sujeitos construam suas identidades e a dos outros e se posicionem no mundo (MOITA LOPES, 2002).

A construção das identidades sociais também se dá a partir do reconhecimento do outro, ou seja da alteridade, noção fundamental na compreensão das identidades na perspectiva socioconstrucionista (BAKHTIN, 2004; MOITA LOPES, 2002). Segundo Bakhtin, (2004), todo enunciado envolve pelo menos duas vozes, um eu e um outro. Desta feita, para Bakhtin (2004),

essa orientação da palavra em relação ao interlocutor é muito importante. Na verdade, toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É o produto da interação entre o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Portanto, ao se engajarem em práticas discursivas e negociarem significados com seu(s) interlocutor(es), os sujeitos (re)constróem a si mesmos e aos outros (MOITA LOPES, 2002). De fato, ao tomarem consciência de si nas interações discursivas, os sujeitos acabam construindo não só suas identidades, mas também a dos outros. A identidade é, pois, dependente do outro.

A identidade só pode ser compreendida em relação ao que ela não é, isto é, à diferença (SILVA, 2003b). A identidade e a diferença são social, cultural e simbolicamente construídas, estando “em uma estreita relação de dependência” (SILVA, 2003b, p. 74) e, por isso, “são mutuamente determinadas” (SILVA, 2003b, p. 76). Assim, instaura-se uma dialética entre identidade e diferença, ressaltando sua complementaridade. Além disso, ambas são resultado de atos linguísticos, que, ao nomeá-las, as cria. Dessa forma, à nomeação das identidades, segue-se um processo de normalização que culmina na exclusão daquelas identidades consideradas anormais, as diferentes (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2001).

Na perspectiva socioconstrucionista, as identidades sociais têm três características, a saber, fragmentação, contradição e fluxo (MOITA LOPES, 2002). De acordo com Louro (1997), os sujeitos são possuidores

de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento à diferentes grupos – étnico, sexuais, de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito” (LOURO, 1997, p. 24). A partir dessas reflexões, é possível compreender as identidades de gênero e sexuais como múltiplas e em constante movimento. O caráter transitório das identidades evidencia a incapacidade de compreendê-las de um ponto de vista essencialista e naturalizado.

4. A teoria queer: uma poética da transgressão

A teoria queer se propõe a “pensar o impensável” (SILVA, 2003a, p. 107) a respeito das categorias de gênero e sexualidade, transgredindo, assim, os esquemas binários, tal como homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, etc., que fundamentam a lógica ocidental (DERRIDA, 2004; LOURO, 2004). Os termos dos pares binários não estão em uma relação dicotômica, mas são complementares, o que significa que eles são interdependentes, ou seja, cada termo só se define em relação ao outro (DERRIDA, 2004; SILVA, 2003b). A lógica binária é responsável por perpetuar a heteronormatividade, noção fundamental na teoria queer (BUTLER, 2003; LOURO, 2004). Segundo Miskolci, a heteronormatividade “seria a ordem sexual do presente na qual 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).

A heteronormatividade, por sua vez, é sustentada por um logos heterossexual (RUFFOLO, 2009) que objetiva manter o status da heterossexualidade como única forma de o sujeito viver sua sexualidade. Esse logos encontra respaldo na teoria performativa da linguagem de Austin (AUSTIN, 1999). Tal teoria distingue dois tipos de atos de fala, os constativos, que apenas descrevem a realidade, e os performativos, que cria a realidade ao nomeá-la. Tomando emprestado o conceito de performatividade, Butler (2003) afirma que o gênero é performativo, pois ele é materializado por atos linguísticos repetidos com vistas a regular e afirmar essa categoria partir de diferenças materiais. Nesse sentido, Butler (2001) argumenta que

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

materiização através de uma reiteração forçada destas normas (BUTLER, 2001, p. 154).

Desse modo, a matriz heterossexual, baseada em uma suposta se-
quência sexo-gênero-sexualidade, é assegurada e reproduzida, o que tor-
na a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003). Butler (2001,
2003), enfatizando o caráter essencialista e biologizante com o qual o gê-
nero é compreendido, destaca o fato de que o gênero é social e discursi-
vamente construído.

Da mesma forma, ao ressaltar o papel do discurso na construção
da sexualidade, Foucault (2001) argumenta que

A partir do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de so-
frer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetido a um mecanismo
crescente de incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não
obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de dissemi-
nação e implantação das sexualidades polimorfas (FOUCAULT, 2001, p. 17).

Dessa forma Foucault deixa claro a relação entre discurso, saber e
poder que permite o controle dos corpos e dos prazeres. Para o autor,
“não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursi-
va pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2005, p.
205). O discurso também é veículo e instrumento do poder (FOU-
CAULT, 2002).

No século XIX, o discurso jurídico e médico-psiquiátrico cria a
espécie do sujeito homoerótico e, ao produzir um saber sobre essa sexua-
lidade herética, classifica o homoerotismo como desvio, doença, pervers-
são e sinal da degradação do ser humano. O sujeito homoerótico, pois,
passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, ou seja, “nada da-
quilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está pre-
sente nele todo: subjacente a todas as suas condutas” (FOUCAULT,
2001, p. 43).

5. A produção de material didático: alguns pressupostos

De acordo com Harwood (2010), o estudo do material didático
sempre foi negligenciado porque era considerado apenas fruto de refle-
xão teórica. Segundo Tomlinson, material didático “refere-se a qualquer
coisa que é usada por professores ou alunos/as para facilitar a aprendiza-
gem de uma língua” (TOMLINSON, 2011, p. 1), podendo ser livros di-
dáticos, gramáticas, vídeos, DVDs, e-mails, exercícios fotocopiados, etc.
Harwood (2010) argumenta que textos e tarefas podem ser considerados

materiais didáticos desde que sua finalidade seja a de promover a aprendizagem de uma língua. Para este autor, é imprescindível que o professor adapte o material didático, levando em conta as especificidades do contexto e a necessidade dos alunos.

Segundo Tomlinson (2011), alguns aspectos devem ser levados em conta na produção do material didático. Este deve ser norteado por uma teoria de linguagem, que reflita a visão de linguagem do professor. Nesse estudo, a teoria dialógica de Bakhtin (2003, 2004, 2010) será utilizada, pois acredita-se que a linguagem é um fenômeno social, situada sócio-historicamente com vistas a comunicação. Outro aspecto importante é uma teoria de aprendizagem que possa orientar a produção do material didático. Tal teoria deve expressar como a aprendizagem ocorre na concepção do professor. Assim, na medida em que o conhecimento é construído na interação social, será proposta a teoria dialógica da aprendizagem (MATUSOV, 2009) que sustenta que a aprendizagem se dá nas práticas discursivas entre interlocutores na sala de aula.

5.1. A teoria dialógica da linguagem

O dialogismo, noção central na teoria do discurso de Bakhtin (2004), destaca a presença do sujeito na comunicação, que não deve ser considerada como mera transmissão de informação, mas como interação entre falantes por meio da linguagem verbal e não verbal. Assim, sendo a língua um fenômeno social, sua real substância é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Os enunciados, pois, situados sócio-historicamente, são constitutivamente dialógicos e estão sempre em uma relação dialógica (BAKHTIN, 2010), ou seja, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhe definem o caráter. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas outros de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Sendo a linguagem compreendida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, o que inclui sujeitos e discursos envolvidos na comunicação, as noções de enunciado e enunciação adquirem papel fundamental na teoria da linguagem de Bakhtin (BRAIT, 2005). De acordo com Grillo (2010), o conceito de esfera da comunicação discursiva, presente na obra bakhtiniana, ressalta o aspecto social da linguagem. Desta feita, a lógica de cada esfera da comunicação discursiva particular constitui sistemas ideológicos. Compreender significa, pois, a partir da existência de ressonâncias ideológicas de todo enunciado, opor uma contrapalavra à palavra do locutor (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica” (BAKHTIN, 2004, p. 46). Destarte, cada enunciado está repleto de vozes, posicionadas ideologicamente, que são autônomas e podem expressar opiniões divergentes (BAKHTIN, 2010). Isto é o que este autor chama de polifonia.

De acordo com Faraco (2012), o termo polifonia é utilizado por Bakhtin para explicar a relação entre o autor e os heróis na obra de Dostoiévsky. Para Bakhtin (2010),

em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (BAKHTIN, 2010, p. 308).

Desta feita, Bakhtin (2010) ressalta a importância da presença do outro haja vista que a polifonia depende da passagem da palavra por diversas vozes que estão em oposição. Conforme Fiorin (2006), “o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais” (FIORIN, 2006, p. 58), permitindo que os sujeitos construam enunciados ideológicos que são uma réplica às vozes interiorizadas. Portanto, todo texto é heterogêneo, ou seja, constituído por várias vozes e outros textos. Dessa forma, os sujeitos se constroem nas interações sociais das quais participam e sua consciência se constitui pela interiorização de discursos, presentes na sociedade, e que se materializam nos diversos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2004). Para Bakhtin (2004), a característica fundamental da linguagem é seu caráter sociosemiótico, pois a comunicação só se dá na interação entre consciências individuais situadas em um determinado contexto histórico, social e cultural.

5.2. A teoria dialógica da aprendizagem

Pechey (2007), ao estudar a obra de Bakhtin, afirma que não só a linguagem é dialógica, mas também a vida e o conhecimento, o que vai ter um grande impacto para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, na medida em que o significado é construído na interação social, Matusov (2009) aponta que a educação é inerentemente dialógica, o que evidencia o papel do diálogo na aprendizagem. De fato, as relações dialógicas nas quais estão envolvidos os atores do processo pedagógico, permite que se crie um ambiente propício de aprendizagem.

O dialogismo, como teoria da aprendizagem institui relações com o sentido na interação das diversas vozes que constituem e atravessam os enunciados. A esse respeito, Bakhtin (2004) afirma que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A palavra, pois, adquire significado na interação mediada pela linguagem com o outro. Portanto, a construção do significado e, conseqüentemente, do conhecimento é alcançado através do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Os significados são, destarte, construídos e negociados nas interações verbais (MOITA LOPES, 2002), enfatizando o caráter dialógico do processo de ensino/aprendizagem. Percebe-se, pois, que as relações dialógicas, ocorridas na sala de aula, têm um papel fundamental na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o diálogo assume uma enorme relevância na aprendizagem além de ser condição para que ela ocorra (MATUSOV, 2009). O fenômeno social da interação verbal implica uma relação dialógica entre professor e alunos e transforma a sala de aula em um espaço de produção de significados. De acordo com Bakhtin (2004), “é a partir da interação [...] que há a internalização de um saber construído com o outro” (BAKHTIN, 2004, p. 130).

Matusov (2009), ao destacar o papel do diálogo na aprendizagem dialógica, argumenta que “o diálogo é a busca por informação com os outros e originada do outro” e acrescenta que a pedagogia dialógica pode ser definida “como discurso internamente persuasivo com o qual os participantes estão buscando a verdade, a verdade não nasce nem é encon-

trada na cabeça de um indivíduo, ela nasce entre pessoas buscando coletivamente a verdade, no processo da sua interação dialógica” (BAKHTIN *apud* MATUSOV, 2009, p. 116). Esse é o princípio dialógico da aprendizagem na qual os sujeitos constroem significados por meio das interações comunicativas nas quais participam.

6. Considerações finais

A escola, assim como a sociedade, tem enfrentado um aumento da violência homofóbica que vitima sujeitos cuja sexualidade não se enquadra no padrão heterossexual compulsório e visto como natural (LOURO, 2004). As práticas pedagógicas alicerçadas em um currículo heteronormativo, em livros didáticos, que fomentam a discriminação, e o comportamento dos professores, que se calam diante da homofobia devido à falta de conhecimento acerca da sexualidade e, mais especificamente do homoerotismo, contribui na manutenção da homofobia no ambiente escolar (CASTRO, ABRAMOVAY & SILVA, 2004).

O preconceito e a discriminação circulam na escola através dos discursos contidos nos livros didáticos que, ao disseminar a ideologia hegemônica, marginaliza os sujeitos homoeróticos que acabam por ocupar um lugar abjeto na sociedade (JUNQUEIRA, 2009). Isto posto, a produção de material didático que problematize as sexualidades não heterossexuais torna-se de extrema relevância a fim de promover uma pedagogia da diferença que inclua todos os sujeitos, independente da sua identidade sexual (SILVA, 2003b). Tal material didático, ao ressaltar o caráter dialógico da linguagem e, portanto, social, deve levar em consideração que as identidades sociais são construídas no e pelo discurso. Dessa forma, seria possível compreender como a sexualidade é construída social e discursivamente, por meio de discursos que visam normalizá-la e normatizá-la (JUNQUEIRA, 2009, 2012; LOURO, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005.

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.

CASTRO, M., ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, L. C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Grall, 2002.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Grall, 2001.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRIDMAN, L. C. *Vertigens pós-moderna: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GRILLO, C. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed.). *English language materials development: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

_____. Homofobia: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

KUMARAVADIVELU, D. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

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

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science, 2009.

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

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção social de raça, gênero e sexualidade na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

PECHEY, G. *Mikhail Bakhtin: the word in the world*. London/New York: Routledge, 2007.

RUFFOLO, D. V. *Post-queer politics*. Surrey: Ashgate Publishing, 2009.

SCHYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: UFBA, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. A produção social da identidade e da diferença. IN: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003b.

TOMLINSON, B. Principles and procedures in materials development. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.