

LUCAS ARAUJO SILVA

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL ACERCA
DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586c
2022
Silva, Lucas Araujo, 1996-
Crenças e emoções de professores em formação inicial
acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de
línguas / Lucas Araujo Silva. – Viçosa, MG, 2022.
1 dissertação eletrônica (168 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2022.

Referências bibliográficas: f. 139-145.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.349>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Pessoas LGBTQ+.
3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Professores -
Formação. I. Barcelos, Ana Maria Ferreira, 1966-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 371.8266

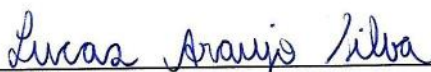
LUCAS ARAUJO SILVA

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL ACERCA
DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de março de 2022.

Assentimento:



Lucas Araujo Silva
Autor



Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas LGBTQIAP+ e a todos os professores de línguas que acreditam na transformação social por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Universidade Federal de Viçosa, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, aos docentes, e aos colaboradores, por se manterem resistentes e atuantes em meio ao desmonte intensificado da educação pública brasileira dos últimos anos (2019-2022).

À professora Ana Maria Ferreira Barcelos, minha orientadora, pela paciência e orientação de qualidade ao longo desses dois anos de mestrado. Obrigado por me motivar e por me dar liberdade de assumir riscos em uma jornada que me foi totalmente nova e inesperada. Obrigado por contribuir para que eu me reconheça como um professor pesquisador.

Aos participantes deste estudo: Anna, Lia, Mercúrio, Mythra, Ruka e Sabrina, que se mostraram engajados em contribuir com um ensino de línguas responsivo à contemporaneidade, responsável e atuante para com a justiça social.

Aos meus pais, por me apoiarem em minhas escolhas e por me permitirem condições de materializar minha formação pessoal e profissional. As várias horas diárias trancado no quarto em Ipatinga e o isolamento em Viçosa não foram em vão.

Ao Alvinho, pela cumplicidade e por me dar os choques de realidade necessários para lidar com a vida.

Aos meus amigos que conheci no curso de Letras, por tudo que viemos construindo ao longo desses anos em Viçosa: à Luísa e ao Eduardo pelas conversas e reclamações sobre a vida de mestrando em Letras em um país que mal olha para as Humanidades como ciências; à Jéssica, por ser minha confidente e por me mandar fotos maravilhosas da Sofia fazendo bagunça; à Karina, pela incansável troca de memes que deixa meus dias mais leves; ao Matheus, pelos papos sobre a vida; ao Diego, por no último ano ter me ajudado a ver a profissão de professor de línguas com mais firmeza e pés no chão, e a todos aqueles que se fizeram presentes em mais essa etapa da minha vida acadêmica.

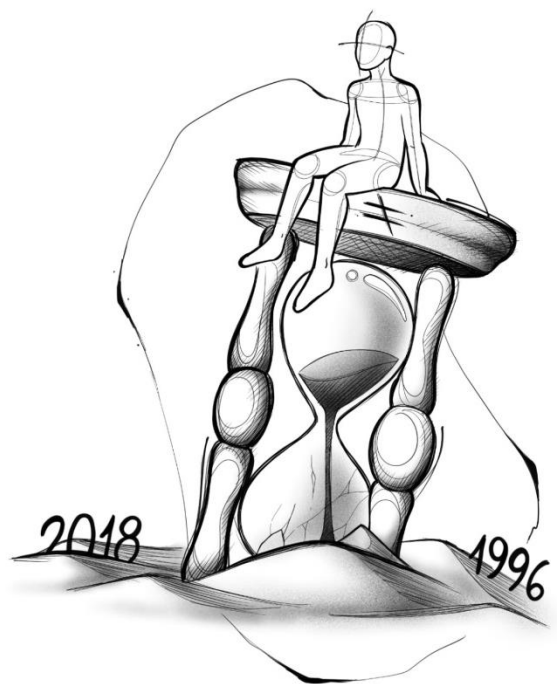
Aos outros orientandos da professora Ana, com quem tive contato estreito ao longo de 2020 e 2021, que de alguma forma me ajudaram quando eu não sabia tanto sobre as burocracias da pós-graduação, e também às que se permitiram ser ajudadas por mim, num ciclo positivo de troca.

Ao professor Marco Túlio de Urzêda Freitas, pela inspiração, já há alguns anos, e pela avaliação criteriosa, sábia e crítica do projeto de pesquisa, texto de qualificação e trabalho final.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa para cursar o mestrado, benefício o qual defendo que seja ampliado, podendo atender todos aqueles que produzem ciência, vulgarmente chamados de estudantes de pós-graduação, por meio de critérios justos e valores condizentes com a situação social brasileira.

À ciência mundial, pelo rápido desenvolvimento da vacina contra a Covid-19.

A mim mesmo, Lucas, pessoa LGBTQIAP+, professor e pesquisador, pela dedicação, responsabilidade e atuação em prol das minhas crenças e emoções.



“Enquanto afundo, revivo a história [...] Enquanto canto, reescrevo minha história.”
(Am I dreaming. Montero. Lil Nas X e Miley Cyrus. 2021)

RESUMO

ARAÚJO SILVA, Lucas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2022. **Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Mudanças sociais complexas imbricadas em relações de poder marcam, influenciam e (re)constróem a contemporaneidade por meio das práticas sociais. Gêneros e sexualidades, assim como as crenças e as emoções, são atravessados por essas transformações, e resultam em processos de produção da diferença através do controle do que se pode ser, acreditar e sentir. Em Linguística Aplicada, apesar da grande gama de investigações acerca desses temas, não foram encontrados trabalhos que os exploraram de forma relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas num contexto nacional. Diante disso, objetivou-se pesquisar crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial sobre gêneros e sexualidades na formação em Letras. A pesquisa foi conduzida no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e contou com seis participantes de diferentes habilitações. O material empírico foi reunido por meio de questionários abertos, narrativa escrita e entrevista, no contexto de um curso de extensão de 40 horas de duração com a finalidade de promover a formação em gêneros e sexualidades aos participantes. Baseadas na prática problematizadora proposta em Linguística Aplicada Crítica, a análise e discussão dos resultados apontam para diversos e distintos contextos sociais geradores de crenças e de emoções sobre vivências LGBTQIAP+, formação docente e ensino de línguas. Os professores de línguas em formação inicial apresentam crenças sobre agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação sobre gêneros e sexualidades, sobre agentes contribuidores para informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação, e sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades. Além disso são notadas as emoções de angústia, medo, indignação, vergonha e felicidade, relacionadas majoritariamente às identidades LGBTQIAP+. A investigação das relações entre crenças, emoções, gêneros e sexualidades traz reflexões sobre como as relações de poder atuam de forma atroz contra identidades dissidentes, e contribuem para perpetuação de violências, preconceitos, estereótipos e tabus sociais. Ademais, este trabalho traz implicações para a formação docente e para o ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. LGBTQ+. Crenças. Emoções. Formação de Professores. Ensino e Aprendizagem de Línguas. Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.

ABSTRACT

ARAÚJO SILVA, Lucas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2022. **Beliefs and emotions of future teachers about gender and sexuality in language teaching and learning.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Complex social changes interwoven by power relations mark, influence and (re)build contemporaneity through social practices. These changes permeate gender and sexuality, as well as beliefs and emotions, so much that they result in a process of production of difference through the control of what one can be, believe and feel. In Applied Linguistics, despite the wide range of research on gender, sexuality, beliefs and emotions, in a national context, studies that explored them related to language teaching and learning were not found. Due to this fact, this dissertation aims at exploring future teachers' beliefs and emotions about gender and sexuality in the language teacher education context. This investigation was carried out with a group of six pre-service teachers majoring in different languages at the Language Teacher Education Department of Federal University of Viçosa. Data was generated through open-ended questionnaires, a written narrative and one interview in the realm of a 40-hour-length extension course that was designed to reflect about gender and sexuality in language teaching. The analysis was based on Critical Applied Linguistics. Results show diverse and different social contexts that created beliefs and emotions about LGBTQIAP+ experiences, language teacher education and language teaching. The participants' beliefs concern a) the contributing agents to prejudice, taboo and misinformation regarding gender and sexuality, b) the contributing agents to information and awareness about gender, sexuality and education, and c) gender and sexuality identity construction. In addition, emotions of suffering, happiness, resentment, fear and shame, related mostly to LGBTQIAP+ identities were identified. The investigation of the relationships between beliefs, emotions, gender and sexuality brings reflections on how power relations act atrociously against dissident identities, contributing to the perpetuation of violence, prejudices, stereotypes and social taboos. Furthermore, this work has implications for teacher education and for language teaching and learning.

Keywords: Gender. Sexuality. LGBT+. Beliefs. Emotions. Teacher Education. Language Teaching and Learning. Extension Course of Gender and Sexuality in Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das crenças	46
Quadro 2 - Dissertações de mestrado sobre crenças – PPG/Letras/UFV	49
Quadro 3 - Dossiê temático sobre crenças, emoções e identidades.	51
Quadro 4 – Artigos sobre representações sociais, gêneros e sexualidades (2012- janeiro 2022)	53
Quadro 5 – Artigos sobre gêneros e/ou sexualidades e emoções na Antropologia.....	55
Quadro 6 – Caracterizações de emoções em trabalhos de LA	58
Quadro 7 - Temas dos encontros do Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.....	64
Quadro 8 - Informações pessoais autodeclaradas dos participantes.....	68
Quadro 9 - Informações acadêmicas e experiências docentes autodeclaradas dos participantes	69
Quadro 10 - Códigos de identificação dos questionários	70
Quadro 11 - Descrição das entrevistas.....	72
Quadro 12 - Códigos usados nas transcrições das entrevistas	73
Quadro 13 - Códigos de identificação das narrativas escritas.....	74
Quadro 14 – Definições das emoções encontradas	76
Quadro 15 - Sumário das categorias de crenças sobre gêneros e sexualidades	79
Quadro 16 - Sumário das categorias de emoções sobre gêneros e sexualidades	99
Quadro 17 - Expectativas dos participantes com o curso de extensão	126
Quadro 18 - Relatos dos participantes sobre o curso de extensão.....	127
Quadro 19 - – Respostas dos participantes (1).....	168
Quadro 20 – Respostas dos participantes (2).	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAI – Associação Brasileira de Intersexos.

AIDS – Acquired Immune Deficiency Syndrome (Síndrome da imunodeficiência adquirida).

Alesp – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

APA – American Psychological Association.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COM – Comunicação Social.

DCE – Diretório Central dos Estudantes.

DLA – Departamento de Letras.

E – Entrevista.

GGB – Grupo Gay da Bahia.

GPLA – Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada.

HIV – Human Immunodeficiency Virus (Vírus da imunodeficiência humana).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IST – Infecção Sexualmente Transmissível.

LA – Linguística Aplicada.

LAC – Linguística Aplicada Crítica.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LGBTQIAP+ - Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travestis/Transgêneros/Trans; Queer; Intersexo; Assexuais; Pansexuais.

N – Narrativa escrita.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPG-Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras.

PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado.

Q1 – Questionário inicial.

Q2 – Questionário final.

RAEX – Registro de Atividades de Extensão.

SciELO – Scientific Electronic Library Online.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

UPI – Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVO GERAL.....	17
1.1.1 <i>Objetivos específicos</i>	17
1.2 JUSTIFICATIVA	18
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1.LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E CONTEMPORANEIDADE.....	20
2.1.1. <i>Linguística Aplicada Crítica, Gêneros e Sexualidades</i>	22
2.1.2. <i>Formação crítica de professores de línguas</i>	25
2.2.GÊNEROS E SEXUALIDADES	27
2.2.1. <i>Algumas questões políticas sobre gêneros e sexualidades</i>	27
2.2.2. <i>Compreendendo identidade e diferença</i>	34
2.2.3. <i>Glossário: alguns conceitos fundamentais</i>	37
2.2.3.1 Gênero e feminismo(s).....	38
2.2.3.2. Sexo biológico e identidade de gênero	39
2.2.3.3. Cisgeneridade(s) e Transgeneridade(s).....	39
2.2.3.4. Orientação/identidade sexual.....	41
2.2.3.5. A sigla LGBTQIAP+	42
2.3 CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM LINGUÍSTICA APLICADA	45
2.3.1 <i>Conceituando crenças em Linguística Aplicada</i>	45
2.3.2. <i>Pesquisas em Linguística Aplicada sobre crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas</i>	49
2.3.3. <i>Pesquisas sobre crenças a respeito de gêneros e sexualidades</i>	52
2.4 EMOÇÕES EM LINGUÍSTICA APLICADA	54
2.4.1 <i>Características e possibilidades de um fazer crítico</i>	54
3. METODOLOGIA	61
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	61
3.2 CONTEXTO GERAL.....	62
3.2.1 <i>Contexto específico: Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas</i>	63
3.3 PARTICIPANTES	67

3.4 RECURSOS USADOS NO LEVANTAMENTO DE CRENÇAS E EMOÇÕES	70
3.4.1 <i>Questionários abertos</i>	70
3.4.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	71
3.4.3 <i>Narrativa Escrita</i>	74
3.5 ANÁLISE CRÍTICA DAS CRENÇAS E EMOÇÕES.....	75
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 CRENÇAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES	79
4.1.1 <i>Crenças sobre agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação a respeito de gêneros e sexualidades</i>	80
4.1.1.1 Sociedade	80
4.1.1.2 Escola.....	83
4.1.1.3 Religião	85
4.1.1.4 Cidade natal e família	87
4.1.2 <i>Crenças sobre agentes contribuidores para informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação</i>	89
4.1.2.1 Educação como processo de transformação social.....	89
4.1.2.2 A escola.....	91
4.1.2.3 Formação inicial de professores de línguas.....	92
4.1.2.4 O ensino de línguas.....	93
4.1.2.5 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.....	95
4.2 EMOÇÕES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES.....	98
4.2.1 <i>Emoções relacionadas a violências LGBTfóbicas</i>	99
4.2.2 <i>Emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade</i>	102
4.2.3 <i>Emoções relacionadas ao tabu e ao julgamento moral</i>	108
4.2.3.1 Escola.....	108
4.2.3.2 Família	113
4.2.3.3 Religião	116
4.2.3.4 Sociedade	117
4.2.4 <i>Emoções relacionadas a experiências formativas em gêneros e sexualidades</i> ...	119
4.2.4.1 Escola.....	120
4.2.4.2 Universidade.....	123
4.2.4.3 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129

5.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	129
5.1.1. <i>Quais as crenças de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?</i>	129
5.1.2. <i>Quais as emoções de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?</i>	130
5.1.3 <i>Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades</i>	132
5.2 IMPLICAÇÕES	133
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	135
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	136
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	146
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	146
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
ANEXO C – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE	152
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE AULAS.....	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	154
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL	156
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	157
APÊNDICE E – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA.....	159
APÊNDICE G – COMENTÁRIOS SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO EM GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	168

1 INTRODUÇÃO

Passamos por uma contemporaneidade complexa que está se edificando em um Brasil de desafios, em diferentes contextos sociais. No campo da educação, por exemplo, há autoridades públicas que pleiteiam, de forma inconstitucional, uma educação excludente: *Ministro da Educação defende que universidade seja ‘para poucos’*¹ (agosto de 2021); *Ministro da Educação diz que é ‘impossível a convivência’ com crianças com certo grau de deficiência*² (agosto de 2021). No que diz respeito à pandemia de Covid-19, grave crise de saúde pública mundial iniciada em 2020, há aqueles que são negacionistas e se opõem à realidade: *Negacionismo prevalece no País mesmo com piora da pandemia; especialistas explicam por quê*³ (março de 2021); *Minha filha não vai se vacinar contra a Covid-19, afirma Bolsonaro*⁴ (dezembro de 2021). Ainda, no âmbito dos direitos humanos, o Brasil segue contribuindo com a vulnerabilidade de sua população LGBTQIAP+, que é diariamente representada nos noticiários trágicos e obituários: *Brasil é destaque em subnotificação de mortes e perpetuação de estigmas LGBT+*⁵ (junho de 2021); *80 pessoas transexuais foram mortas no Brasil no 1º semestre deste ano, aponta associação*⁶ (julho de 2021).

Todos esses problemas contribuem para a manutenção e perpetuação das desigualdades que nos assolam há séculos, e, a meu ver, as possibilidades de justiça social dependem da politização de nossos atos. Acredito, ainda, que isso seja viabilizado por meio da educação e da democracia, promovendo conscientização crítica de cidadãos⁷ que entendam, questionem e colaborem com a mudança em todos os níveis, principalmente no que diz respeito às iniquidades estruturais. Diante desse cenário, posiciono-me como um professor e pesquisador inquieto na busca de problematizar práticas sociais excludentes que atravessam as identidades.

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml> Acesso em: Acesso em 18 de janeiro de 2022.

² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-e-impossivel-a-convivencia-com-criancas-com-certo-grau-de-deficiencia/> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

³ Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,negacionismo-prevalece-no-pais-mesmo-com-piora-da-pandemia-especialistas-explicam-comportamento,70003654541> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/minha-filha-nao-vai-se-vacinar-contr-a-covid-19-afirma-bolsonaro/> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

⁵ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/28/artigo-brasil-e-destaque-em-subnotificacao-de-mortes-e-perpetuacao-de-estigmas-lgbt> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/07/07/80-pessoas-transexuais-foram-mortas-no-brasil-no-1o-semester-deste-ano-aponta-associacao.ghtml> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

⁷ Opto, nessa dissertação de mestrado, pela escrita do texto no masculino genérico, pois, a meu ver, a leitura se torna mais facilitada. Apesar disso, acredito na importância de problematizarmos essa norma gramatical a fim de que a linguagem seja usada de forma mais inclusiva no que diz respeito aos gêneros.

Em 2017, por meio da iniciação científica na graduação, iniciei meus estudos tentando compreender como o cotidiano escolar (re)produz a diferença no que diz respeito a gêneros e sexualidades, e foi possível constatá-la como um atributo combatível na vivência social. Ao mesmo tempo, tentava depreender sentidos sobre minha própria identidade de homem gay. De lá até aqui, pude experienciar oportunidades de aproximar essa temática das aulas de inglês que promovi. Porém, gêneros e sexualidades ainda se mostram como temas apartados do ensino e aprendizagem de línguas (TILIO, 2010; LEWIS, 2011; URZÊDA FREITAS, 2012; JESUS, 2017; CADILHE e LEROY, 2020). Assim, percebi que o questionamento acerca de gêneros e sexualidades poderia partir da formação docente e, motivado por isso, decidi aprofundar essa premissa por meio da pesquisa com professores de línguas em formação inicial, com o desejo de contribuir com a capacitação desses professores para atuarem na construção de uma educação linguística mais responsiva à realidade social, visto que gêneros e sexualidades ainda são tidos como tabus.

O fazer docente é uma rede complexa de ações que podem ser entendidas como práticas discursivas permeadas por relações de poder (ZEMBYLAS, 2005). Logo, se faz necessário considerar distintos contextos e fatores que o atravessam, dos quais destaco as crenças – “construções sociais nascidas de nossas experiências e problemas”⁸ (BARCELOS, 2003, p.10), e as emoções – que “são constituídas pela linguagem e referem-se a uma vida social mais ampla”⁹ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937). Pesquisas sobre crenças e emoções vêm sendo conduzidas em Linguística Aplicada (doravante LA), e trabalhos já mostraram as relações entre esses construtos (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; PERON, 2021). A LA enquanto campo preocupado com as ligações entre linguagem e sociedade também têm tido gêneros e sexualidades como uma temática recorrente de estudo (NORTON e PAVLENKO, 2004; MOITA LOPES, 2009b; ROCHA, 2013; JESUS, 2017; PAIZ, 2021; URZÊDA FREITAS, 2021), pois esses são marcadores identitários e representam aquilo que somos (SILVA, 2014; HALL, 2020).

Mesmo crenças, emoções, gêneros e sexualidades sendo componentes fundamentais para mostrar como as relações de poder atravessam as práticas sociais e, conseqüentemente, a educação e o ensino e aprendizagem de línguas, até onde sabemos (ARAÚJO SILVA e BARCELOS, 2020), nenhuma pesquisa anterior investigou esses temas de forma relacionada

⁸ Minha tradução para: “[...] beliefs are [...] also social constructs born out of our experiences and problems.” (BARCELOS, 2003, p. 10)

⁹ Minha tradução para: “Emotions are constituted through language and refer to a wider social life.” (ZEMBYLAS, 2005, p. 937)

no cenário nacional em LA. Por tal, essa lacuna justifica esta pesquisa de mestrado, em que busco permear a formação de professores de línguas com saberes e fazeres políticos fundamentados na justiça social.

Diante disso, as seguintes perguntas de pesquisa foram traçadas:

1. Quais as crenças de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?
2. Quais as emoções de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?

Ademais, proponho uma investigação sobre as crenças e as emoções de professores como forma de evidenciar e problematizar relações de poder imbricadas nos marcadores identitários de gênero e de sexualidade. Os currículos sobrecarregados dos cursos de licenciatura em Letras urgem em reorganização e reestruturação para serem mais responsivos às demandas sociais que sempre existiram e que se intensificaram na atualidade diante de tantas mudanças culturais. Rever a formação (inicial e continuada) de professores inclui reconsiderar as práticas de ensino de línguas, pois diversos pesquisadores (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006; URZÊDA FREITAS, 2012; CADILHE e LEROY, 2020) já discutiram a importância da criticidade, transgressão e responsabilidade social nesse campo. Apresento, em seguida, os objetivos (geral e específicos) e fundamento as justificativas para a realização deste estudo.

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial sobre a temática gêneros e sexualidades na formação em Letras.

1.1.1 Objetivos específicos

A fim de alcançar o objetivo geral proposto previamente, os seguintes objetivos específicos se fazem necessários:

- a) Identificar quais são as crenças de professores de línguas em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na graduação em Letras;
- b) Identificar quais são as emoções de professores de línguas em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na graduação em Letras.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por três razões principais. Primeiramente, lançamos olhares para a formação de professores em gêneros e sexualidades, visto que diferentes trabalhos (URZÊDA FREITAS, 2012; SILVA, HERNECK, 2017; JESUS, 2017; LORENA SILVA, 2018; RIBEIRO, 2020; CADILHE e LEROY, 2020) já evidenciaram o paradoxo existente: a importância social da temática e a ausência dela na formação docente. No que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, Urzêda Freitas (2012) e Jesus (2017) mostram que os temas gêneros e sexualidades ainda estão distantes das aulas. Tilio (2010) também afirma que “a maior parte dos livros didáticos [de línguas estrangeiras] retratam o[s] gênero[s] e a[s] sexualidade[s] de maneira naturalizada e sem problematizá-las (TILIO, 2010, p.50)”. Lewis (2011) acrescenta ainda que “as metodologias de ensino [de línguas] nem sempre promovem as habilidades de pensamento crítico necessárias para sua desconstrução (LEWIS, 2011, p.1).”¹⁰ Ou seja, além de trazer os temas para a sala de aula por sua constatada ausência, é preciso ainda compreender como refletir criticamente sobre eles e desfazer as amarras do ensino tradicional.

Em segundo lugar, não há pesquisas em LA, no cenário nacional, que tenham explorado as crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas, como será mostrado no capítulo dois, e como levantado por Araujo Silva e Barcelos (2020). Apesar das pesquisas balizadas pela Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) problematizarem relações de poder, fator que atravessa o contexto social e, portanto, é inerente a gêneros, sexualidades, emoções e crenças, são inexistentes os trabalhos que relacionam esses temas ao ensino e aprendizagem de línguas. Em meio a essa falta de investigações, se faz relevante considerar pesquisas que proponham mostrar essa relação como maneira de ampliar os campos com pressupostos praxiológicos. Ademais, objetivo compreender quais crenças e emoções são suscitadas pela temática gêneros e sexualidades, visto que esses são temas emocionalmente sensíveis e atravessados por hegemonias e normas sociais excludentes.

Por fim, considero a possibilidade de transformação social com esta pesquisa, visto que foi oferecido um curso de extensão sobre gêneros e sexualidades voltado para o ensino de línguas. Ao formar professores em gêneros e sexualidades estamos contribuindo para o desenvolvimento de uma educação que abranja as diferenças e que seja mais adequada à

¹⁰ Minha tradução para: “[...] teaching methodologies do not always impart the critical thinking skills necessary for their deconstruction.” (LEWIS, 2011, p.1)

realidade social, considerando que o Brasil é o país que mais ocasiona mortes de pessoas LGBTQIAP+ no mundo (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021; GASTALDI *et. al.*, 2021). Se essa violência é reflexo de nossas práticas sociais, o que nos cabe fazer enquanto sociedade para extirpá-la? Enfrentamos um cenário de conservadorismo em todas as esferas e isso cria obstáculos para que ações de construção do conhecimento acerca de nossa realidade social sejam desenvolvidas e solidificadas como repertórios de mudança. Como consequência, diversas identidades se tornam abjetas na sociedade (BUTLER, 2019) e são privadas dos direitos fundamentais à liberdade e à vida. Portanto, vejo esta pesquisa como um caminho de “construção de alternativas”, visto que “muitas narrativas que nos contaram sobre quem somos ou sobre como as coisas do mundo são estão em crise ou estão sendo seriamente questionadas” (MOITA LOPES, 2009b, p.34).

1.3 Organização do texto

Este texto apresenta considerações sobre uma pesquisa de mestrado realizada ao longo de 2021. Ele está organizado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa e reflexões sobre a LAC, gêneros e sexualidades – incluindo um glossário, crenças e emoções em LA. No capítulo três, descrevo os percursos metodológicos para a realização deste estudo, com menção ao Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas, apresentação dos participantes e informações sobre coleta e análise de dados. No capítulo quatro, discuto os resultados sobre crenças e emoções provenientes das análises críticas dos dados. Por fim, o capítulo cinco, de considerações finais, em que retomo as perguntas de pesquisa, trago as implicações do trabalho e apresento suas limitações e sugestões para pesquisas futuras. Há, também, as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Destaco, ainda, o movimento que venho fazendo na escrita acadêmica, iniciado na publicação do capítulo *Gêneros, sexualidades e emoções: um olhar pela Linguística Aplicada Crítica* (ARAÚJO SILVA e BARCELOS, 2020), que consiste na opção por, ao mencionar “gêneros e sexualidades”, usar os substantivos no plural. Percebo isso como forma de contracultura, já que, a meu ver, a singularização dessas palavras pode contribuir com o apagamento das particularidades das múltiplas e distintas identidades de gênero e sexualidades existentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo de referencial teórico está dividido em quatro seções. Na primeira seção, descrevo os caminhos os quais esta dissertação percorre na LAC. Na segunda seção, apresento reflexões sobre gêneros e sexualidades e sua relação com o ensino de línguas. Já nas terceira e quarta seções, respectivamente, localizo os estudos de crenças e de emoções em LA.

2.1.Linguística Aplicada Crítica e contemporaneidade

O campo da LA vem se modificando ininterruptamente ao longo de sua história e agregando novas e distintas formas de pensarmos sobre linguagem (MOITA LOPES, 2009a; URZÊDA FREITAS e PESSOA, 2012; BENESCH, 2012; FABRICIO e BORBA, 2020; PAIZ, 2021). Fomos de investigações preocupadas puramente com habilidades cognitivas de aprendizes em processos de aquisição de línguas, passando ainda pela procura do melhor método para se ensinar uma segunda língua, até chegarmos à LA que considera como ponto fundamental agir em torno da relação intrínseca entre linguagem e sociedade. Essas e outras mudanças ocorreram principalmente durante a década de 90, motivadas pela leva de transformações sociais vivenciadas mundialmente e que afetaram diretamente o uso, a aprendizagem e o ensino de línguas (BENESCH, 2012).

Passamos, assim, a compreender a língua não como regra, mas como ação transformativa. Logo, a língua não é um mero instrumento de comunicação, mas uma forma de fazer e desfazer a vida social nas interações. Nas palavras de Rocha (2013, p. 41), “a linguagem não só descreve, ela traz à existência aquilo sobre o quê fala”. Ou seja, construímos a realidade por meio da linguagem, visto que a realidade não antecede o discurso, mas é construída por meio dele. Além disso, a construção da realidade por meio da linguagem é um processo de “repetição com potencial transgressivo” (ROCHA, 2013), pois nunca é o mesmo, ao passo que cimenta ideias/ações que se tornam hegemônicas no meio social.

Desse percurso de transformações da LA emerge a vertente crítica, chamada de LAC, e é imprescindível compreender o sentido de *crítico* tomado aqui. Pennycook (2001) defende uma LA que incorpore a criticidade não apenas em seu sentido de afastamento do senso comum, mas numa compreensão de prática problematizadora do que está dado como verdade. Assim, em LAC, a criticidade é entendida como questionamento contínuo das práticas sociais considerando questões de “acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Também

insiste em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a ser o que são”¹¹ (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Dessa maneira, Pennycook (2001, p. 9-10) nos convida a lançarmos olhares para as desigualdades e para ações de transformação social como focos centrais da LAC, e considera que diante desses compromissos não é possível aceitar todo e qualquer ponto de vista político. Devemos assumir posições políticas e éticas que se preocupem primeiramente em discutir desigualdade, opressão e compaixão.

Sendo a LAC um campo de pesquisa, as reflexões até aqui apresentadas esbarram nas noções estabelecidas de ciência, que vêm questionar e validar a produção de conhecimento. Moita Lopes (2006, p. 100) explica que o conhecimento científico tem bases positivistas que pregam a separação entre pesquisador e objeto de estudo como forma de mantê-lo totalmente apolítico e não ideológico. Diante disso, em contrapartida, Moita Lopes e Fabrício (2019) propõem uma proximidade crítica, ou seja, localizar e delimitar posicionamentos dentro da produção científica como forma de por em prática o sentido problematizador de crítico adotado em LAC. Assim, a proximidade crítica consiste em revogar a isenção e a impessoalidade e explicitar subjetividades como partes fundamentais da pesquisa. No caso dessa dissertação de mestrado, os rumos tomados refletem inteiramente meus “modos de falar, sentir, sofrer, gozar” (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019, p. 713) acerca de crenças, emoções, gêneros e sexualidades, ensino de línguas e educação.

Ademais, ao pesquisar gêneros e sexualidades no ensino de línguas, busco evidenciar como esses temas estão paradoxalmente presentes em todas as esferas sociais e apartados da educação, sendo isso motivado justamente por um saber tecnicista e indiferente com as identidades contemporâneas. Mais do que isso, acredito que a educação brasileira tem sido usada como forma de atender a interesses retrógrados que buscam perpetuar opressão e injustiça, alimentando relações de poder que forcem os cidadãos a estarem cada vez mais alheios à realidade social do país. Essa situação é resultado dos acontecimentos históricos que estamos vivenciando e que reverberam sobre todas as esferas sociais, como a educação. Sobre isso, Moita Lopes e Pinto (2020) argumentam que:

As vicissitudes das democracias contemporâneas estão, nas últimas décadas, especialmente tensionadas por turbulências sociais, instituídas por políticas econômicas chamadas de neoliberais [...] que imperam em muitas partes do globo. [...] Simultaneamente, essa pauta econômica destrutiva da vida social tem sido acompanhada por políticas sociais igualmente conservadoras e reacionárias. [...] Temos nos defrontado diariamente com os efeitos de discursos racistas, misóginos,

¹¹ Minha tradução para: “[it] raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance. It also insists on an historical understanding of how social relations came to be the way they are.” (PENNYCOOK, 2001, p. 6)

LGBTIQ+fóbicos, anti-imigrantes, contrários à diversidade religiosa, negacionistas da ciência etc. em muitos países. (MOITA LOPES e PINTO, 2020, p. 1594-1595).

Essas considerações nos alertam para a fragilidade das relações sociais e para a importância de denunciarmos como todas essas violências são estruturadas em processos contínuos de negação das diferenças e destruição de identidades moldados por uma visão colonialista de sociedade. Em nosso contexto nacional atual é extremamente importante compreender como esses processos ocorrem e como eles têm ruído a democracia. Às sombras de discursos como “Vamos fazer o Brasil para as majorias [...] As leis devem existir para defender as majorias, as minorias se adequam ou simplesmente desapareçam”¹², lentamente, vamos cada vez mais retrocedendo em direitos. Além disso, discursos como esse se mostram como ações fundamentalmente trágicas e perturbadoras do social, e evidenciam como a construção da realidade se dá por meio dos usos da linguagem¹³. Dito isso, acredito que essa pesquisa toma a LAC como movimento a favor de discutir, compreender e romper com relações de poder que afastam gêneros e sexualidades das práticas sociais e conseqüentemente dos processos educativos.

2.1.1. Linguística Aplicada Crítica, Gêneros e Sexualidades

Apesar dos posicionamentos que cerceiam discussões sobre questões LGBTQIAP+, Paiz (2021) afirma que elas vêm sendo conduzidas no campo da LA desde os anos 80, inspiradas fortemente pela Teoria Queer, e que na atualidade têm encontrado espaço de forma gradativa no ensino de línguas. Elu¹⁴ considera que:

[...] um aumento considerável em trabalhos focados em LGBTQ+ ocorreu nos últimos anos, ampliando muito a compreensão disciplinar e as opções disponíveis para pesquisadores e educadores de línguas. Representando um corpo de trabalho em rápido crescimento, refletindo a aceitação da sociedade em rápida mudança em muitos locais ao redor do mundo, esses trabalhos adicionaram muito ao entendimento disciplinar do ensino e aprendizagem de línguas.¹⁵ (PAIZ, 2021, p. 7)

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cs0ISzdzF0> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

¹³ Ver Urzêda Freitas (2020).

¹⁴ Joshua M. Paiz assume o uso de pronomes neutros que em língua inglesa são They/Them. Apesar das discussões sobre esse assunto no português brasileiro estarem acontecendo (inclusive de forma bastante conturbada), não há um consenso no que se refere ao uso de pronomes não-binários. Logo, optei pelo recurso de neolinguagem de gênero e traduzi They/Them como Elu/Delu, para manter e respeitar o que advoga Paiz em sua referência.

¹⁵ Minha tradução para: “[...] a considerable uptick in LGBTQ+-focused work has occurred in recent years, greatly enhancing disciplinary understandings and the options available to language researchers and educators. Representing a quickly growing body of work, reflecting rapidly changing societal acceptance in many locals around the globe, this work has added greatly to disciplinary understandings of language teaching and learning.” (PAIZ, 2021, p. 7)

Para ilustrar tal afirmação, destaco três trabalhos no contexto nacional (ROCHA, 2013; URZÊDA FREITAS, 2013; ARAUJO SILVA, 2019) que se debruçam sobre a relação entre ensino de língua inglesa e gêneros e sexualidades. Apesar de esses trabalhos tratarem exclusivamente do ensino de inglês, os resultados nos permitem refletir sobre o ensino de línguas de uma maneira geral e apontam, entre outras coisas, para possibilidades de pensarmos questões LGBTQIAP+ dentro do ensino de línguas, politizando a prática docente e possibilitando que estudantes construam suas aprendizagens de forma a problematizar práticas sociais hegemônicas e únicas. Moita Lopes (2009b) afirma que fazer pesquisa é fazer política e considera que:

É crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres, mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc. Essas vozes podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica ou na construção de novos esquemas de politização [...]. (MOITA LOPES, 2009b, p. 37)

Desse modo, construir uma agenda transformativa no ensino de línguas incorre em repensar a formação de professores, a prática docente, os currículos, as salas de aula, a relação instituições-professores-estudantes e, além disso, perceber a aprendizagem como movimento de mobilização social. Rocha (2013), por exemplo, trabalhou com uma proposta de queerização do letramento escolar tradicional. Essa foi uma pesquisa-ação performativa realizada em uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola pública federal nas aulas de língua inglesa. Enquanto professora da turma, ela elaborou uma proposta pedagógica que apresentava e discutia sexualidades como performances. Para tal, foram utilizados mangás e animes – elementos da cultura popular japonesa – em aulas de inglês cujo foco era a leitura. Nessa tese de doutorado, a autora relata as dificuldades encontradas ao transgredir as formas tradicionais de letramento, o que nos mostra que são processos complexos.

Já Urzêda Freitas (2013), por meio de uma pesquisa colaborativo-crítica, investigou os aspectos, ressalvas e entraves da perspectiva crítica no ensino de inglês como língua estrangeira/adicional baseado nas reflexões dos participantes da pesquisa: professores do centro de línguas de uma universidade federal. O autor evidencia que o ensino crítico é inteiramente constituído pelas identidades e que, quando se trata de aproximar gêneros e sexualidades da prática docente, encontramos muitos percalços, pois não é apenas sobre abordar a temática, mas perceber que ela está corporificada em nós e que isso reflete em como enxergamos o ensino.

Por fim, apresento meu trabalho de conclusão da graduação em Letras (ARAUJO SILVA, 2019), em que relatei minha experiência enquanto professor de inglês de um curso de

extensão. A construção dessa pesquisa-ação surgiu da ausência da temática no material didático utilizado no curso e da minha motivação pessoal, pois à época eu já pesquisava gêneros e sexualidades na educação. Elaborei e apliquei uma unidade temática sobre questões LGBTQIAP+ composta por três aulas em uma turma de inglês de nível intermediário. Foram realizadas atividades de oralidade e escuta. Avaliei a implementação dessas aulas pela minha visão enquanto professor de língua inglesa e também pela visão dos estudantes participantes. Foram gerados debates na língua-alvo sobre cisheteronormatividade e suas consequências para a comunidade LGBTQIAP+, além do estudo de nomenclaturas relacionadas às identidades sexual e de gênero, como forma de diminuir preconceitos e estereótipos acerca da temática.

Em suma, esses três trabalhos realizados em contextos distintos de ensino de inglês são exemplos que sugerem possibilidades de aproximarmos a sala de aula de línguas da temática de gêneros e sexualidades, utilizando-a como espaço de reflexão, questionamento e ação em prol da desconstrução de discursos opressores que legitimam vivências normativas e violentam identidades num processo contínuo de marginalização e silenciamento. Paiz (2021) destaca que os estudantes estão dispostos a se envolverem em discussões sobre questões LGBTQIAP+ “em parte porque refletem suas experiências vividas, mas também [por]que mesmo nos ambientes mais bem-intencionados e inclusivos, os alunos identificados como LGBTQ+ podem enfrentar a marginalização, o silenciamento e alterização.”¹⁶ (PAIZ, 2021, p. 7).

Contudo, trabalhar assim exige de professores de línguas preparo e paciência, pois como mostram as pesquisas acima, esses são processos que vão na contramão da tradicionalidade de construir conhecimento acerca de línguas e pode esbarrar em adversidades vindas de todos os âmbitos, inclusive de setores mais conservadores. Nesses casos, professores podem buscar amparo nos documentos oficiais que regem a educação nacional. A começar pela Constituição Federal de 1988 que situa a educação como ferramenta para exercer a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além de advogar pelo “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Há também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁷ que menciona o “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”, e por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, em que gêneros e sexualidades são tratados como temas transversais, ou seja, reconhece-se a importância da temática para a formação de

¹⁶ Minha tradução para: “[...] not only are our students willing to engage with LGBTQ+ themes, in part because they reflect their lived experiences, but also that even in the most well-meaning and inclusive of environments LGBTQ+-identified students can face marginalization, silencing and othering.” (PAIZ, 2021, p. 7).

¹⁷ Lei 9394/1996.

crianças e adolescentes, e propõe que isso ocorra de forma conjunta na escola. Segundo Carvalho (2009), a educação sexual na escola:

Deve ser uma ação coletiva, transdisciplinar e problematizadora das representações e significados sociais sobre assuntos como a construção da corporiedade, a construção da identidade de gênero, famílias, masturbação, responsabilidades, relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, [...] etc... (CARVALHO, 2009, p. 5-6).

Sendo assim, discuto a seguir sobre a necessidade de uma formação crítica de professores de línguas como forma de contribuirmos com a mudança dessa realidade educacional.

2.1.2. Formação crítica de professores de línguas

Ao pensarmos sobre relações humanas e transformação social, pensamos conseqüentemente na educação, a qual Freire (1996, p. 38) compreende ser “uma forma de intervenção no mundo”. Indissociável da educação está o professor, importante mediador desse processo de fomentação da cidadania, que atua colaborativamente na construção do conhecimento para possibilitar que estudantes aproximem os “saberes curriculares fundamentais” às suas “experiências sociais” enquanto sujeitos (FREIRE, 1996, p. 38). Assim, ao discutirmos sobre a educação, colocamos em pauta o fazer docente por meio das experiências situadas em contextos diversos que exigem do professor muito mais do que sua formação acadêmica lhe proporciona. Acredito que além dos cursos de formação de professores capacitarem esses profissionais com metodologias e conhecimento científico específico, existe a necessidade de formação para a diferença. A meu ver, isso contribui para que educadores percebam que o processo de construção do conhecimento transborda o que é institucionalizado e formal, e como afirma Freire (1996):

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 1996, p.19, grifos do autor)

Freire (1996) não romantiza a profissão docente e nem atribui ao professor toda a responsabilidade pelas mudanças sociais, mas nos mostra que é preciso que educadores tenham aptidão em perceber que a educação é antes de tudo um reflexo das identidades que constroem a sociedade, e por tal, educar é um processo complexo, contínuo e responsivo às necessidades

sociais. O autor considera que intervir para mudar a educação vai “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos [e] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1996, p. 38, grifos do autor).

Dito isso, sendo o ensino de línguas um ato educativo, acredito que ele deva estar alinhado à uma proposta que busque transgredir as práticas sociais moldadas por relações de poder hegemônicas e que ecoam opressões, seja em contextos micro ou macro. No que diz respeito a gêneros e sexualidades, Jesus (2017) considera necessário olharmos para os cursos de formação de professores com a percepção de que discutir diversidade e diferença é uma ação política, e que isso deva ser feito assumindo a linguagem como manifestação ideológica. É ideológica porque ao decidirmos discutir gêneros e sexualidades a favor da diferença, estamos rompendo com legitimações limitantes e estáticas de certas identidades em detrimento de outras. Assim, a linguagem deixa de ser uma ação de apagamento de vozes tidas como subalternas e minoritárias e passa a ser uma possibilidade de ampliação e equidade baseada na diversidade.

Apesar de compreender a necessidade de politizarmos o ensino de línguas, reconheço que muitas são as dificuldades para que isso se materialize, diante do histórico desse campo. Sobre isso, Urzêda Freitas (2012) considera importante desconstruir a imagem tradicional de que o ensino e aprendizagem de línguas é um campo trivial em que o esforço maior está no uso de métodos, regras e atividades lúdicas como recursos únicos. Isso significa olhar para dentro dos cursos de graduação em Letras e questionar como a formação de professores de línguas tem sido conduzida. Cadilhe e Leroy (2020) criticam os currículos desses cursos, ao passo que sugerem alternativas para a mudança desse cenário. Segundo os autores, “parece haver uma unidade na manutenção de componentes teóricos do campo da linguística descritiva e formal, dos estudos da teoria literária, [e] dos estudos do campo pedagógico” (CADILHE e LEROY, 2020, p. 261). E assim, os currículos se tornam matrizes que privilegiam conhecimentos técnicos e ignoram os sujeitos e suas identidades, os quais serão transformados pelas ações geradas por esses currículos.

Se por um lado os autores defendem uma mudança na formação docente, por outro, eles consideram que isso não acontecerá de forma repentina apenas com a alteração do currículo. Sem estabelecer uma divisão entre teoria e prática – fato já argumentado como desacertado em LA por diferentes autores (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006; BENESCH, 2012), Cadilhe e Leroy (2020) sugerem a ação por meio do estágio docente supervisionado. Eles argumentam que o estágio é um momento importante da formação docente, pois é um “entrelugar” de variadas práticas: acadêmica, profissional e escolar. Além disso, os autores

destacam as demandas dos professores em formação inicial e mencionam o fato de que elas surgem da experiência. Nas aulas de estágio conduzidas pelos pesquisadores enquanto professores formadores, são discutidos temas como racismo, homofobia, preconceito social e sexismos, gerando assim oportunidades de reflexão crítica na formação inicial. Em decorrência disso, os professores estagiários se sentem motivados a abordarem os temas em suas aulas. Um exemplo apresentado no estudo é a situação em que um estagiário propôs discutir sobre homofobia por meio de contos literários numa turma de ensino médio, mas a professora regente da turma negou essa possibilidade por considerar o tópico como polêmico de ser abordado na escola. Isso nos mostra que mesmo tendo a formação necessária para promover mudanças sociais através do ensino de línguas, diferentes fatores contextuais podem atuar como barreiras, ilustrando mais uma vez os dizeres de Paulo Freire apresentados anteriormente: mudar não depende apenas do querer do professor, mas do entendimento de que a educação é um reflexo da sociedade.

Inspirado por esses saberes, acredito que esta pesquisa caminha em prol de construir conjuntamente a formação crítica de professores de línguas no que diz respeito a gêneros e sexualidades. Considero, ainda, que os objetivos aqui conduzidos operam como formação complementar ao que é instituído no currículo de graduação em Letras do contexto em que esta pesquisa é realizada. Na seção seguinte, amplio as considerações sobre gêneros e sexualidades e apresento conceitos indispensáveis para este trabalho.

2.2. Gêneros e Sexualidades

Apresento, nesta segunda seção, uma reflexão sobre o teor político de gêneros e sexualidades e como esses temas têm sido censurados no Brasil nos últimos anos. Além disso, defino a perspectiva adotada neste trabalho para compreender a temática, baseado nos estudos sobre Identidade e Diferença. Por fim, apresento um glossário com conceitos explicativos, como identidade de gênero, identidade sexual e a sigla LGBTQIAP+.

2.2.1. Algumas questões políticas sobre gêneros e sexualidades

Eu nunca pedirei respeito a nenhum de vocês, eu vou exigir! Você não dirá que me aceita, você não dirá que me tolera, você não tem esse poder, eu o retiro de você. Você

me respeitará por quem eu sou.¹⁸ (Discurso de Dominique Jackson no *23rd Annual HRC National Dinner*, em 2019)

Ao propor uma pesquisa cuja temática é gêneros e sexualidades, acredito ser necessário alinhar a discussão à uma definição ancorada em estudos e fatos. Isso se deve, principalmente, por considerar que o conservadorismo contemporâneo envolve o assunto numa película restritiva espessa que cada vez mais confunde, deslegitima e impõe a ideia de que não se pode abordá-lo, tanto na escola, quanto nas conversas cotidianas, o que contribui para o firmamento do tabu social.

O pensamento conservador ganhou bastante projeção no Brasil com a corrida eleitoral de 2018 e se firmou com a eleição de Jair Bolsonaro para presidência da república, e de outros políticos que adotaram como frase de impacto “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. Já no exercício de suas atividades, a atual gestão vem executando uma série de ações relativas ao tema dessa pesquisa, as quais Cunha (2020) intitula de “antipolítica de gênero do governo Bolsonaro”, seja na retirada da população LGBTQIAP+ das diretrizes dos direitos humanos, seja pela fala da ministra Damares Alves de que “menino veste azul e menina veste rosa”, ou ainda pelas proposições de veto ao termo gênero em conferências internacionais da Organização das Nações Unidas. Ademais, mesmo com o ofuscamento impositivo materializado em políticas públicas, o assunto reverbera no discurso de quem o quer calado, deixando explícito o vício em controlar os corpos e em falar atrocidades, como mostram Filho e Domínguez (2019):

A fala contra Maria do Rosário que culminou em recente condenação, a preocupação com o raro câncer de pênis no Brasil, o incômodo curioso com o *Golden shower* no carnaval, a piada com o pênis de um descendente oriental, a ofensiva contra o que chamou de turismo homossexual no Brasil, a colocação da Amazônia como a “virgem que todo tarado quer” e [...] o cartão amarelo para a Ancine em relação a filmes eróticos, são apenas alguns exemplos que revelam a obsessão sexual de Bolsonaro, algo que não passa sem sentido para a psicanálise. (FILHO e DOMÍNGUEZ, 2019, sem página, grifos e aspas no original).

Diante disso, acentua-se a percepção de que a temática em questão é objeto de relações de poder que vieram se fortificando e se tornando hegemônicas ao longo da história, pois seria tolice pensar que a agenda anti-LGBTQIAP+ é um acontecimento exclusivo dos últimos anos. Diversos momentos de perseguição às pessoas não heterossexuais e não cisgêneras são apresentados de forma detalhada e cronológica no livro *Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*, de João Silvério Trevisan (2018). O autor

¹⁸ Minha tradução para: “[...] and I will never, ever, ask any of you for respect, I will demand it! You will not tell me that you accept me, you will not tell me that you tolerate me. That is not your power, I take that from you. You will respect me for who I am [...]”. (DOMINIQUE JACKSON, 2019)

explica, por exemplo, que durante a Idade Média – compreendida entre os séculos V e XV – e durante a Contrarreforma católica – ocorrida a partir do século XVI – a repressão das sexualidades foi um modo de manter a “ordem social”, levando pessoas que praticassem sexo com alguém do mesmo gênero à prisão e até mesmo à fogueira pelo crime/pecado de sodomia. Nessa época, as noções de identidade de gênero, identidade romântica e sexual e prática sexual não existiam e, logo, todos que fugiam da norma cisgênero e heterossexual eram lidos como sodomitas. No século XX, durante a ditadura militar brasileira – ocorrida entre 1964 e 1985 – a caça às pessoas LGBTQIAP+ foi fortificada pela repressão aos movimentos sociais que lutavam por direitos humanos e também pelo estigma construído com a associação direta da epidemia de HIV/AIDS a homens gays e mulheres trans e travestis.

Mais recentemente, já no século XXI, além dos exemplos de Filho e Domínguez (2019) citados anteriormente, destaco o projeto de lei 504/2020¹⁹ proposto pela deputada estadual Marta Costa e que tramitou em maio de 2021 na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). Sua ementa “proíbe a publicidade, através de qualquer veículo de comunicação e mídia de material que contenha alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças no Estado.” Para a autora desse projeto de lei, pessoas LGBTQIAP+ são más influências para crianças e o simples fato da representação da pluralidade em comerciais seria uma forma de induzir crianças a se tornarem pessoas LGBTQIAP+²⁰. Além disso, põe-se em prova um pensamento arcaico de que as sexualidades são escolhas, representado pelo uso da expressão “preferências sexuais” no texto do projeto de lei.

No que diz respeito à temática gêneros e sexualidades, relacionada à educação, relembro o projeto de lei do senado 193/2016²¹ de autoria do ex-senador Magno Malta, em âmbito nacional, que propunha a inclusão do programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional. Segundo informações disponíveis no site do extinto Movimento Escola sem Partido²², o objetivo do mesmo era “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos.” Em outras palavras, essa mobilização inconstitucional buscava coibir, limitar e censurar o trabalho de professores, já que vai contra os princípios de pluralidade de ideias e liberdade de ensinar. Além disso, mesmo com o encerramento do movimento em 2020 e com

¹⁹ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000331594> Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

²⁰ Ver Araujo Silva (2021). Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5Jv0uJCLok02hT6gdUlkU4?si=f65b80ba46124cd5> Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

²¹ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

²² Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

toda a oposição existente ao programa, frequentemente novos projetos de lei são propostos nas casas legislativas, como é o caso do PL 245/2019²³, de autoria do deputado estadual Wellington Moura, que esteve em tramitação em março de 2021 também na Alesp, e que “proíbe a ideologia de gêneros nas escolas das redes pública e de ensino privado no Estado.”

Segundo Colling (2018), o conceito “ideologia de gênero”, usado entre pessoas que são contra as discussões sobre gêneros e sexualidades, tem sua origem nos anos 90 e sua base no catolicismo, em resposta às pautas levantadas pelo(s) movimento(s) feminista(s). O autor menciona os pensamentos comuns de grupos conservadores que usam o discurso de “ideologia de gênero”, dos quais destaco o seguinte:

[...] **toda e qualquer ação nas escolas e universidades que vise o respeito à diversidade sexual e de gênero teria como o objetivo de ensinar os estudantes a serem homossexuais.** [...] O simples fato de promover estudos como esses e incentivar o debate para o respeito à diversidade é entendido como **proselitismo gay**. Historicamente, o que ocorreu e ainda ocorre é que as famílias, as escolas e a sociedade em geral ensinam, de forma coercitiva e autoritária, que todos sejam heterossexuais. Se existe alguma promoção em curso, há séculos, é em relação à heterossexualidade e não em relação à homossexualidade. (COLLING, 2018, p. 58, grifos meus).

A falsa crença vigente na sociedade em geral, em especial a brasileira, de que discutir gêneros e sexualidades é promover uma doutrinação gay nos atenta para dois pontos principais. O primeiro é o desconhecimento total sobre o assunto, visto que todos os indivíduos são marcados por gêneros e por sexualidades, sejam eles partes da norma dominante (cisgênero e heterossexual) ou não. O segundo ponto é a fragilidade da cisheteronormatividade que, pelo “bem da ordem social”, não pode ser contestada. Para mais, segundo esse pensamento, a diferença não é uma possibilidade para a vivência social, e logo, quem da norma divergir estará sujeito a consequências. Nas palavras de Silva (2014, p.83), a norma significa atribuir a uma identidade “todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.” Ademais, Louro (2008, p. 21) complementa afirmando que “é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito.” Num trabalho rápido de resgate na memória, não é difícil que percebamos o perfil desse sujeito normativo: *homem, cisgênero, heterossexual, ativo sexualmente, que performa uma masculinidade hegemônica, branco, de classe média, de área urbana, com escolarização superior, adepto ao cristianismo*, dentre tantos outros marcadores que culturalmente o põem como parte estruturante da norma.

²³ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000261225> Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

A norma é, também, geradora do tabu, o qual explico a seguir. Segundo as definições 1 e 3 da versão online do *Pequeno Dicionário Houaiss* (2021), a palavra *tabu* significa: “1. proibição religiosa, social ou cultural de certo comportamento, gesto ou linguagem (tabu sexual, linguístico);” e “3. que não pode ser usado, feito, tocado ou pronunciado, por crença, respeito ou pudor.” Baseado nessas definições, acredito que a temática gêneros e sexualidades é um tabu por, historicamente, estar associada à prática sexual e à “perversidade dos corpos” (WEEKS, 2019). Porém, se faz necessário compreender que falar sobre gêneros e sexualidades não é falar apenas sobre sexo, mas também. Parker (2019) atenta para o fato de que desejo sexual, comportamento sexual e identidade sexual sempre foram pensados de forma relacionada pela biomedicina, mas que na pesquisa social essa relação tem sido contestada e analisada pela ótica das variações que são condicionadas aos contextos, espaços sociais e culturais.

Weeks (2019) menciona que até o final do século XIX a temática era de controle da religião e da filosofia moral, ou seja, o tabu e o não acesso a informações sobre gêneros e sexualidades são marcados por relações de poder que, a meu ver, ainda demorarão muito tempo para se romper, mesmo com os avanços nas discussões e pesquisas sobre o assunto. Durante o século XX, esse cenário começou a mudar com os estudos em diferentes áreas do conhecimento e também com ações de movimentos sociais, mas foi fortemente abalado quando, na década de 80, se descobriu o HIV/AIDS. Segundo Weeks (2019):

[...] Numa época na qual assistimos, como nunca antes, a celebração de corpos saudáveis perfeitamente harmoniosos, uma nova síndrome emergiu e devastou o corpo. Estava estreitamente conectada com o sexo – com atos através dos quais o vírus HIV poderia ser transmitido. Muitas pessoas, e não apenas a imprensa sensacionalista, apresentavam a AIDS como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da ‘perversidade sexual’. De acordo com os mais óbvios comentaristas, era a vingança da natureza contra aqueles que transgrediam seus limites. (WEEKS, 2019, p. 45)

Com a AIDS se instaurou o pânico moral e a fortificação do tabu social sobre os corpos, sobre a prática sexual, sobre os gêneros e sobre as sexualidades (principalmente as não heterossexuais). 40 anos depois, mesmo com todos os avanços médicos e tecnológicos no entendimento e controle dessa epidemia, o estigma social ainda permanece e se perpetua em tabu e informações desconstruídas. E, nesse caso, prefiro acreditar que se trata de “não acesso a informações” do que “falta de informações”, visto que elas existem e são disponibilizadas de diferentes formas, sendo o acesso a instância dificultada. Segundo Foucault (2014, p. 192-193), a projeção do controle sobre os corpos é exercida numa constante relação de poder que evidencia a “prática da rejeição, do exílio-cerca [...] como numa massa que não tem muita importância diferenciar. [...] As diferenciações individuais são efeitos limitantes de um poder que se multiplica, se articula e se subdivide”.

Se até aqui tratei de exemplificar como gêneros e sexualidades são temas recorrentes nos processos políticos de controle e repressão, proponho agora pensar a seguinte pergunta: como esse processo de deslegitimação se materializa no meio social? Apresentarei quatro fatos que ilustram como as identidades LGBTQIAP+ estão às margens do gozo pleno de direitos considerados universais para todo ser humano. Para tal, me basearei em relatórios elaborados por instituições civis, visto que atualmente esses dados são levantados tendo critérios muito bem definidos, além de serem apresentados por pessoas LGBTQIAP+, o que, a meu ver, agrega valor de vivência dessa realidade naquilo que se escreve. Trarei também notícias recentes que mostram casos de preconceito. Vale lembrar que, desde 13 de junho de 2019, a LGBTfobia se tornou crime no Brasil e, ainda assim, as estatísticas nos mostram altos índices de mortes e agressões dessa população e demora na aplicação da lei para punir agressores.

O Dossiê de Assassinatos e Violência Contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2020, lançado em 29 janeiro de 2021 pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais do Brasil (ANTRA), reúne um mapeamento minucioso da negação das identidades trans em nosso país. Segundo Benevides e Nogueira (2021), autoras do documento, 175 mulheres trans e travestis foram assassinadas em 2020 no Brasil. Esse número cresceu 201% desde 2008, ano em que os dados começaram a ser levantados pela ANTRA. Isso mantém o Brasil como o país que mais mata mulheres trans e travestis no mundo, à frente até mesmo dos mais de 60 países que possuem legislações anti-LGBT com algum grau de punição violenta²⁴. Ao pensarmos esses dados de forma interseccional, fica ainda mais escancarado o fato de que as diferenças em relação à norma tornam esses corpos alvos certos de violência em nossa sociedade:

A estimativa de vida de uma pessoa trans é de 35 anos. Esta é uma média que vai diminuindo conforme os marcadores que constituem a pessoa se mostram presentes nas cicatrizes que ela carrega em seu corpo. Ser negra, mulher trans ou travesti, periférica ou favelada, do interior, faz esta média cair muito. Corpos trans não são apenas trans, são negros, gordos, de pessoas com deficiência, intersexo, pessoas vivendo com HIV+ e todas as outras identidades que carregamos. Esses marcadores nos expõem ao risco aumentado de violência, principalmente ao assassinato. (BENEVIDES E NOGUEIRA, 2021, p. 47)

Segundo o dossiê, 78% das vítimas assassinadas em 2020 eram negras, e a Região Nordeste do Brasil concentra a maioria dos casos, sendo 43% (75 assassinatos). Quanto à idade, os resultados mostram que 15 a 29 anos é a faixa com maior porcentagem: 56%, ou seja, 61 vítimas. Grande parte dessas vítimas encontrava-se em situação de vulnerabilidade social. São pessoas sem empregabilidade formal e que muitas vezes precisam recorrer à prostituição como forma de subsistência. Isso é reflexo da exclusão de pessoas trans do mercado de trabalho, além

²⁴ Disponível em: <https://ilga.org/state-sponsored-homophobia-report> Acesso em: 13 de maio de 2021.

de ser uma consequência direta dos processos de evasão/expulsão escolar: “cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae).” (BENEVIDES E NOGUEIRA, 2021, p. 43, grifos das autoras).

Se por um lado a LGBTfobia é crime no Brasil, por outro ela continua cada vez mais presente em nosso dia a dia. No dia 05 de junho de 2021, foi noticiado um crime contra um homem gay de Florianópolis, Santa Catarina. O noticiário afirma que “a suspeita principal é que a vítima tenha sido alvo de crime de ódio”²⁵. A violência aconteceu no dia 31 de maio de 2021: o jovem de 22 anos foi vítima de um estupro coletivo, teve seu corpo cortado e inscrito com a palavra “viado”, e ficou gravemente ferido tendo sido internado em um hospital. Esse é mais um retrato de como pessoas LGBTQIAP+ são vistas como menos dignas de humanidade em nossa sociedade. Dados apresentados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) no Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020, divulgado em 14 de maio de 2021, mostram que as causas das mortes das vítimas são sempre muito violentas: “as tipificações mais registradas foram: arma de fogo com 88 registros (42,30%), seguido de esfaqueamento com 48 (23,07%) mortes, espancamento com 19 (9,13%) mortes”. Além disso, toda essa brutalidade acontece em sua maioria em locais públicos: “132 (60,82%) das mortes de LGBTI+ em 2020 aconteceram em espaços públicos como praças, ruas, vias, vielas, terrenos abandonados, entre outros [...]” (GASTALDI *et. al.*, 2021, p.33-34).

Relato agora um fato que marcou o começo do mês de junho de 2021, mês do orgulho LGBTQIAP+, por se tratar da ação de uma celebridade com visibilidade na mídia. A apresentadora Patrícia Abravanel, do canal aberto de televisão SBT, usou seu programa do dia 01 de junho de 2021 para advogar pelo direito de as pessoas serem LGBTfóbicas, chamando esse posicionamento de opinião. Além de minimizar a LGBTfobia, Patrícia desdenhou da sigla LGBTQIAP+ e afirmou que pessoas como ela precisam ser ensinadas a não discriminarem: “Então, assim como ‘LGDBTYH’, não sei, querem respeito, eu acredito que eles têm que ser mais compreensivos com aqueles que hoje ainda não entendem direito e estão se abrindo pra isso”.²⁶ Esse tipo de posicionamento de pessoas públicas chama atenção pelo fato de que são formadoras de opinião por serem acompanhadas por milhões de pessoas. Esses discursos legitimam que pessoas LGBTfóbicas continuem disseminando violências, seja por meio da

²⁵ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/06/05/jovem-gay-sofre-estupro-coletivo-e-tortura-em-florianopolis.htm> Acesso em: 06 de junho de 2021.

²⁶ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente.patricia-abravanel-minimiza-lgbtfobia-e-gera-criticas-ao-defender-direito-a-intolerancia.70003733799> Acesso em: 06 de junho de 2021.

internet em postagens carregadas de preconceito que se justificam como “opinião”, seja por violência física nas ruas.

Por fim, apresento uma notícia do dia 13 de junho de 2021²⁷ sobre um caso de preconceito e intimidação ocorrido em um grupo de WhatsApp de uma escola estadual de Campinas, São Paulo. Um aluno de 11 anos, estudante do 6º ano do ensino fundamental, sugeriu no grupo de sua turma no aplicativo de troca de mensagens que fosse feito um trabalho sobre o mês do orgulho LGBTQIAP+ e recebeu respostas de adultos dizendo que aquilo era inapropriado. A mensagem da criança foi classificada como um absurdo por uma mãe e o aluno foi intimidado pela diretora da escola a apagar a sugestão. Além disso, ele recebeu uma ligação da coordenadora da escola que ameaçou retirá-lo do grupo. A família da criança registrou boletim de ocorrência e a Secretaria Estadual de Educação lançou uma nota se posicionando contra a atitude das funcionárias da escola. Essas atitudes das educadoras mostram como o preconceito enraizado na sociedade é trazido para as práticas de educação e como cada vez mais a temática gêneros e sexualidades é ofuscada. Essa notícia nos mostra também que as demandas de discussão surgem, muitas das vezes, pelas dúvidas dos estudantes e que é função da escola acolher as questões e apresentar respostas. A educação é um meio fundamental na eliminação de estereótipos e tabus e, para isso, os educadores precisam estar cientes de sua importância enquanto transformadores sociais.

Por meio dos exemplos apresentados, procurei elucidar como ainda vivemos uma realidade social complexa quando as questões são gêneros e sexualidades e, principalmente, quando falamos de vivência LGBTQIAP+. A seguir, apresento como compreendo gêneros e sexualidades dentro da perspectiva das identidades em oposição às teorias biológicas.

2.2.2. Compreendendo identidade e diferença

Desde que comecei a estudar gêneros e sexualidades em 2017, me alinho à noção de identidade para compreender e abordar a temática. Nesse sentido, estabeleço diálogo entre a LAC e os Estudos Culturais para definir o tema, exemplificando a ideia de pesquisa indisciplinar proposta por Moita Lopes (2006, p. 98), ao dizer que se faz necessário “tentar

²⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contra-aluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml> Acesso em: 14 de junho de 2021.

operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las.”

Entender os gêneros e as sexualidades é atentar para o que esses marcadores representam; mais do que isso, significa problematizar a constituição dessa temática no imaginário social. Ao afirmar que gêneros e sexualidades são identidades, me afasto totalmente do que propõem as teorias biológicas que, em linhas gerais, categorizam esses conceitos como definidos a partir de características biológicas dos seres humanos, como carga cromossômica e genitálias, por exemplo. No texto *Gênero, uma categoria médica?*, Berenice Bento (2017a) reúne pesquisas que tentaram encontrar a origem das transgeneridades, provar que os gêneros são definidos por uma base biológica e que falharam justamente por essa ser uma ideia insustentável:

Já tentaram causas hormonais (Bosinski et al., 1997; Mueller, et al., 2008), neuro-anatômicas (Luders et al., 2009; Garcia-Falgueras et al., 2008), preferência pela utilização da mão esquerda entre as pessoas trans (Green & Young, 2001), herança genética (Bailey et al., 2000), peso inferior em relação aos irmãos não trans (Blanchard et al., 2002), pesquisa nos cariótipos (Inoubli et al., 2011), elevadas taxas de síndrome dos ovários policísticos entre os homens trans (Balén et al., 1993), diferenciação sexual do cérebro (Blanchard, 2001), a influência dos hormônios sexuais na diferenciação sexual do cérebro dos mamíferos na fase pré-natal (Baba et al., 2007). E, sem querer provocar nenhum surto de riso no/na leitor/leitora, há pesquisas que tentam fazer uma relação entre as dimensões das digitais e as identidades de gênero (Green, & Young, 2001; Elizabeth & Green, 1984). Para o desespero dos crentes na base biológica, ao final, todas não chegam a um resultado satisfatório. (BENTO, 2017a, sem página)

No que diz respeito às sexualidades, estudos genéticos também foram realizados como tentativa de encontrar uma causa ou origem. Trevisan (2018) afirma que:

Como não existe ciência neutra, todo projeto científico se estabelece a partir de determinado ponto de vista subjetivo, envolvendo idiosincrasias do cientista e do meio. Quer dizer, já ao eleger o que será examinado, entram em jogo os dados culturais de quem propõe tal exame. O próprio ato investigativo cai sob suspeita por implicar um julgamento valorativo: quando se *questiona* a origem de algo diferente, fica sugerida a ideia de um desvio da normalidade. Assim, não foi por acaso que, entre as múltiplas vertentes da sexualidade, as teorias geneticistas escolheram focar na homossexualidade. Para o estudioso Andrew Sullivan, isso se deveu ao ponto de vista heterossexual dominante, que estabeleceu os termos do debate, colocando-se como referencial. (TREVISAN, 2018, p.31, grifos do autor)

Nesse sentido, em oposição às teorias biológicas, me proponho agora a apresentar a noção de identidade levantada pelos Estudos Culturais e estabelecer relação com gêneros e sexualidades. Hall (2020, p. 9) afirma que o conceito de identidade por si só “é demasiadamente complexo” e que “é impossível oferecer afirmações conclusivas” sobre ele. Segundo o autor, isso se deve ao fato de que a sociedade contemporânea passa por um processo de mudança estrutural e “isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como

indivíduos sociais” (HALL, 2020, p.10). Ou seja, se em outros momentos históricos as identidades eram vistas como universais, inatas e pré-estabelecidas, na atualidade essa ideia é extrapolada e substituída pela noção da diferença. Nesse sentido, passamos a ver as identidades também pelo que elas não são e, segundo Hall (2020, p.11), elas não são fixas, não são estáticas e não são permanentes. Ademais, elas são historicamente localizadas, socialmente construídas e culturalmente representadas. Isso nos mostra que as produções de sentido e entendimento sobre as identidades são contextuais. Rita Von Hunty, no vídeo *Gênero e Natureza*²⁸ (2018), discute isso ao questionar o que é ser homem em diferentes tempos históricos e civilizações, e afirma, por exemplo, que “durante o século XVIII [...] na corte francesa, ser um homem era usar pó de arroz, batom, meia-calça e peruca” e “que esse conceito hoje não seria lido como homem na maioria das sociedades.” Gomes de Jesus (2012, p.8) também ilustra essa noção ao dizer que “mulheres de países nórdicos têm características que, para nossa cultura, são tidas como masculinas. Ser masculino no Brasil é diferente do que é ser masculino no Japão ou mesmo na Argentina.”

Diante disso, entender gêneros e sexualidades como identidades é olhar para nossas marcas, para aquilo que somos. Nesse sentido, parte de uma autodeclaração que encontra no social sua representação: eu sou homem cis, gay, negro, etc. Segundo Hall (2020), “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente” (p. 12). Porém, esse processo de autoidentificação só é possível pela produção da diferença. Ao afirmar o que sou, produzo sentido sobre o que *não sou*. Dizer que sou homossexual implica dizer que não sou heterossexual ou pansexual, por exemplo. Mais do que pela diferença linguística óbvia de fonemas e grafemas, essas palavras carregam sentidos construídos na cultura (SILVA, 2014). Para entender isso, basta fazer um resgate em nossos contextos: quais as referências de um homem homossexual no Brasil? Essa pergunta se torna retórica pelo fato de que qualquer um pode acessar esse imaginário e, muitas das vezes, ele será preenchido por estereótipos que se enraízam no social como verdades incontestáveis por meio da linguagem. Louro (2008) afirma que:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p.18).

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vK3koIjeWoc> Acesso em: 11 de junho de 2021.

Assim, gêneros e sexualidades são marcadores identitários que contribuem para a leitura e referenciação dos sujeitos no meio social, sendo sua construção um ato performativo que ocorre por meio da linguagem de forma inerente à cultura e sujeito às relações de poder. Segundo Rocha (2013), não existimos de forma anterior ao discurso, mas somos produzidos por meio dele na repetição. Isso quer dizer que as identidades estão inscritas em um movimento incansável de cópia, o que a autora afirma ser “uma repetição com potencial transgressivo; é uma repetição que ocasiona rupturas, pois nunca é a mesma.” (ROCHA, 2013, p. 43). Em outras palavras, por meio da linguagem produzimos os corpos sempre em processos de referenciação, mas nunca de forma exata. Há a possibilidade para o novo. Logo, a ideia de performance nos permite compreender que nenhuma identidade é natural, mesmo que hegemônica, pois foi, também, por meio da repetição, que se tornou a norma. Por fim, Rocha (2013, p. 45) afirma que “entender que a linguagem é uma repetição de atos de fala que tem o poder de produzir ou aniquilar vidas significa que o que fazemos com a linguagem não pode estar separado da materialidade — principalmente dos corpos (Pinto, 2009).”

2.2.3. Glossário: alguns conceitos fundamentais²⁹

A seguir, trago breves conceituações que considero indispensáveis de serem abordadas dentro da temática de gêneros e sexualidades. Por meio de um glossário, inspirado principalmente em Gomes de Jesus (2012; 2015) e Colling (2018), distinguirei as ideias de identidade de gênero e orientação/identidade sexual, e explicarei a sigla LGBTQIAP+, visto que essas noções ainda se mostram confusas para algumas pessoas, fato mencionado inclusive, na primeira aula (ocorrida em 01 de março de 2021), por exemplo, por alguns participantes do curso de extensão que compõe essa pesquisa:

Excerto 1:

[...] Eu sou gay e eu quero saber como referenciar isso [...]. (Mercúrio-Aula1-01mar2021)

Excerto 2:

Embora também pertencente à comunidade LGBT, [...] eu sinto que os meus conhecimentos acerca disso são muito básicos. (Lia-Aula1-01mar2021).

Excerto 3:

Eu não tenho tanto conhecimento quanto eu queria nessa área, por mais que a gente leia, tem muita desinformação correndo de um lado para o outro também. (Mythra-Aula1-01mar2021).

²⁹ Segundo a norma de formatação de trabalhos acadêmicos, um glossário deve vir como elemento pós-textual, porém, o que apresento aqui é parte integrante do referencial teórico e, por isso, é mantido como elemento textual.

Objetivo com o glossário, fornecer pressupostos que facilitem a compreensão de conceitos relacionados a gêneros e sexualidades, visto que os temas ainda são tabus sociais. Para tal, me baseio não só na literatura, mas também na minha vivência, e nesse caso, principalmente, por ser uma pessoa de sexualidade dissidente. Outras vozes de fontes não acadêmicas também são referenciadas.

2.2.3.1 Gênero e feminismo(s)

Ao falarmos de gênero, remetemos, a princípio, às discussões alavancadas com o(s) movimentos(s) feminista(s) no fim do século XIX e durante o século XX. Como mostra Meyer (2013), houve a primeira onda feminista entre 1890 e 1934, composta por mulheres brancas de classe média. Distintas vertentes participaram desse processo e cada uma delas se concentrava em reivindicações específicas. A vertente liberal lutou pelo direito ao voto e ao acesso ao ensino superior; a vertente socialista buscou condições dignas de trabalho e salário; e a vertente anarquista lutou pelo direito à educação e pelo direito de decidir sobre o próprio corpo e sexualidade.

Já a segunda onda feminista se deu a partir dos anos 60 e foi marcada pela produção de conhecimento acadêmico e estudos que buscavam mostrar a invisibilidade das mulheres na sociedade. Procurou-se evidenciar o sexismo, e o uso do termo gênero ganhou mais destaque a partir das abordagens pós-estruturalistas. Ribeiro, O'Dwyer e Heilborn (2018, p. 84, aspas no original) destacam, na atualidade, a vertente interseccional feminista que considera que “‘gênero’ e ‘raça’ atuam de forma articulada na produção de desigualdades e hierarquias.” Na ótica dessa vertente, a diversidade é um fator importante em ser considerado e, graças à atenção às diferenças, outros campos se desenvolveram, como o transfeminismo, que busca inserir as demandas de mulheres trans e travestis nas pautas de luta. Segundo Gomes de Jesus (2015):

Por meio do pensamento transfeminista se entende que o gênero é uma categoria distinta da de sexo, e mais importante do que esta para se compreender os corpos e as relações sociais entre homens e mulheres. A prática do transfeminismo com relação a mulheres, em particular, corresponde à constatação de que a libertação das mulheres trans está intrinsecamente ligada à libertação de todas as mulheres. (GOMES de JESUS, 2015, p. 108)

As pautas levantadas pelo(s) movimento(s) feminista(s), num primeiro momento, tratavam exclusivamente de gênero como uma categoria referente às formas de mulheridade e feminilidade. Graças a essas pautas, as discussões se ampliaram e permitiram que chegássemos à contemporaneidade entendendo que falar de gênero é falar sobre todas as pessoas, considerando propriamente as relações de poder atinentes. Soma-se, ainda, ao feminismo a

força política da(s) teoria(s) queer, que, segundo Miskolci (2012, p. 21), “suruiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais”. A(s) epistemologia(s) queer buscam problematizar as categorias identitárias, especialmente gêneros e sexualidades, num sentido de desconstruir essencialismos, operando contra a fixidez que se atribui às identidades. Nas palavras de Rocha (2013, p. 39), busca-se “problematizar conceitos tradicionais, porém operatórios, e cuja genealogia pode criar inteligibilidade sobre o seu caráter não natural.”

2.2.3.2. Sexo biológico e identidade de gênero

Ao falarmos de identidade de gênero, esbarramos em dois conceitos que se cruzam, se diferem e são confundidos no meio social: sexo e gênero. Gomes de Jesus (2015, p.50) afirma que o sexo é biológico e que o gênero é social, mas o que isso quer dizer? Segundo a autora:

Sexo é entendido como a classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais. Ao contrário da crença popular, reiterada em diferentes discursos, a categoria sexo não se configura como uma dualidade simples e fixa entre indivíduos deste e daquele sexo [...], mas, isso sim, como um contínuo complexo de características sexuais. **Gênero se refere às formas pessoais e sociais das pessoas se identificarem e serem identificadas como homens ou como mulheres. O gênero é construído socialmente, pela cultura, e independe do sexo biológico de alguém.** A construção das diferenças entre homens e mulheres é social, e não biológica.” (GOMES de JESUS, 2015, p.50, grifos meus)

Para além das identificações como homem e mulher apresentadas por Gomes de Jesus (2015), precisamos entender que essas são as identidades de gênero binárias e dominantes e que, para além delas, existem outras possibilidades de identificação, como é o caso de pessoas não-binárias, gênero fluido e agênero, por exemplo. Identidade de gênero, segundo Gomes de Jesus (2012, p.8), é a autopercepção do gênero, como cada pessoa se entende, independentemente de características biológicas, e a partir disso, como cada pessoa vivencia o gênero e quer ser tratada socialmente. Nesse sentido, por exemplo, o que me faz um homem não é ter um pênis ou cromossomos XY, mas o fato de eu me identificar parcialmente ou completamente com práticas sociais deste gênero.

2.2.3.3. Cisgeneridade(s) e Transgeneridade(s)

Após compreendermos o que é identidade de gênero, amplio essa discussão apresentando dois outros conceitos relacionados ao tema: cisgeneridade(s) e transgeneridade(s), ou cis e trans. Ao longo deste glossário, venho explicitando o fato de que as identidades são

regidas por uma norma hegemônica e, ao falar de identidade de gênero, as pessoas cis representam a norma dominante e, conseqüentemente, as pessoas trans são lidas como outro, diferentes. Segundo Colling (2018):

Quem está mais conformado dentro de um binarismo de gênero e que, ao mesmo tempo, se identifica com o gênero que foi designado em seu nascimento, tem sido chamado, nos últimos anos, de cisgênero ou cisgênera. O conceito, criado por ativistas e pesquisadoras trans, é usado para evidenciar que todas as pessoas possuem identidades de gênero. (COLLING, 2018, p. 32)

Como afirma o autor, essa denominação surge do processo de alterização das identidades trans e, logo, o uso do prefixo *cis* é uma forma de modificar a linguagem. Colling (2018) mostra que o uso do termo é uma alternativa para denominações que foram amplamente usadas, mas que são excludentes – como por exemplo: mulher biológica, homem nascido homem – por terem cunho transfóbico ao atribuírem às pessoas transgênero a classificação de anormais.

E o que caracteriza a(s) transgeneridade(s)? Enquanto homem cis, proponho aqui apresentar uma definição do termo transgeneridade(s) sem nenhuma intenção de esgotar o sentido dessa identidade e sem ousar ser reducionista em uma única explicação. Seria completamente essencialista estabelecer uma resposta para essa pergunta, pois apenas as vivências podem constituir sentido sobre o que é ser trans. A própria denominação *trans* encontra no meio social diferentes usos, variações e significados: *mulher/homem transgênero*, *mulher/homem transexual*, *transmasculinidade(s)*, *travesti*, *travestigênera*. Além disso, muitos estereótipos construídos sobre as identidades trans dificultam a compreensão do gênero como uma categoria dissociada do sexo biológico. Gomes de Jesus (2015, p. 57) afirma que “ao contrário do que se costuma pensar, o que determina a identidade de gênero transexual é a forma como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico.” Paul Preciado, ao narrar sua experiência de transição de gênero no texto *Ser ‘trans’ é cruzar uma fronteira política*, de 2019, considera que:

“Mudar de sexo” não é, como quer a guarda do antigo regime sexual, dar um salto para a psicose. Mas também não é, como pretende a nova gestão neoliberal da diferença sexual, um mero trâmite médico-legal que pode ser completado durante a puberdade para dar lugar a uma normalidade absoluta. Um processo de redesignação de gênero em uma sociedade dominada pelo axioma científico-mercantil do binarismo sexual, onde os espaços sociais, trabalhistas, afetivos, econômicos e gestacionais estão segmentados em termos de masculinidade ou feminilidade, de heterossexualidade ou homossexualidade, é cruzar aquela que talvez seja, juntamente com a raça, a mais violenta das fronteiras políticas inventadas pela humanidade. Cruzá-la é ao mesmo tempo saltar uma parede vertical interminável e caminhar sobre uma linha desenhada no ar. Se o regime heteropatriarcal da diferença sexual é a religião científica do Ocidente, então mudar de sexo só pode ser um ato de heresia. (PRECIADO, 2019, sem página, aspas no original).

Ademais, em entrevista dada ao site da TV Cultura em janeiro de 2021³⁰, a historiadora e ativista travesti Giovanna Heliodoro explicou o que é se identificar como trans: “é romper a cadeia cis (quando a pessoa se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu). Se você é uma pessoa que rompe com isso, você é uma pessoa travestigenera (palavra que engloba pessoas trans, travestis e não binárias).” Além disso, ao ser perguntada sobre a diferença entre travestis e transsexuais, Giovanna elucida que “a travestilidade está ligada a uma identidade feminina, mas que também pode se colocar em um lugar de não reconhecimento como homem nem como mulher, rompendo, desta forma, com a cisgeneridade.” Já pessoas transsexuais “se identificam com o gênero que difere daquele designado ao nascimento.” A título de ilustração: uma mulher trans é aquela que ao nascer foi socialmente reconhecida como homem por possuir o sexo biológico masculino (carga cromossômica, hormônios e genitália, por exemplo), mas que não se identifica como homem, e sim como mulher. Logo, ela reivindica socialmente e legalmente ser reconhecida como tal, pois como vimos, a categoria gênero é diferente da categoria sexo.

2.2.3.4. Orientação/identidade sexual

Orientação sexual ou identidade sexual compreende a atração afetiva, romântica e sexual de uma pessoa. Esse conjunto de atrações independe da identidade de gênero, e isso se faz importante de mencionar diante das noções errôneas construídas em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito às identidades não cisheterossexuais. Um exemplo disso é a deslegitimação da heterossexualidade de um homem cis heterossexual que se atrai/se relaciona com uma mulher trans ou travesti. A transfobia age, nesse caso, não só sobre a identidade trans, mas também sobre a identidade heterossexual, pois o preconceito de gênero invalida o gênero da mulher trans e a sexualidade do homem cis que com ela se relaciona, baseado na noção de sexo biológico como definidor de identidade de gênero. Outro exemplo é a frase “quem é o homem/mulher da relação?” direcionada a casais de lésbicas e gays como forma de projetar papéis heterossexuais em relações homossexuais. Miskolci (2012) afirma que:

A sexualidade envolve desejo, afeto, autoconhecimento e até a imagem que os outros têm de nós. A sexualidade tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até secreta, de nosso eu. Assim, não surpreende que a sociedade tenha encontrado nela um meio de normalizar as pessoas. Foi a partir de uma maneira de tornar essa sensação mais íntima, mais preciosa e pessoal em algo que é motivo de chacota, xingamento e de humilhação. A abjeção acaba sendo maior via sexualidade porque ali se unem esses sentimentos mais profundos, em que a pessoa mais se sente em confronto com a ordem social. Quer

³⁰ Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/15924_mes-da-visibilidade-trans-quem-esta-presente-na-comunidade-principais-lutas-e-o-combate-a-transfobia.html Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

você esteja apaixonado por uma pessoa do mesmo sexo ou do sexo oposto, não importa, toda pessoa que está envolvida na questão da afetividade e do amor se vê necessariamente num particular, num pessoal, e aí qualquer espécie de norma social que venha mexer com isso acaba sendo violenta (MISKOLCI, 2012, p. 39-40).

A denominação *orientação sexual* é, hoje, foco de problematização, diante do significado de fixidez que o termo orientação pode assumir, e ao tratarmos de um marcador identitário, é importante que não operemos com essencialismos. Desse modo, orientação sexual pode apontar para um caminho único, algo como tendência, propensão, posição.³¹ Diante disso, *identidade sexual* pode ser uma alternativa de uso ao nos referirmos às atrações afetiva, romântica e sexual das pessoas. Nesta dissertação, opto pelo uso de identidade sexual.

2.2.3.5. A sigla LGBTQIAP+

Ao falarmos de pessoas LGBTQIAP+, estamos nos referindo àquelas que não fazem parte da norma social de gêneros e/ou de sexualidades. Respectivamente, a cisnormatividade se refere a todos os discursos que reforçam as identidades cisgênero como o padrão, e a heteronormatividade diz respeito às construções que hegemonizam a heterossexualidade. Louro (2008) nos lembra que:

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se “naturalizar”. (LOURO, 2008, p. 22, aspas no original).

Logo, a sigla é uma forma de reunir e visibilizar essas pessoas, demanda motivada pelas construções sociais que as ditam como dissidentes. Como mencionado por Colling (2018), são elas que quebram a “linha coerente” imposta pela norma social em que, se uma pessoa tem determinado sexo biológico, conseqüentemente ela terá determinado gênero e sentirá desejo sexual pelo gênero oposto construído igualmente pelas mesmas normas. Por exemplo, se uma pessoa nasce com pênis, conseqüentemente será um homem e se atrairá sexualmente por mulheres, mulheres essas que são lidas como tal por possuírem vagina. Porém, são as pessoas LGBTQIAP+ que bagunçam essa regra incoerente firmada no imaginário social pelas relações de poder, já que as questões de identidade de gênero e de identidade sexual não estão condicionadas a ela.

A sigla LGBTQIAP+ tem forte caráter político, pois reúne identidades construídas por meio de incansáveis reivindicações históricas. Além disso, os avanços nos estudos em

³¹ Significados do termo “orientação” encontrados no Pequeno Dicionário Houaiss online (2021).

diferentes áreas do conhecimento nos permitem entender mais profundamente o que há por trás dessa sigla. Parker (2002, p. 27) afirma que esses avanços:

nos estimulam à ruptura de concepções anteriores e monolíticas de “comunidade gay (e lésbica)” no mundo anglo-europeu. Ao focalizarem as questões de diferença interna, de poder do gênero sexual, de raça e de etnia, classe social e assim por diante, essas abordagens estimularam assim compreensões mais dialéticas da relação entre contextos mais amplos [...]. (PARKER, 2002, p. 27, aspas no original)

Ou seja, se por muito tempo nos referimos às pessoas LGBTQIAP+ em uníssono, sabemos, na atualidade, que cada letra que compõe a sigla demanda suas especificidades, que devem ser consideradas através de outros marcadores que não só os de gênero e sexualidade. O entendimento da sigla é, também, compreendido a partir de tempos históricos e de contextos específicos. E muitos fatos marcaram os processos de luta e entendimento dessas pessoas, como a Revolta de Stonewall em 1969 nos Estados Unidos, que desencadeou maior atenção aos direitos LGBTQIAP+ da época; a luta de coletivos pela informação da comunidade de gays e lésbicas por meio dos jornais *Lampião da Esquina* e *Xana com Xana*, no Brasil durante a ditadura militar; e a Operação Tarântula, ocorrida em 1987 em São Paulo durante a epidemia de HIV/AIDS, que escancarou a vulnerabilidade de mulheres trans e travestis diante da ação policial e política de “higienizar as ruas de São Paulo”.

No que diz respeito ao significado de cada letra que compõe a sigla, é importante ressaltar que, mesmo explicando cada uma delas, os olhares não podem se direcionar apenas à definição simplória de “é isso” ou “é aquilo”, mas sim para a pluralidade de diferenças exprimidas nas identidades sexuais e identidades de gênero reunidas. Além disso, o fato de existir o “+” na sigla aponta para a constante modificação da mesma, pois estamos tratando de identidades cambiantes. Reitero que os usos da sigla são localizados: não existe um consenso sobre qual sigla usar, logo, é possível se deparar com menções a LGBT+, LGBTI+, LGBTQ+, LGBTQIA+, LGBTQIAP+ (adotada por mim ao longo de todo este texto), dentre outras variações. Dito isso, me ocupo agora a, resumidamente, apresentar as letras presentes na sigla LGBTQIAP+ e seus significados:

L refere-se à homossexualidade feminina: lésbicas. Essa identidade sexual é caracterizada por mulheres que se atraem afetiva, romântica e sexualmente por outras mulheres, independentemente se cis ou trans.

G refere-se à homossexualidade masculina, ou seja, gays. Essa identidade sexual caracteriza-se por homens que se atraem afetiva, romântica e sexualmente por outros homens, independentemente se cis ou trans.

B refere-se à bissexualidade, que é uma identidade sexual caracterizada pela atração afetiva, sexual e romântica por pessoas do mesmo gênero e do gênero oposto. Como apontado por Araujo Silva e Deniz (2021): “toda e qualquer tentativa de mensurar os níveis de atração sentidas por uma pessoa bissexual para com determinado gênero é um tipo de violência simbólica por ser uma forma de disciplinar a bissexualidade em comparação com a heterossexualidade”, e isso se aplica também à pansexualidade. Ao definir a bissexualidade, atento para o fato de que essa explicação foi pensada dentro da binaridade de gênero. Atualmente, as discussões buscam compreender semelhanças e diferenças entre a bissexualidade e a pansexualidade, que se refere à letra P da sigla.

A pansexualidade é uma identidade sexual caracterizada pela atração afetiva, sexual e romântica por todas as pessoas, independentemente de suas orientações sexuais e identidades de gênero.

A letra T refere-se às identidades de gênero trans, apresentadas na seção 2.2.3.3 deste glossário.

A letra Q é referente a *queer*, um termo em inglês que, quando usado como identidade, refere-se às pessoas de gênero fluido e pessoas não-binárias, e como termo guarda-chuva para se referir às pessoas LGBTQIAP+ no geral. Berenice Bento (2017b) traduz *queer* para o português como *transviado*. O termo *queer* foi ressignificado pela comunidade que o usa como vocativo, e seu sentido inicial era um xingamento proferido contra pessoas LGBTQIAP+, significando “estranho”. Atualmente muito tem se falado sobre a não binaridade, por causa dos usos da linguagem sem marcação de gênero, também chamada de linguagem não-binária. De acordo com Cup, ativista trans não-binário, em um vídeo de outubro de 2021³², pessoas não-binárias são pessoas trans que não se identificam com as construções identitárias de homem ou de mulher. Há também as pessoas de gênero fluido que, segundo Gi Morales, do canal Gênero Fluido BR, são aquelas que “transitam para mais de um gênero”.³³

A letra I se refere a intersexo que, segundo a Associação Brasileira de Intersexos (ABRAI), são pessoas “que têm características sexuais congênitas, não se enquadrando nas normas médicas e sociais para corpos femininos ou masculinos.”³⁴

Por fim, a letra A se refere às pessoas assexuais, que são aquelas que podem ou não sentir atração afetiva, sexual e romântica por outras pessoas em algum nível.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rSPVwg8eOC4> Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xW1dnhwaNyI> Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

³⁴ Disponível em <https://abrai.org.br/informacoes-e-recursos/definicao-de-intersexo/> Acesso em 17 de setembro de 2021.

Reitero que o objetivo das descrições aqui reunidas não é essencializar as identidades, mas prover breves explicações que auxiliem na compreensão das mesmas. Nas próximas seções apresento discussões acerca dos estudos de crenças e de emoções em LA. Trago um histórico desses estudos e as principais preocupações de investigação na atualidade.

2.3 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada

Nesta seção, apresento primeiramente o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em LA. Em seguida, traço um breve panorama de pesquisas sobre crenças, de forma mais abrangente, com o objetivo de verificar a existência de estudos que tratam de crenças sobre gêneros e sexualidades.

2.3.1 Conceituando crenças em Linguística Aplicada

Em uma busca online pelo verbete *crença* no *Pequeno Dicionário Houaiss* (2021), encontrei os significados 1 e 3 como pertinentes à nossa discussão: “1. estado ou condição de quem acredita em alguma coisa ou pessoa” e “3. convicção profunda”. Em adição a essas definições de dicionário, Barcelos (2015, p. 311) considera que “acreditar é atribuir sentido ao mundo e a nós mesmos e, quando o fazemos, estamos construindo nossas identidades no mundo.”³⁵ Ademais, Aragão (2011, p. 302) considera que as “crenças tendem a guiar a maneira pela qual os humanos se movimentam no mundo”³⁶, ou seja, elas funcionam como algo a que nos atemos, uma forma de estabelecer direções para agirmos em prol do que acreditamos. Outros autores de diferentes áreas do conhecimento caracterizaram crenças ao longo do tempo. Destaco as palavras dos filósofos Charles S. Peirce e John Dewey, trazidas por Barcelos (2004, p.129), em que Pierce (1877/1958) caracteriza crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar (p. 91)”. Em adição, segundo Dewey (1933):

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20). (BARCELOS, 2004, p. 129)

³⁵ Minha tradução para: “to believe is to ascribe meaning to the world and to ourselves, and when we do this, we are constructing our identities in the world.” (BARCELOS, 2015, p. 311).

³⁶ Minha tradução para: “[...] beliefs tend to guide the ways in which humans move in the world.” (ARAGÃO, 2011, p.302).

Em LA, Barcelos (2004) afirma não existir uma conceituação universal para crenças e isso torna o conceito difícil de ser investigado. Além disso, estudos (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2004; ARAGÃO, 2011; BARCELOS e KALAJA, 2011; BARCELOS, 2015) já mostraram que as conceituações de crenças em LA estão, em sua maioria, relacionadas à aprendizagem de uma segunda língua. A fim de compreender melhor este conceito complexo, muitos autores, às vezes recorrem aos atributos das crenças. Dessa forma, o quadro 1 reúne as características apresentadas por Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2011), que distinguem a natureza das crenças, o que nos permite compreendê-las, dentre outras coisas, como dinâmicas, socialmente construídas e relacionadas a contextos sociopolíticos.

Quadro 1 - Características das crenças

“Dinâmicas: isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação.” (BARCELOS, 2006, p. 17)
“Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: [...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas. [...] Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.” (BARCELOS, 2006, p. 17)
“Relacionadas aos macro e micro contextos e discursos políticos: como apontado recentemente por Gao (2010), crenças são produtos sociais, históricos e políticos conectados a contextos sociopolíticos mais amplos.” ³⁷ (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 285)
“Experienciais: [...] resultado das interações entre indivíduo e ambiente [...]”. (BARCELOS, 2006, p. 17)
“Mediadas: As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003).” (BARCELOS, 2006, p. 17)
“Paradoxais e contraditórias: [...] as crenças são ‘sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes’ (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 233).” (BARCELOS, 2006, p. 17)
“Orientadas por outros: as crenças são influenciadas por outras pessoas significativas que podem afetar as decisões de uma pessoa em incorporar novas crenças ou reforçar as antigas (Navarro e Thornton, 2011).” ³⁸ (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 286)
“Influenciadas pela reflexão e pelas possibilidades: as crenças podem mudar ou ser refinadas à medida que os indivíduos têm a chance de refletir sobre elas; elas são desencadeadas por recursos e mediadas por emoções, bem como pelos contextos sócio-históricos (Negueruela-Azarola, 2011; Woods and Çakır, 2011; Borg, 2011; Mercer, 2011; De Costa, 2011).” ³⁹ (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 286)

Fonte: Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2011).

³⁷ Minha tradução para: “Related to the micro- and macro-political contexts and discourses: as also pointed out recently by Gao (2010): Beliefs are socially historical and political products, connected to the broad socio-political contexts”. (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 285).

³⁸ Minha tradução para: “Other-oriented: Beliefs are influenced by significant others who can affect a person’s decisions to incorporate new beliefs or reinforce old ones (Navarro and Thornton, 2011).” (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 286).

³⁹ Minha tradução para: “Influenced by reflection and affordances: Beliefs may change or be refined as individuals have the chance to reflect on them; they are triggered by affordances and mediated by emotions as well as the socio-historical contexts (Negueruela-Azarola, 2011; Woods and Çakır, 2011; Borg, 2011; Mercer, 2011; De Costa, 2011).” (BARCELOS e KALAJA, 2011, p. 286).

Neste quadro, percebe-se a dimensão social das crenças e sua relação com emoções. Essas características foram ressaltadas também por Peron (2021) em sua definição de crenças:

As crenças podem ser compreendidas [...] como um sistema de pensamentos, formas de experienciar e sentir o mundo e seus fenômenos, resultantes das interações humanas estabelecidas por indivíduos socioculturalmente posicionados, que podem influenciar nossas ações e emoções ao agir em sociedade. (PERON, 2021, p. 34).

Nesta definição, o autor dá destaque aos atravessamentos identitários dos sujeitos ao mencionar que somos socioculturalmente posicionados, ou seja, estamos inseridos em espaços construídos pelos aspectos sociais e pela cultura. Além disso, Peron (2021) também menciona que as crenças se relacionam com nossas emoções, o que a revisão de literatura apresentada por Barcelos (2015) explicou muito bem:

[...] a relação entre crenças e emoções é dinâmica, interativa e recíproca, onde as crenças influenciam as emoções e vice versa (Clare (Clare & Gasper, 2000; Frijda & Mesquita, 2000; Parkinson, 1995). Sentir é acreditar (Clare & Gasper, 2000, p. 30) e “as emoções são acreditáveis” (Winograd, 2003, p. 39). Nesse “espiral emoção-crença”, emoções geram e sustentam certas crenças, e essas, por sua vez, apoiam ainda mais as emoções (Frijda & Mesquita, 2000, p. 49). Consequentemente, as crenças fazem parte das emoções, pois dão sentido aos acontecimentos. Em outras palavras, as crenças são inerentemente emocionais. Além disso, as emoções não envolvem apenas as crenças formadas há muito tempo ou em um determinado momento, mas também estimulam a elaboração de crenças.⁴⁰ (BARCELOS, 2015, p. 314, aspas no original).

Segundo Barcelos (2015), há uma relação intrínseca entre crenças e emoções, em que os dois conceitos operam de forma conjunta nos indivíduos, influenciando seus modos de perceber, sentir e agir. Sendo essa uma pesquisa crítica, as relações de poder precisam sempre ser investigadas e compreendidas como atravessadoras do social. Assim, as crenças também devem ser problematizadas por essa ótica, pois reflexões mais profundas podem ser evidenciadas. O poder é político, e impacta diretamente as ações de professores. Por isso, segundo Zembylas e Chubbuck (2015, p. 174), compreender as crenças de professores requer reconhecer que elas “são formadas, interagem e são negociadas não apenas em um processo individual ou social, mas também em um processo profundamente político.”⁴¹ Ademais, sobre

⁴⁰ Minha tradução para: “[...] the relationship between beliefs and emotions is dynamic, interactive and reciprocal, with cognitions influencing emotions and vice versa (Clare & Gasper, 2000; Frijda & Mesquita, 2000; Parkinson, 1995). Feeling is believing (Clare & Gasper, 2000, p. 30) and “emotions are believable” (Winograd, 2003, p. 39). In this “emotion-belief spiral,” emotions generate and sustain certain beliefs, and these in turn further support emotions (Frijda & Mesquita, 2000, p. 49). Accordingly, beliefs are part of emotions as they give meanings to events. In other words, beliefs are inherently emotional. In addition, emotions not only involve the beliefs formed long ago or at a given moment but also stimulate the elaboration of beliefs.” (BARCELOS, 2015, p. 314).

⁴¹ Minha tradução para: “[...] teachers’ beliefs [...] are formed, interact, and are negotiated not only in an individual or social process but also in a deeply political process.” (ZEMBYLAS and CHUBBUCK, 2015, p. 174).

isso, Woods, Colombo Gomes e Barcelos (2021) trazem um exemplo atual sobre o poder e sua relação com as crenças:

Nos últimos 25 anos, vimos uma mudança drástica na sociedade em que, por exemplo, líderes políticos de todo o mundo estão divulgando suas próprias crenças como se fossem fatos, ainda que sejam completamente evidentes e facilmente demonstráveis que elas são falsas. Estamos na era das fake news, na qual a adesão a qualquer tipo de conhecimento factual não é muito valorizada em um surpreendente grande segmento da população. (WOODS, COLOMBO GOMES e BARCELOS, 2021, p.19).

Ao compreender a natureza das crenças se torna possível analisar criticamente como elas se relacionam com a temática em investigação nessa pesquisa, visto que objetivo oferecer *insights* sobre as percepções de professores sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas. Por tal, Barcelos (2015, p. 304) considera crenças como “característica importante da mudança educacional e de professores, visto que a mudança nas práticas de professores exige uma mudança em suas crenças”⁴². Além disso, vimos que as crenças são passíveis de mudanças influenciadas pela reflexão (BARCELOS e KALAJA, 2011). Desse modo, Barcelos (2007) apresenta a definição de mudança trazida por Simão, Caetano e Flores (2005), em que mudança é vista como:

Um processo ‘complexo, interativo e multidimensional’, que ‘pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais’, que ‘está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento’ e ‘inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas’ (p. 175).” (SIMÃO, CAETANO e FLORES, 2005, apud BARCELOS, 2007, p. 114, aspas no original).

Nesse sentido, a definição nos mostra que a mudança está relacionada a processos de aprendizagem, o que nessa pesquisa pode ser possibilitado, especificamente, pela formação de professores em gêneros e sexualidades. Foi nesse sentido, que neste trabalho busco identificar as crenças de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades por meio de um curso de extensão sobre a temática. No capítulo de metodologia apresento uma discussão detalhada sobre como se deu esse processo. Se por um lado pesquisas (CARVALHO, 2009; URZÊDA FREITAS, 2012; JESUS, 2017; RIBEIRO, 2020) têm mostrado o apagamento de gêneros e sexualidades nas salas de aula, pelo fato de, muitas vezes, os professores não se sentirem preparados para tal, por outro, almejo que a investigação das crenças dos professores participantes desta pesquisa aponte alternativas para melhorarmos a prática docente no que diz respeito a transgredir e politizar as aulas de línguas (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES,

⁴² Minha tradução para: “[...] beliefs are an important feature of educational and teacher change, since a change in teachers’ practices requires a change in their beliefs.” (BARCELOS, 2015, p.304)

2006). Entretanto, como veremos nas seções seguintes, há uma lacuna de trabalhos com foco nas crenças sobre gêneros e sexualidades em LA.

2.3.2. Pesquisas em Linguística Aplicada sobre crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas

As pesquisas em LA têm cada vez mais abarcado distintos temas que flutuam por diversas áreas do conhecimento, o que é fundamental para o desenvolvimento de um campo híbrido, sempre atualizado e responsivo à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006). Do mesmo modo, o estudo de crenças, segundo Barcelos (2004, p. 129), “não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia [...]”. Em LA, o que se destacam são trabalhos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, que segundo Barcelos (2004), tiveram início na década de 80, no contexto internacional, e foram alavancados nacionalmente a partir dos anos 90 por Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

De seu início até a atualidade esse campo se solidificou, e cada vez mais, novos e relevantes estudos sobre crenças têm sido realizados. Dentre eles estão as dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa por membros do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GPLA-UFV), nos últimos seis anos; as quais destaco no quadro 2 a seguir. Os trabalhos mais recentes são listados primeiro. Essa menção, em especial, se deve à minha afinidade com esses trabalhos enquanto pesquisador, visto que foram realizados no Programa de Pós-Graduação do qual faço parte, e por antecederem diretamente este trabalho. Além disso, considero esse como um movimento de proximidade crítica (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019), por permitir que o critério de escolha se baseie na minha subjetividade de pesquisador. Contudo, reconheço a existência de diversos outros polos de produção científica acerca de crenças em LA no Brasil, que podem ser consultados por meio do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPQ).⁴³

Quadro 2 - Dissertações de mestrado sobre crenças – PPG/Letras/UFV

Título	Ano	Autoria
A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia.	2021	Vagner Peron
A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes.	2021	Gabriela Vieira Pena
Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso.	2020	Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy

⁴³ Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home> Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil.	2018	Margaret Marie Palmer
Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol.	2018	Sílvia Letícia Cupertino Santos
Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.	2016	Bruna Martins Oliveira

Fonte: Autoria própria

Peron (2021) pesquisou a relação entre crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública. Dentre outros resultados, o autor destaca o surgimento de “crenças acerca da importância da organização, planejamento, interação, afeto e ambiente da sala de aula; do ensino centrado nos aprendizes e do ensino remoto emergencial e tecnologias. (PERON, 2021, p. 7)”. Já Pena (2021) investigou identidade de professores práticos e professores certificados de inglês baseada em crenças de ex-alunos de um projeto de ensino de línguas. Como resultados, a autora destaca que as crenças dos participantes permitiram compreender o que eles entendem por professores práticos e professores certificados, e como se dão as práticas docentes desses professores. Ambos trabalhos foram conduzidos durante a pandemia de Covid-19.

Godoy (2020) identificou as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês e as de seus alunos, e a relação entre esses conceitos. Os resultados dessa pesquisa apontam que os participantes “acreditam que a formação de professores de línguas deve ser baseada em competências teóricas e práticas, bem como em uma formação humanista que valoriza os professores em formação, suas crenças e suas emoções. (GODOY, 2020, p. 6)”. Santos (2018), por sua vez, objetivou investigar, identificar e comparar as crenças de alunos de espanhol de duas escolas. Um dos resultados apresentados pela autora mostra que os participantes acreditam que a língua espanhola é mais fácil que outras línguas, como o inglês e o português, e também que espanhol e português apresentam semelhança.

Palmer (2018) explorou identidades, crenças e fatores de classe social de alunos imigrantes nos Estados Unidos e alunos brasileiros, ambos em seu primeiro ano do ensino médio em escola pública de bairros de classe social-econômica baixa. Dentre os resultados a autora destaca que “o acesso ao capital do inglês parece afetar tanto as crenças pessoais quanto as da sociedade sobre aprendizagem de inglês, o que, por sua vez, afeta as identidades dos participantes como futuros usuários de inglês. (PALMER, 2018, p. xii)”. Oliveira (2016) identificou as crenças e as motivações de alunos do ensino médio de uma escola particular e como essas se relacionam com suas identidades de usuários de língua inglesa. Parte dos resultados dessa pesquisa aponta que “as crenças dos aprendizes estavam relacionadas à sua

motivação para aprender a língua inglesa e as suas identidades de usuários da língua inglesa. (OLIVEIRA, 2016, p. 11)”.

Todos esses trabalhos a nível de mestrado revelam uma variedade de investigações acerca de crenças em LA, sendo essas sobre crenças e emoções de professores (PERON, 2021; GODOY, 2020), crenças de aprendizes (PENA, 2021; SANTOS, 2018; PALMER, 2018; OLIVEIRA, 2016) e a relação entre crenças e identidades (PENA, 2021; PALMER, 2018). Ademais, pela publicação recente (2021), trago também o dossiê temático “Crenças, Emoções e Identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas” apresentado por Colombo Gomes, Barcelos e Miller, no periódico *Pensares em Revista* (n.23)⁴⁴, na área da LA:

Quadro 3 - Dossiê temático sobre crenças, emoções e identidades.

Título	Autoria
Crenças, Emoções e Identidades: Aspectos Fluidos e Fragmentados no Ensino de Línguas	Gysele da Silva Colombo Gomes, Ana Maria Ferreira Barcelos, Inés Kayon de Miller
Entrevista com Devon Woods	Devon Woods, Gysele da Silva Colombo Gomes, Ana Maria Ferreira Barcelos
Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação	Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca, Janaina da Silva Cardoso
Compreendendo as crenças e emoções de uma professora formadora de línguas: um estudo de caso	Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy, Ana Maria Ferreira Barcelos
Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: as emoções de professoras/es em formação	Nair Floresta Andrade Neta, Suellen Thomaz de Aquino Martins
“A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos”: o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado	Ana Claudia Turcato Oliveira, Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Felipe de Almeida Coura
Vida docente contemporânea: entre saberes, práticas, angústias e sofrimentos	Thelma Christina Ribeiro Côrtes, Diego Fernandes Coelho Nunes
“Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês?” Reflexões e entendimentos sobre a ansiedade de língua estrangeira	Fernanda Vieira da Rocha Silveira
Tecnologias digitais, multiletramentos e formação do professor: outras crenças, novos devires	Letícia Telles da Cruz, Úrsula Cunha Anecleto
Emoções e crenças na aprendizagem de língua inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas	Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins
“Inglês na escola pública é complicado”: entendendo nossas crenças	Emanuelle Fonseca Souza
Por que eu ensino como ensino? Crenças de professores de LE em formação sobre o uso das TDIC e suas práticas em sala de aula	Vânia Aparecida Lopes Leal, Ana Maria Ferreira Barcelos
A escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação	Soraia da Silva Sousa
Resenha crítica: The Emotional Rollercoaster of Language Teaching	Gysele da Silva Colombo Gomes, Flavio Barreto Soares

Fonte: *Pensares em Revista*, 2021, n. 23

⁴⁴ Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2530/showToc>
Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

Nota-se, majoritariamente, que os trabalhos mostrados no quadro 3 tematizam as realidades do ensino e aprendizagem de línguas, uma recorrência em pesquisas sobre crenças em LA no Brasil, como já mencionado por diversos trabalhos (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2004; ARAGÃO, 2011; BARCELOS e KALAJA, 2011; BARCELOS, 2015). Entretanto, nenhum deles aborda os aspectos de gêneros e sexualidades e suas implicações ao ensino de aprendizagem de línguas, aspecto sobre o qual comento na seção seguinte.

2.3.3. Pesquisas sobre crenças a respeito de gêneros e sexualidades

Foram realizadas buscas por trabalhos em LA que, de alguma forma, relacionassem crenças a gêneros e sexualidades. Para tal, foram acessados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁵ e a plataforma SciELO⁴⁶, ambos bancos de trabalhos acadêmicos disponíveis gratuitamente de forma online. Duas buscas foram feitas em cada um dos bancos. Primeiramente, buscou-se de forma relacionada, os termos: “crenças”, “Linguística Aplicada” e “LGBT”. Num segundo momento, também de forma relacionada, os termos buscados foram “crenças”, “Linguística Aplicada”, “gênero” e “sexualidade”.

Nas duas pesquisas realizadas no catálogo da CAPES foram usados filtros de refinamento de buscas sendo eles: “Grande Área Conhecimento”, opção “Linguística, Letras e Artes”; “Área Conhecimento”, opções “Letras” e “Linguística”; “Área Avaliação”, opção “Letras/Linguística”. Diante do grande volume de resultados, foram considerados apenas os cem primeiros, distribuídos em cinco páginas de vinte resultados cada. Apesar dos muito resultados exibidos, após leitura atenta de cada um deles, notou-se que nenhum resultado apontou para títulos com a relação entre os termos buscados. Já nas duas buscas feitas na plataforma SciELO, foram usados os termos mencionados anteriormente combinados com o conector AND. Nesse caso, a própria plataforma exibiu a mensagem “não foram encontrados documentos para sua pesquisa”.

Portanto, diante dos expostos até aqui, apesar da amplitude do campo de estudos de crenças em LA, as buscas realizadas em bancos de dissertações, teses e periódicos mostram que investigações considerando crenças acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas num contexto nacional são inexistentes, o que justifica a relevância deste trabalho. Apesar disso, outras áreas do conhecimento têm explorado a relação entre gêneros, sexualidades e as

⁴⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.scielo.org/> Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

atribuições de sentido ao mundo por meio do que acreditamos. Na Psicologia Social, por exemplo, temos o conceito de representações sociais. Esse construto baseia-se principalmente, das contribuições de Serge Moscovici, e são compreendidas:

[...] em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que **permite aos sujeitos interpretar o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos.** [...] A Teoria das Representações Sociais abordada em termos de processo **consiste em saber como se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais** [...]. (CRUSOÉ, 2004, p. 107, grifos meus).

Dessa maneira, nota-se certa semelhança com os atributos sobre crenças reunidos no quadro 1, evocando concepções como a influência do social na construção, a relação com as ações e a possibilidade de mudança. Partindo dos breves expostos, uma busca por artigos publicados em periódicos, considerando os últimos 10 anos (2012- janeiro 2022), foi realizada. Procurou-se pelos termos “representações sociais” AND “gêneros” AND “sexualidades”, na plataforma SciELO. Os dez trabalhos encontrados estão listados no quadro 4. Os trabalhos mais recentes são apresentados primeiro:

Quadro 4 – Artigos sobre representações sociais, gêneros e sexualidades (2012- janeiro 2022)

Título	Periódico/Ano	Autoria
Sexualidade vivida por mulheres de diferentes gerações e soropositivas para o HIV.	Acta Paul Enferm, 34, 2021.	Suto, Coelho e Paiva <i>et. al.</i>
O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância.	Cad. Pagu, 63, 2021.	Gabarino
Representações sociais de masculinidades no curta-metragem “Aids, escolha sua forma de prevenção”.	Ciênc. Saúde Coletiva, 25 (3), 2020	Nascimento, Neves e Rodrigues <i>et. al.</i>
Representações sociais de trabalhadores da atenção básica à saúde sobre pessoas LGBT.	Trab. Educ. Saúde, 17 (2), 2019.	Silva, Finkle e Moretti-Pires
Lâminas de Corte: sobre três estratégias para o encontro com o “humano”.	Rev. Inst. Estud. Bras., 0 (60), 2015.	Filho
Kátia Tapety: ora mulher, ora travesti? Gênero, sexualidade e identidades em trânsito no Brasil.	Cad. Pagu, (43), 2014.	Gontijo
Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes.	Cad. Pagu, (42), 2014.	Moutinho
Masculinity, vulnerability and prevention of STD/HIV/AIDS among male adolescents: social representations in a land reform settlement.	Rev. Latino-Am. Enfermagem, 21 (06), 2013.	Arraes, Palos e Barbosa <i>et. al.</i>
A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças.	Rev. Bras. Educ., 17 (51), 2012.	Filha
“Vem meu menino, deixa eu causar inveja”: ressignificações de si nas transas do sexo tarifado.	Sex., Salud Soc. (Rio J.), (11), 2012.	Pocahy

Fonte: SciELO

Percebe-se, nos resultados da busca, que os trabalhos se situam nas Ciências Humanas e Ciências da Saúde. Além disso, em 2016, 2017 e 2018 nenhum trabalho foi identificado.

Cadernos Pagu, periódico sobre estudos de gênero vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é o principal veículo de publicação, e conta com três dos dez resultados encontrados. Da mesma maneira, apenas três dos trabalhos se relacionam com a educação, sendo eles Gabarino (2021), Moutinho (2014) e Filha (2012). Repara-se que quatro dos trabalhos em saúde tematizam questões relacionadas ao HIV/AIDS e ISTs: Suto, Coelho e Paiva *et. al.* (2021), Nascimento, Neves e Rodrigues *et. al.* (2020), Silva, Finkle e Moretti-Pires (2019) e Arraes, Palos e Barbosa *et. al.* (2013). Por fim, pode-se concluir que na última década, mesmo com a diversidade de trabalhos publicados relacionando representações sociais a gêneros e sexualidades, nenhum deles tocou o ensino e a aprendizagem de línguas.

Na seção seguinte, discorro sobre o conceito de emoções em LA.

2.4 Emoções em Linguística Aplicada

Apresento, nessa terceira seção do capítulo de referencial teórico, os pressupostos sobre emoções na área de Linguística Aplicada por um viés crítico de estudo.

2.4.1 Características e possibilidades de um fazer crítico

Emoções vêm sendo exploradas em distintas áreas das ciências humanas, tais como sociologia, antropologia, estudos feministas e LA (BENESCH, 2012). Apesar disso, Benesch (2012; 2016) considera que emoções têm sido pouco estudadas por uma perspectiva crítica em LA, e em seu livro *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*, descreve novas possibilidades para essa área. Em LA, especialmente, assim como o estudo de crenças, as pesquisas sobre emoções têm investigado majoritariamente processos de ensino e aprendizagem de línguas, com foco nas emoções de professores e de aprendizes dentro desses processos (BARCELOS, 2015; DEWAELE e LI, 2020). No que tange à temática desta pesquisa de mestrado, por meio de um levantamento bibliográfico recente (ARAUJO SILVA e BARCELOS, 2020), mostramos que entre 2010 e 2020 nenhum trabalho relacionando emoções a gêneros e sexualidades em LA foi publicado em periódicos nacionais da área, o que confirma a necessidade de ampliação nos temas das investigações sobre emoções.

Entretanto, em outras áreas afins, pode-se vislumbrar alguns estudos que tratam dessa temática. Nesse sentido, Bispo e Coelho (2019), no artigo *Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções*, apresentam um histórico interessante sobre estudos considerando a relação entre gêneros, sexualidades e emoções na área da Antropologia das Emoções. Os autores destacam que esses temas vêm

sendo investigados desde a década de 80, sendo seus marcos os trabalhos de Lutz, Abu-Lughod e Rosaldo, todos na literatura internacional. Além disso, eles apresentam a edição *Antropologia e Emoções* do periódico Cadernos de Campo (Universidade de São Paulo) de 2019 (vol. 28, n. 2)⁴⁷. Nesse dossiê temático nacional, distintos artigos apresentam reflexões acerca de emoções, gêneros e sexualidades, os quais identifiquei no quadro abaixo. Foram referenciados seis dos oito artigos que compõem o dossiê a partir de seus títulos e palavras-chave. Os textos que não possuíam dentre as palavras-chave “gênero” e/ou “sexualidade” e/ou “LGBT” (e variações) e “emoções” não foram considerados para compor o quadro.

Quadro 5 – Artigos sobre gêneros e/ou sexualidades e emoções na Antropologia

Título	Palavras-chave	Autoria
Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções	Emoções, gênero, sexualidade	Raphael Bispo e Maria Claudia Coelho
“Emoção”, “técnica”, raiva e amor na aplicação da Lei do Feminicídio em um júri público no Rio de Janeiro	Gênero, emoções, estado	Brena O'Dwyer
Conectando emoções e gênero na produção do conhecimento (neuro)científico	Etnografia da ciência, práticas neurocientíficas de conhecimento, emoções, gênero, transtorno de estresse pós-traumático	Marcos Castro Carvalho
Gênero e emoções na publicidade da imprensa feminina	Gênero, feminilidades, imprensa feminina, emoções, revistas	Charles Antonio Pereira
Bissexualidade e gramáticas emocionais em relatos de jovens universitários no Rio de Janeiro	Bissexualidade, emoções, micropolítica, interação social, bissexuais	Diego Sousa Schiavo Calmon
Marcadores sociais da diferença e sentimentos no universo LGBT maputense	Homossexualidades, sujeitos LGBT, marcadores sociais da diferença, emoções.	Nelson Andre Mugabe

Fonte: Caderno de Campo, 2019, vol. 28, n. 2.

Como esperado, por não se tratar de um periódico de LA, nenhum artigo se refere a emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas. Contudo, se faz importante ressaltar a existência de pesquisas sobre os temas gêneros, sexualidades e emoções de forma relacionadas em áreas que não a LA, pois isso mostra a necessidade de avançarmos no cenário nacional em pesquisas sobre emoções no campo da LA, expandindo ainda mais as temáticas investigadas e nos inspirando em áreas do conhecimento que já vêm realizando esse tipo de pesquisa.

Além dos diferentes campos de estudo sobre emoções, diferentes também são as perspectivas teóricas sobre o assunto, das quais destaco duas grandes vertentes: uma de

⁴⁷ Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/issue/view/11324> Acesso em: 16 de agosto de 2021.

inclinação biológica/cognitiva e outra de inclinação social. Winograd (2003, p. 1643), ao descrever essas vertentes, menciona que o olhar biológico para a origem das emoções considera que elas são inatas, instintivas e impulsionadas por fatores psicológicos, e que por essa lente as emoções existem independentemente de situações sociais. Benesch (2012) complementa essa explicação ao apresentar alguns trabalhos que se basearam nessa vertente:

Alguns autores dessa tradição localizam emoções na mente (Arnold 1999; Stevick 1999), enquanto para outros elas originam no cérebro (Schumann 1999). Outros ainda discutem as emoções como estados psicológicos sem se referir a elas como localizadas na mente ou corpo (Ehrmann 1999; Horowitz 2001). Ainda, apesar dessas diferenças, todos compartilham do que Ahmed (2004a) chama de “presunção de interioridade”; isso é, a hipótese de que “eu tenho sentimentos e eles são meus” (p.8). Em sua revisão sobre várias abordagens sobre emoções, Ahmed chama isso de “modelo de dentro pra fora” (p.9), porque emoções são tidas como originadas dentro das mentes dos indivíduos e expressadas ou reveladas externamente.⁴⁸ (BENESCH, 2012, p. 21, aspas no original).

Diferentemente, o olhar social para a origem das emoções considera que elas surgem da interação social: indivíduo e ambiente (WINOGRAD, 2003, p. 1643). Sobre essa visão, à qual este trabalho se filia, Benesch (2012) destaca o estudo crítico das emoções como uma forma de compreender como as relações de poder socialmente instituídas moldam as emoções. A autora analisa três trabalhos de pesquisadoras feministas (BERLANT, 2004; NGAI, 2005; AHMED, 2010) em que os focos são, respectivamente, compaixão, inveja e felicidade. Berlant (2004) pesquisou compaixão por meio de análise das plataformas de governo de dois presidentes dos Estados Unidos: Lyndon Johnson, nos anos 1960, e George W. Bush, nos anos 1990. Essa investigação foi motivada por historicamente haver uma lacuna entre as promessas de igualdade desses governos e a real desigualdade social considerando questões como classe, raça, gênero e etnia. Berlant identificou que “compaixão envolve não apenas sentimento para com o sofredor, mas também uma recusa sádica de ajudar”⁴⁹ (BENESCH, 2012, p. 45).

Ngai (2005), por sua vez, investigou a inveja por meio do filme *Mulher solteira procura*, de 1992. Em seu trabalho, a autora apresenta a relação da inveja com as desigualdades sociais, além de comparar o filme com um debate entre feministas de gerações distintas, cujas pautas

⁴⁸ Minha tradução para: “Some authors in this tradition locate emotions in the mind (Arnold 1999; Stevick 1999) while for others they originate in the brain (Schumann 1999). Still others discuss emotions as psychological states without referring to them as located in the mind or body (Ehrmann 1999; Horowitz 2001). Yet, despite these differences, all share what Ahmed (2004a) calls the “presumption of interiority”; that is, the assumption that “I have feelings and they are mine” (p. 8). In her review of various approaches to emotions, Ahmed calls this an “inside-out model” (p. 9) because emotions are assumed to originate inside individuals’ minds or bodies and expressed or revealed externally.” (BENESCH, 2012, p.21)

⁴⁹ Minha tradução para: “Compassion entails not just feeling for or with the sufferer, but also a sadistic refusal to help.” (BENESCH, 2012, p. 45)

se diferenciavam gerando conflitos. Ngai argumenta que “a inveja sinaliza uma oportunidade para a construção intensificada de coalizões e, portanto, não deve ser negada nem evitada, mas abraçada como uma ferramenta útil”⁵⁰ (BENESCH, 2012, p. 45).

Ahmed (2010) também trabalhou com um filme, investigando a felicidade na produção *Driblando o destino*, de 2002. A autora evidenciou que o filme constrói uma narrativa de que imigrantes devem deixar no passado as dores geradas pelo racismo enfrentado no país para o qual imigraram, e que só assim conseguirão encontrar a felicidade. Logo, eles “devem converter velhos sentimentos ruins em bons novos no nível individual”⁵¹ (BENESCH, 2012, p. 47), ou seja, é uma narrativa que não reconhece o racismo como gerado por uma relação de poder social, mas sim como algo superável individualmente.

Ademais, no que diz respeito às formas de se analisar emoções nesses trabalhos, Benesch (2012, p. 44) mostra que as fontes de pesquisa são as mais diversas possíveis: textos literários, reportagens, documentos judiciais, filmes, pinturas, programas de televisão, textos psicanalíticos, crítica literária e documentos históricos. Além disso, nesses trabalhos, as análises críticas de emoções são consideradas ações políticas, pois “movem-se habilmente entre emoções como experiências corporais e construções sócio-históricas, revelando complexidades e contradições [...]”⁵² (BENESCH, 2012, p. 44).

Winograd (2003) complementa que, em uma perspectiva crítica apoiada nos estudos feministas, é preciso considerar que:

[...] a experimentação e a expressão de emoções refletem a totalidade da experiência de uma pessoa, que inclui organização da cultura, gênero, raça, classe, educação e personalidade. [...] As feministas focam em como a experimentação e a exibição de emoções podem ser um local de controle social *ou* um local de transformação política, e como as emoções podem servir para manter o status quo dos sistemas patriarcais, hierárquicos e capitalistas dominantes *ou* como as emoções podem ser usadas para romper esses sistemas.⁵³ (WINOGRAD, 2003, p. 1644, grifos do autor).

Essa visão é fundamental para compreendermos como historicamente as emoções têm sido monitoradas e regidas pelas relações de poder em que um lado oprime e outro lado é

⁵⁰ Minha tradução para: “In this formulation, envy signals an opportunity for intensified coalition building and should therefore be neither denied nor avoided, but embraced as a useful tool”. (BENESCH, 2012, p. 45).

⁵¹ Minha tradução para: “Bend It Like Beckham demonstrates that to achieve happiness, immigrants must convert bad old feelings into good new ones at the individual level.” (BENESCH, 2012, p. 47)

⁵² Minha tradução para: “Their analyses move skillfully between emotions as bodily experiences and socio-historical constructions, laying bare complexities and contradictions, and implying, or overtly suggesting, how the analysis might be a means of political action.” (BENESCH, 2012, p. 44)

⁵³ Minha tradução para: “[...] one's experience and display of emotions reflects the totality of a person's experience, which includes organizational culture, gender, race, class, education, and personality. [...] Feminists focus instead on questions of how experience and display of emotion may be a site of social control *or* a site of political transformation and how emotions may serve to maintain the status quo of dominant patriarchal, hierarchical, capitalist systems *or* how emotions may be used to disrupt these systems.” (WINOGRAD, 2003, p. 1644)

oprimido. Winograd (2003, p. 1644-1645) cita Campbell (1994) para ilustrar esse fato. Campbell investigou como mulheres têm sido associadas ao sentimentalismo e como isso é usado para desmerecê-las. Nesse sentido, sob uma ótica masculina e machista, se as mulheres demonstram suas emoções, são vistas como descontroladas, e se não demonstram, são vistas como frias. Essa mesma visão contribui para o controle das emoções de pessoas LGBTQIAP+ no que diz respeito à vivência plena de suas identidades de gênero, expressões de gênero e orientações sexuais, pois sendo as emoções corporificadas, elas estão sujeitas ao controle dos corpos pela cisheteronormatividade que se ergue, se firma e gera consequências a quem se indispor. *Menino não chora!; Você tem que ser forte, já é o homem da casa!; Fala direito, engrossa essa voz!; Vira homem!; Para de ser fresco!; Se você chorar todo mundo vai saber que você é um covarde!* e tantas outras frases populares refletem como o que sentimos é objeto constante de uma norma que conecta intrinsecamente nossos gêneros, nossas sexualidades e nossas emoções.

Sobre esse controle das emoções, ao citar Abu-Lughod e Lutz (1990), Zembylas (2005, p. 937) considera que “as relações de poder determinam o que pode, não pode, ou deve ser dito sobre si e sobre as emoções, o que é considerado verdadeiro ou falso sobre elas, e o que apenas alguns indivíduos podem dizer sobre elas.”⁵⁴ Analisar criticamente como as emoções se formam é fundamental para compreender as possibilidades de reescrita das relações sociais.

Em Araujo Silva e Barcelos (2020), mencionamos diferentes autores que têm conceituado emoções em LA. No quadro abaixo, apresento as conceituações reunidas no artigo:

Quadro 6 – Caracterizações de emoções em trabalhos de LA

Trabalho	Definição
Aragão (2010)	“emoções são disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos (cf. Maturana 1998; Aragão, 2005)”
Hansen (1999, apud BARCELOS, 2013)	“a palavra e-moção indica movimento e motivação” (HANSEN, 1999, p. 214 apud BARCELOS, 2013, p. 164).
Song (2018)	“as emoções não podem ser compreendidas como meras respostas individuais para dadas situações” (SONG, 2018, p. 458)
White (2018)	“elemento crucial da vida mental e social humana” (WHITE, 2018, p. 20)
Agudo (2018)	“natureza dinâmica, multifacetada e sofisticada” (AGUDO, 2018, p. 3).

Fonte: Araujo Silva e Barcelos, 2020, p. 160.

Dentre essas caracterizações, destacam-se fatores como a corporificação e movimento, ou seja, as emoções se materializam em nós e geram sensações. Além disso, sua dimensão

⁵⁴ Minha tradução para: “[...] ‘power relations determine what can, cannot, or must be said about self and emotion, what is taken to be true or false about them, and what only some individuals can say about them[y]’ [...]” (ZEMBYLAS, 2005, p. 937)

relacional e social é mencionada, nos levando a entender que as emoções não se manifestam isoladamente nos indivíduos, mas são originadas pela inserção desse indivíduo em um contexto mais amplo e localizado culturalmente e historicamente. Por fim, as emoções são apresentadas como fundamentais para a existência humana, além de serem complexas e cambiantes. Em diálogo com essas premissas, Benesch (2012) também apresenta as caracterizações surgidas e sugeridas nas pesquisas das autoras feministas abordadas anteriormente (BERLANT, 2004; NGAI, 2005; AHMED, 2010), e elucida que:

[...] emoções são corporificadas (sensações e sentimentos); elas mudam (estamos em movimento), não são estáticas ou monolíticas; e são construídas socialmente (nossa interpretação sobre elas pode depender da interpretação anterior de outros), não são privadas, internas ou cognitivas. [...] Poder e emoções andam de mãos dadas [...] e o estudo de ambos em conjunto aumenta o potencial para a prática crítica.⁵⁵ (BENESCH, 2012, p. 44).

Sendo as relações de poder fundamentais para compreendermos como as emoções se constroem, apresento agora uma breve análise de uma situação ocorrida recentemente no Brasil no campo da política e que pode ser usada como exemplo, pois, como postula Benesch (2016, p. 5), “o estudo das emoções envolve examinar os discursos que as constroem nas conversas e na mídia”⁵⁶. Este fato ocorreu em 10 de novembro de 2020 e foi protagonizado por Jair Bolsonaro, presidente da república. Em uma coletiva de imprensa, ao falar sobre a situação do Brasil perante a pandemia de Covid-19, que à época acumulava mais de 160 mil mortos, o representante do executivo federal disse: “tem que acabar com esse negócio, lamento os mortos, lamento, todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer. O Sérgio vai morrer um dia, né Sergião? (risada) Não adianta fugir disso, fugir da realidade. Tem que deixar de ser um país de maricas!”⁵⁷. A fala do presidente faz referência ao luto coletivo ao qual a população brasileira se atinha naquele momento e que era veiculado na mídia, além, é claro, de ser uma resposta às cobranças de ações concretas de frenagem do caos social, econômico e político que o país passa(va).

Esse episódio me permite destacar alguns pontos que evidenciam o que venho discutindo até aqui sobre a relação poder-emoções-gêneros-sexualidades. Consideremos,

⁵⁵ Minha tradução para: “Emotions are embodied (sensations and feelings); they are shifting (we are moved), not static or monolithic; and they are socially constructed (our interpretation of them might depend on others’ prior interpretations), not private, internal, or cognitive. [...] Power and emotion go hand in hand [...] and the study of both, in tandem, heightens the potential for critical praxis.” (BENESCH, 2012, p. 44)

⁵⁶ Minha tradução para: “Studying emotions therefore involves an examination of discourses that construct them in talk and media.” (BENESCH, 2016, p. 5)

⁵⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/10/bolsonaro-diz-que-brasil-tem-de-deixar-de-ser-pais-de-maricas-e-enfrentar-pandemia-de-peito-aberto.ghtml> Acesso em: 16 de agosto de 2021.

primeiramente, que Bolsonaro ocupa o cargo de maior jurisdição na política brasileira e que uma de suas atribuições como presidente, diante de uma crise de saúde pública, é apresentar respostas às necessidades da sociedade. Porém, usando-se de sua autoridade, ele se esquivava de suas obrigações e culpabiliza a própria população que têm sofrido com o descaso de sua gestão. Em segundo lugar, fica evidente no discurso de Bolsonaro que a emoção de tristeza da população originada pela morte de entes queridos deve ser reprimida e/ou recolhida à esfera individual para que a sociedade possa caminhar ao progresso diante da pandemia. Por fim, o estado de fragilidade que acometeu os cidadãos brasileiros foi associado a homens homossexuais de forma pejorativa pelo uso da palavra “maricas”. Segundo o resultado apresentado pela Oxford Languages na ferramenta de buscas do Google, “maricas” significa: “1. indivíduo do gênero masculino que se comporta com modos tradicionalmente associados ao feminino”; e “2. aquele que é dado a ter medo, que facilmente se acovarda.”. Em complemento, o resultado apresentado pelo dicionário online Michaelis define “maricas” como: “1. indivíduo de modos efeminados; maninelo; 2. Que ou aquele que é homossexual; e 3. Diz-se de ou homem medroso e covarde.”. Desse modo, é possível inferir que “um país de maricas” seria um país de pessoas fracas, e na visão do presidente, ser fraco é sinônimo de ser homossexual, logo, ser homossexual é algo ruim, ofensivo e que deve deixar de existir para superarmos os problemas que enfrentamos. Assim, essa análise ilustra como as relações de poder estão intrinsecamente conectadas às emoções e também aos gêneros e sexualidades, moldando o que podemos ou não sentir e ser.

Tendo até aqui apresentado LAC, gêneros e sexualidades, e emoções como bases teóricas desta pesquisa, relato, a seguir, os percursos metodológicos adotados.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo descrevo os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento deste estudo. Na primeira seção, apresento a natureza da pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto, o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas, os participantes, os recursos usados no levantamento das crenças e emoções. Por fim, descrevo os procedimentos de análise dos dados. Todo o trabalho seguiu os protocolos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 17 de novembro de 2020 sob o parecer número 4.404.189 (ver Anexo A). Todas as atividades relacionadas a essa pesquisa foram realizadas de forma remota e pela internet por causa da pandemia de Covid-19.

3.1 Natureza da pesquisa

Diante de todas as classificações positivistas de pesquisa, ainda que tentemos conceituar nosso trabalho nas entrelinhas do que escrevemos, nos cobram uma definição explícita. Mesmo mostrando que tudo o que envolve a pesquisa se trata de prática social, ainda parece necessário dizer que meu estudo é uma pesquisa qualitativa, caracterizada como interventiva, descritiva, exploratória e interpretativista. Além disso, este estudo aponta para o rompimento com a objetividade e a neutralidade, tidas como pilares do fazer científico, e se apoia na explicitação das subjetividades (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019). Mais do que tipificar o que realizo, prefiro atentar ao fato de que a pesquisa científica precisa dialogar com o que está fora dos muros da academia. Atualmente, no contexto de pandemia de Covid-19, isso tem se mostrado mais do que necessário diante do fato de que as pessoas estão negando, por exemplo, a premissa de que as vacinas são eficazes contra o Coronavírus. Isso escancarou o que antes era tido como inquestionável pela sociedade: a confiabilidade na ciência. Ou ainda, o que acredito mais fortemente, que esse interesse pela ciência fugia do conhecimento popular, seja pela barreira entre a academia e a população geral, seja pelo fato de que as disputas políticas zelavam minimamente pela verdade e preocupação com a ciência brasileira.

Sobre o fazer científico, em aproximação com a LA, Moita Lopes (2006) afirma que:

A LA tem de mudar, a menos que queiramos trabalhar isoladamente, seguindo roteiros investigativos que claramente não são muito elucidativos para nos ajudar a compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano. Esse roteiro aqui tem a ver com o modo como construo o objeto de pesquisa de forma a pensar uma LA com algo a dizer à vida social contemporânea. Outros, é claro, o constroem bem longe dessas intenções. E é assim que o mundo gira. (MOITA, LOPES, 2006, p, 98).

Diante das reflexões aqui apresentadas, esta pesquisa se alinha a um fazer crítico com o objetivo de agir pelo ensino de línguas em prol da mudança da educação e conseqüentemente da mudança da sociedade como um todo. Enquanto pesquisador e homem gay, minha prática se preocupou a, além de fazer ciência, dizer um pouco do que eu acredito, assim como sugere Christians (2016 [2007], p. 57): “a pesquisa em ciências sociais ajuda as pessoas a se reconciliarem com suas experiências cotidianas”⁵⁸.

Nas seções seguintes descrevo os caminhos percorridos para materializar este trabalho.

3.2 Contexto geral

Esta pesquisa foi conduzida no Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) e localizado no campus Viçosa/MG. O curso de Letras da UFV foi criado em 1975 e conta com quatro habilitações do tipo licenciatura: Português-Literaturas de Língua Portuguesa, Português-Francês, Português-Espanhol e Português-Inglês. Os profissionais formados em Letras podem atuar como professores de línguas e respectivas literaturas nos ensinos fundamental e médio, além de exercer as funções de revisores, editores, tradutores, dentre outras. A graduação em Letras tem duração aproximada de 9 semestres e, no período pré-pandemia, tinha aulas presenciais e em sua maioria noturnas. Além do ensino, no DLA são realizadas atividades de pesquisa e extensão universitária. O departamento conta com o Programa de Pós Graduação *strictu sensu* em Letras, ao qual eu me vinculo. Em 2021 o DLA dispõe de 39 professores, entre efetivos, substitutos, Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) e Professor *Lector* de Espanhol, convênio Brasil/Espanha, que atendem os cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue. Ademais, são 329 estudantes regularmente matriculados na graduação e 51 estudantes matriculados no mestrado.⁵⁹ Após descrever o contexto geral de realização deste estudo, apresento a seguir o contexto específico: o curso de extensão oferecido no contexto desta pesquisa

⁵⁸ Minha tradução para: “Rather than reducing social issues to financial and administrative problems, social science research helps people come to terms with their everyday experiences themselves.” (CHRISTIANS, 2016 [2007], p. 57)

⁵⁹ Dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Letras da UFV em 27 de julho de 2021 via e-mail.

3.2.1 Contexto específico: Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas

O Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas teve vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, aonde essa pesquisa de mestrado se originou. O objetivo geral do curso foi promover formação em gêneros e sexualidades para estudantes de licenciatura em Letras de todas as habilitações oferecidas pela Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa/MG. Também foram estabelecidos objetivos específicos que favoreceram o direcionamento das atividades do curso, sendo eles:

- a) Aproximar os temas gêneros e sexualidades do ensino de línguas por meio de uma perspectiva crítica;
- b) Contribuir para a formação inicial de professores de línguas e para práticas docentes condizentes com a realidade social brasileira e mundial;
- c) Difundir reconhecimento e respeito às diferenças identitárias de gêneros e sexualidades;
- d) Promover intercâmbio de experiências sobre formação docente e ensino de línguas;
- e) Contribuir com material empírico para essa pesquisa de mestrado.

O curso foi organizado em quatro módulos temáticos, e em cada um deles foram trabalhados materiais específicos, conforme consta no quadro 7 a seguir. Também houve a participação de palestrantes convidados em dois encontros. No encontro 8, módulo 2, o pesquisador Miguel Antônio da Fonseca Orlando apresentou sua pesquisa sobre “Encarceramento de Mulheres Trans e Travestis”, na área do Direito Penal. Já no encontro 16, módulo 4, os pesquisadores Samuel de Sá Ribeiro e Vagner Peron proferiram a fala intitulada “Ensino Crítico de Línguas, Gêneros e Sexualidades: Conceitos e Práticas”. O encontro do dia 14/04/2021 foi substituído pela programação do I Colóquio de Letras: Transformação das Práticas Docentes, evento virtual organizado pelos discentes do PPG/Letras/UFV e que na data em questão contou com a palestra “A formação de professores de línguas por uma perspectiva crítica e decolonial”, proferida pela professora Rosane Rocha Pessoa e pelo professor Marco Túlio de Urzêda Freitas. Como o tema da palestra dialogava diretamente com o curso de extensão e como eu fazia parte da comissão organizadora do evento, optei por incluí-la nas atividades programadas.

As aulas do curso tiveram início no dia 01 de março de 2021 e término no dia 05 de maio de 2021, tendo ocorrido de forma remota pela plataforma Google Meet. Foram realizados 17 encontros síncronos, distribuídos em 9 semanas, duas vezes por semana: às segundas e às

quartas-feiras, de 14h às 15h40. Todas as aulas foram gravadas em vídeo, com consentimento por escrito dos participantes, e disponibilizadas para que eles tivessem acesso durante o curso. A carga horária total foi de 40h, sendo aproximadamente 30h de aulas síncronas e 10h de atividades assíncronas, que incluíam o estudo prévio dos materiais para os encontros: artigos, ebooks, livros, notícias, planos de aula, dissertação de mestrado, tese de doutorado, documentário e vídeos disponíveis na internet e organizados em uma pasta compartilhada na plataforma Google Drive. A seguir, apresento a descrição dos encontros com suas respectivas datas, temas e materiais de estudo:

Quadro 7 - Temas dos encontros do Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas

Encontro	Data	Temas e materiais
1	01/03/2021	Tema: Apresentação do curso e dos participantes Materiais: Plano de curso e termos do comitê de ética para participação na pesquisa.
Módulo 1: Identidade e Diferença		
2	03/03/2021	Tema: Introdução sobre identidades Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vídeo</u> – Memórias da ditadura LGBT +60: Corpos que resistem #EP6. 2018. • <u>Vídeo</u> – Rita Moreira - Hunting Season / Temporada de caça. 1988. • <u>Texto</u> – HALL, Stuart. A identidade em questão. In: A identidade cultural na pós-modernidade / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 7-22. • <u>Vídeo</u> – Racismo no programa Pequenos Brilhantes de Moacyr Franco. 2000.
3	08/03/2021	Tema: Identidades e Normatividade Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102. • <u>Texto</u> – LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. • <u>Vídeo</u> – Cena do filme “Com amor, Simon” - Why is straight the default? 2018.
4	10/03/2021	Tema: LGBTfobia Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – CARVALHO, Renata. A transfobia recreativa e o corpo risível. In: Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020 / Bruna G. Benevides, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. P. 102-108. • <u>Relatório</u> – ILGA World: Lucas Ramon Mendos, Kellyn Botha, Rafael Carrano Lelis, Enrique López de la Peña, Ilia Savelev and Daron Tan, State-Sponsored Homophobia 2020: Global Legislation Overview Update (Geneva: ILGA, December 2020). • <u>Vídeo</u> – Como calar um transfóbico Pose Melhores Momentos Netflix Brasil. 2021.
Módulo 2: Gêneros		
5	15/03/2021	Tema: Estudos feministas e conceito de gênero Materiais:

		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; CORLLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.11-29. • <u>Vídeo</u> – Trio R3 – Nosso gênero vem de Deus. 2018.
6	17/03/2021	<p>Tema: Construção social do gênero e ideologia de gênero</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – BENTO, Berenice. Gênero, uma categoria médica? 2017. • <u>Ebook</u> – COLLING, Leandro. Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. p. 9-39. • <u>Vídeo</u> - Tempero Drag - Rita em 5 minutos: Gênero e Natureza. 2018. • <u>Vídeo</u> - Porta dos Fundos - Meninx. 2019.
7	22/03/2021	<p>Tema: Identidade de gênero</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ebook:</u> JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. • <u>Ebook</u> – COLLING, Leandro. Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. p. 32-37. • <u>Vídeo</u> – Alina Durso – Diferença entre travesti e mulher trans. 2021. • <u>Vídeo</u> – Neon Cunha – Todos os gêneros. 2018.
8	24/03/2021	<p>Tema: Encarceramento de mulheres trans e travestis.</p> <p>Palestrante: Miguel Antônio da Fonseca Orlando</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – Vidal, Julia Silva. Criminalização operativa: travestis e normas de gênero / Julia Silva Vidal. – 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito. p. 63-75.
Módulo 3: Sexualidades		
9	05/04/2021	<p>Tema: Introdução sobre orientação sexual.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vídeo</u> – Criatura gay – Rodolfo (BBB 21) • <u>Poster</u> – O Unicórnio do Gênero. Trans Student Educational Resources
10	07/04/2021	<p>Tema: Orientação sexual, expressão de gênero, HIV/AIDS.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vídeo</u> – As 10 maiores vantagens de ser heterossexual – Quebrando o Tabu. 2019. • <u>Ebook</u> – COLLING, Leandro. Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. p. 41-53. • <u>Vídeo</u> – Trailer do documentário O Moço de Vestido. 2019. • <u>Texto</u> – WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade / LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2000. • <u>Vídeo</u> – Trailer do documentário Carta Para Além dos Muros. 2019.
11	12/04/2021	<p>Tema: Sigla LGBTQIAP+.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vídeo</u> – LGBTQIAP+? Quem são e por que a sigla tem crescido tanto? - Orgulho de Ser #Comigo. Nátaly Neri. 2020. • <u>Texto</u> – WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade / LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2000.
12	14/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Palestra</u> – “A formação de professores de línguas por uma perspectiva crítica e decolonial”, proferida pela professora Rosane Rocha Pessoa e pelo professor Marco Túlio de Urzêda Freitas como parte da programação do I Colóquio de Letras: Transformação das Práticas Docentes, evento virtual organizado pelos discentes do PPG/Letras/UFV.
Módulo 4: Ensino crítico de línguas		
13	19/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: Significados de crítico, Escola Sem Partido • Materiais:

		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola / Dânie Marcelo de Jesus / Fernando Zolin-Vesz / Divanize Carbonieri (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.19-31 • <u>Texto</u> – Site Politize! Projeto Escola Sem Partido: Argumentos Contra e a Favor. 2018. • <u>Vídeo</u> – Porta dos Fundos - Escola Sem Partido. 2019
14	20/04/2021	<p>Tema: Escola Sem Partido, Documentos Oficiais da Educação</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vídeo</u> – Conexão Futura - Ideologia de gênero na sala de aula. 2017 • <u>Texto</u> – URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (51.1): 77-98, jan./jun. 2012 • <u>Texto</u> – URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. Calidoscópico Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012 • <u>Texto</u> – BELTRÃO, Márcio Evaristo. Gênero e sexualidade nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais: uma abordagem queer e multilíngue de ensino. XVII EPI. 2014. p.138-143 • <u>Texto</u> – FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
15	26/04/2021	<p>Tema: Exemplos práticos de ensino crítico de línguas</p> <p>Materiais: Atividades e planos de aula</p>
16	28/04/2021	<p>Tema: Ensino Crítico de Línguas, Gêneros e Sexualidades: Conceitos e Práticas</p> <p>Palestrantes: Samuel de Sá Ribeiro e Vagner Peron</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – JÚNIOR, Elio Marques De Souto. Letramento Crítico no Ensino/Aprendizagem de Línguas na Perspectiva Dialógica. CIFEFiL. 2014 • <u>Texto</u> – SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. 2011 • Atividades e planos de aula.
17	03/04/2021	<p>Tema: Exemplos práticos de ensino crítico de línguas</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Livro</u> – URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudanças social / Marco Túlio de Urzêda Freitas. Jundiá, Paco Editorial: 2013. • Atividades e planos de aula.
18	05/05/2021	<p>Tema: Exemplos práticos de ensino crítico de línguas, encerramento e <i>feedback</i>.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Texto</u> – CANDIDO, Fabiana Fontoura; KLAUS, Gabriela; RODRIGUES, Jéssica Oleques. Gênero, sexualidade e identidade na sala de aula: uma experiência de docência no PIBID/ UFRGS Língua Portuguesa. Revista Bem Legal. Porto Alegre. v. 6. nº 1. 2016. p.76-87. • <u>Tese</u> – ROCHA, Luciana Lins. Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização / Luciana Lins Rocha. – Rio de Janeiro: UFRJ / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. p. 112-113 • <u>Texto</u> – RIBEIRO, Maria Luzia; MIRANDA, Jacqueline Maia de. O tema da sexualidade abordado por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em uma escola particular do município do Rio de Janeiro. Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, Curitiba, v.12, n. 39, p. 33-51, jan./jun. 2019 • Questionário no Google Forms.

Fonte: Autoria própria

Devido à pandemia de Covid-19, a divulgação do curso foi feita de forma inteiramente digital via e-mail institucional, Facebook, Instagram e WhatsApp, do dia 01 de fevereiro de

2021 a 07 de fevereiro de 2021. As inscrições ocorreram de forma gratuita pela plataforma Google Forms no período de 08 de fevereiro de 2021 a 17 de fevereiro de 2021. O curso foi registrado no RAEX-UFV (Registro de Atividades de Extensão), permitindo assim a certificação dos participantes.

As discussões promovidas ao longo do curso geraram o Blog Gêneros e Sexualidades, disponível em www.bit.ly/generosesexualidades⁶⁰, com o objetivo de popularizar as discussões sobre a temática. O blog se manteve atualizado ao longo de 2021. Ele conta com uma página inicial explicativa, uma página de publicações autorais, uma página de indicações de conteúdo, uma página de *download* de materiais, uma página de podcast e uma página de contato. Na próxima seção, apresento e descrevo os participantes da pesquisa.

3.3 Participantes

O público-alvo foram professores de línguas em formação inicial regularmente matriculados na graduação em Letras da UFV e cursando período igual ou superior ao quarto, de acordo com o catálogo de graduação de 2020. Esse público-alvo foi escolhido após análise da grade curricular do curso de Letras da UFV, e considerado pelo fato de que entre o 1º e o 4º período são ofertadas disciplinas basilares da formação em Letras (Leitura e Produção de Textos, Fonética e Fonologia, Morfologia, Linguística, Semântica, Didática), fundando assim o conhecimento prévio necessário para o curso de extensão, já que o foco das atividades foi no ensino de línguas. Além disso, em condições de normalidade no seguimento da graduação, 4 períodos equivalem a 2 anos, tempo que acredito ser suficiente para que os estudantes se inteirem sobre as possibilidades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Letras, podendo contribuir com as discussões do curso sobre esses assuntos. Ademais, foi considerada a voluntariedade dos interessados em colaborar com esta pesquisa e a disponibilidade em participar do curso de extensão.

Foi realizada uma chamada pública com 15 vagas para inscrição no Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas e após a divulgação do curso, houve 15 inscritos no primeiro momento e, após a triagem, 5 inscritos foram desclassificados por não se encaixarem no público-alvo: 2 não cursavam Letras, mas Secretariado Executivo Trilíngue; 1 já havia se graduado; 1 estava no primeiro período e 1 não retornou o contato. Ficaram, assim,

⁶⁰ O blog também possui um link alternativo para acesso, visto que os sites encurtadores de link podem, a qualquer momento, parar de hospedar o link em questão. O link alternativo é: <https://generosesexualidad.wixsite.com/my-site> Acesso em: 30 de julho de 2021.

10 inscritos. No dia 23 de fevereiro de 2021 uma inscrita me comunicou que não iria mais participar do curso, ficando assim 9 inscritos. Nos dias 26 e 27 de fevereiro de 2021 foi feita nova divulgação e abertura de 6 vagas remanescentes por causa dos participantes desclassificados/desistentes, porém não houve novos inscritos. No dia 01 de março de 2021 as aulas tiveram início e 7 dos 9 inscritos estiveram presentes. No dia 03 de março de 2021 uma inscrita desistiu do curso, permanecendo 8 participantes. No dia 08 de março de 2021 mais um inscrito desistiu, permanecendo 7 participantes. Por fim, no dia 10 de março de 2021 mais uma inscrita comunicou sua desistência, permanecendo os 6 participantes que ficaram até o final do curso e possibilitaram essa pesquisa. Todos os inscritos desistentes alegaram que não conseguiriam acompanhar as aulas síncronas por causa de suas rotinas de estudo e/ou trabalho, mesmo os dias e horários das aulas tendo sido informados desde a divulgação das inscrições para o curso. Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶¹, ao Termo de Sigilo e Confidencialidade⁶², e ao Termo de Consentimento para Gravação de Aulas⁶³ e puderam esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa. Depois disso cada um deles assinou os documentos e me enviou por e-mail para arquivamento, podendo assim iniciarmos a pesquisa. No quadro a seguir apresento as informações pessoais autodeclaradas de cada participante.

Quadro 8 - Informações pessoais autodeclaradas dos participantes

Pseudônimos	Anna	Lia	Mercúrio	Mythra	Ruka	Sabrina
Informações						
Pronomes	Femininos	Femininos	Masculinos	Masculinos	Tanto faz	Femininos
Idade	22 anos	22 anos	28 anos	25 anos	26 anos	22 anos
Identidade de gênero	Mulher cisgênero	Mulher cisgênero	Homem cisgênero	Homem cisgênero	Gênero fluido	Mulher cisgênero
Identidade sexual	Bi	Lésbica	Gay	Gay	Hétero/ Lésbica	Hétero
Raça	Parda	Embora tenha a pele clara, acho delicado me afirmar branca sendo latino-americana	Negro	Branco	Branco	Branca
Classe social	Pobre	Média	Baixa	Média	Média-baixa	D

Fonte: Questionário inicial [Q1] e Entrevistas [E] – autoria própria.

⁶¹ Ver Anexo B.

⁶² Ver Anexo C.

⁶³ Ver Apêndice A.

Conforme mostra o quadro 8, a maioria das participantes são mulheres (3), e pessoas brancas (3). Além disso, 5 dos 6 participantes se entendem como pessoas LGBTQIAP+, seja pela identidade sexual, seja pela identidade de gênero. A faixa etária fica distribuída entre 22 e 28 anos de idade. A maioria se declara como pessoas de classe média. Ao realizar um estudo sobre gêneros e sexualidades estamos trabalhando explicitamente com identidades e, por tal, com práticas discursivas. Diante disso, considere necessário incluir os marcadores identitários listados no quadro 8 no questionário inicial (etriedade, gênero, identidade sexual, raça e classe social) para traçar os perfis dos participantes, principalmente no que tange às identidades de gênero e sexual. Enquanto pesquisador, eu tinha a crença de que pessoas LGBTQIAP+ seriam as únicas interessadas em se matricular no curso, por se sentirem representadas nas discussões, já que previamente, na divulgação do curso, foi anunciado minimamente que trataríamos de questões relacionadas a identidades LGBTQIAP+. Assim, Tilio (2020, p.7) considera que “além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais destes participantes, assim como das nossas próprias.” (TILIO, 2020, p. 7)

Ademais, no quadro 9 a seguir, apresento as informações acadêmicas de cada participante, que compreendem a habilitação em Letras, o período em curso no momento da pesquisa e informações sobre experiências com o ensino de línguas.

Quadro 9 - Informações acadêmicas e experiências docentes autodeclaradas dos participantes

Participantes	Anna	Lia	Mercúrio	Mythra	Ruka	Sabrina
Informações						
Habilitação	Português e Literatura	Português e Literatura	Português e Espanhol	Português e Inglês	Português e Inglês	Português e Francês
Período (em curso)	7º	10º	6º	4º	9º	6º
Leciona/Lecionou línguas	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Língua(s) que leciona/lecionou	Não se aplica	Português	Espanhol	Francês e Inglês	Inglês	Não se aplica
Contexto(s) que leciona/lecionou	Não se aplica	Para alunos do ensino fundamental enquanto estagiária.	Contexto escolar, pré-ENEM e educação infantil.	Francês na extensão universitária e aulas particulares de inglês	Estágio	Não se aplica
Tempo que leciona/lecionou	Não se aplica	9 meses	2 anos e meio	Francês: 3 anos e Inglês: 2 anos	3 meses	Não se aplica

Fonte: Questionário inicial [Q1] – autoria própria

Quanto à adesão do curso por área de formação, o quadro nos mostra que professores em formação inicial das 4 habilitações oferecidas pelo DLA se interessaram. A maioria deles

já leciona ou lecionou línguas em contextos variados como escola regular, extensão universitária, curso pré-vestibular e aula particular. Além disso, as experiências com o ensino de línguas variam de 3 meses a 3 anos, tendo a maioria trabalhado com ensino de línguas estrangeiras. Há, ainda, participantes que nunca lecionaram línguas. A seguir, apresento os materiais usados no levantamento de informações pessoais e acadêmicas, crenças e emoções dos participantes.

3.4 Recursos usados no levantamento de crenças e emoções

Nesta seção apresento os recursos utilizados no levantamento de material empírico para a pesquisa. Todos foram aplicados de forma online, sendo dois questionários abertos, uma narrativa escrita e uma entrevista semiestruturada. O uso de diferentes recursos de levantamento de informações foi fundamental para a triangulação das crenças e emoções trazidas pelos participantes.

3.4.1 Questionários abertos

Apliquei dois questionários abertos em momentos diferentes da coleta de dados. Os questionários foram montados na plataforma Google Forms e enviados aos participantes para que respondessem. O primeiro foi aplicado na segunda semana de encontros do curso de extensão, visto que na primeira semana algumas pessoas faltaram e outras desistiram do curso. O segundo questionário foi enviado aos participantes no último dia de curso. Estabeleci o prazo de 15 dias para que pudessem responder cada questionário, mas alguns participantes precisaram de mais tempo. Após ter todas as respostas, exportei-as para um documento Word para posterior análise.

As perguntas do questionário inicial (Q1 [ver Apêndice B]) tiveram o objetivo de traçar os perfis pessoais e acadêmicos dos participantes e conhecer suas crenças, emoções e entendimentos sobre os temas gêneros e sexualidades de maneira geral e relacionada ao ensino de línguas, além de elencar suas expectativas em relação ao curso de extensão. Já as perguntas do questionário final (Q2 [ver Apêndice C]) objetivaram obter *feedback* sobre o curso e captar possíveis outras crenças e emoções. O quadro 10, a seguir, apresenta os códigos de identificação utilizados nos excertos referentes aos questionários.

Quadro 10 - Códigos de identificação dos questionários

Código	Questionário inicial (Q1)	Questionário final (Q2)
Participantes		

Anna	Anna-Q1-15mar2021	Anna-Q2-26mai2021
Lia	Lia-Q1-10mar2021	Lia-Q2-07mai2021
Mercúrio	Mercúrio-Q1-09mar2021	Mercúrio-Q2-05mai2021
Mythra	Mythra-Q1-14mar2021	Mythra-Q2-10mai2021
Ruka	Ruka-Q1-17mar2021	Ruka-Q2-05mai2021
Sabrina	Sabrina-Q1-15mar2021	Sabrina-Q2-17mai2021

Fonte: Autoria própria

Dörnyei (2007, p. 107, tradução livre) considera que questionários abertos permitem maior liberdade de expressão aos respondentes, além de

[...] poderem oferecer exemplos gráficos, citações ilustrativas e também nos levar a identificar questões não previstas anteriormente. Ademais, às vezes precisamos de itens em aberto pela simples razão de que não sabemos a gama de respostas possíveis e, portanto, não podemos fornecer categorias de resposta pré-preparadas.⁶⁴ (DÖRNYEI, 2007, p.107).

Os questionários contribuíram significativamente para que os participantes pudessem se apresentar, trazer seus pontos de vista sobre a temática gêneros e sexualidades e avaliarem o curso de extensão por meio das perguntas direcionadas. Além disso, o uso da plataforma virtual Google Forms para veicular os questionários facilitou a organização das respostas em uma planilha de forma automática. Na seção a seguir, detalho o uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

Realizei uma entrevista individual de acordo com a disponibilidade de cada participante, totalizando seis entrevistas. Todas aconteceram em maio de 2021, após o término do curso de extensão. Elas foram realizadas de forma online pela plataforma Google Meet e gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. O tempo médio esperado para cada entrevista foi de 30 minutos, porém a duração variou de acordo com cada participante. Houve uma entrevista em que o participante pediu para parar a gravação para fazer relatos que não gostaria que fossem registrados, logo, essa entrevista teve duração maior que a duração da gravação em áudio. Em duas entrevistas houve problemas de conexão com a internet, mas que prontamente foram resolvidos sem gerar prejuízos. No quadro a seguir descrevo cada entrevista de acordo com a data de realização, duração da gravação e código de identificação a ser utilizado na citação de excertos.

⁶⁴ Minha tradução para: “The open responses can offer graphic examples, illustrative quotes, and can also lead us to identify issues not previously anticipated. Furthermore, sometimes we need open-ended items for the simple reason that we do not know the range of possible answers and therefore cannot provide pre-prepared response categories.” (DÖRNYEI, 2007, p.107)

Quadro 11 - Descrição das entrevistas

Descrições Participantes	Data da realização	Duração da gravação	Código de identificação
Anna	10/05/2021	56 min	Anna-E-10mai2021
Lia	10/05/2021	28 min	Lia-E-10mai2021
Mercúrio	12/05/2021	26 min	Mercúrio-E-12mai2021
Mythra	10/05/2021	1 h 20 min	Mythra-E-10mai2021
Ruka	05/05/2021	58 min	Ruka-E-05mai2021
Sabrina	12/05/2021	45 min	Sabrina-E-10mai2021

Fonte: Autoria própria

As entrevistas basearam-se em um roteiro semiestruturado de perguntas relacionadas a gêneros e sexualidades na sociedade, experiências formativas em contextos de educação cobrindo a temática, prática com ensino de línguas e autoidentificação (ver Apêndice D). Segundo Richards (2003, p. 64, tradução livre) “o objetivo da entrevista qualitativa, independentemente da estrutura, não é apenas acumular informações, mas aprofundar o entendimento [sobre o que se pesquisa]”⁶⁵. Por meio das entrevistas, por exemplo, foi possível que os participantes expandissem os detalhes sobre o que escreveram nos questionários e narrativa. Por esse motivo, algumas perguntas do roteiro de entrevista repetem o conteúdo do questionário inicial, sendo essa uma forma de verificação e triangulação das informações. Além disso, as entrevistas contribuíram para que se sentissem mais confortáveis para falar sobre questões pessoais que lhe são caras, mas que, durante os encontros do curso não vieram à tona. Kvale (1996) afirma que as entrevistas contribuem “tematicamente com a produção de conhecimento e dinamicamente com a promoção de interação (KVALE, 1996, p. 129, tradução livre)”⁶⁶. Tematicamente por se relacionarem diretamente com o assunto pesquisado e pelo foco que se pretende dar às perguntas. Dinamicamente por visarem motivar os participantes a falarem e expressarem suas experiências e sentimentos (KVALE, 1996, p. 129-130).

Para posterior análise, as entrevistas foram transcritas e, segundo Richards (2003, p. 182) “o objetivo de qualquer transcrição é descrever a conversa da forma mais completa e simples possível”⁶⁷. Desse modo, diante dos interesses da pesquisa, o foco foi dado ao conteúdo e não às marcas formais do discurso, por isso, a transcrição seguiu os critérios descritos no quadro 12, a seguir.

⁶⁵ Minha tradução para: “The aim of the qualitative interview, however structured, is not merely to accumulate information but to deepen understanding [...]” (RICHARDS, 2003, p. 64)

⁶⁶ Minha tradução para: “[...] thematically with regard to its relevance for the research theme, and dynamically with regard to the interpersonal relationship in the interview.” (KVALE, 1996, p. 129)

⁶⁷ Minha tradução para: “The aim in any transcription is to describe the talk as fully but as simply as possible.” (RICHARDS, 2003, p. 186)

Quadro 12 - Códigos usados nas transcrições das entrevistas

Símbolo	Significado	Exemplo
(...)	Pausa	Ah, eu acho (...) atrasado, eu fico cansada pra ser sincera. (Lia-E-10mai2021)
“ “	Fala de terceiros	Só que aí você vê uma criança lá falar assim: “mas mulher não pode jogar bola”. (Anna-E-10mai2021)
[]	Efeito catártico	A gente acaba ou sendo elogiado ou sendo criticado [risada]. (Mercúrio-E-12mai2021)
(<i>eliminação de conteúdo confidencial</i>)	Eliminação de conteúdo confidencial	Sim, sim. Estou dando aula no (<i>eliminação de conteúdo confidencial</i>). (Myhtra-E-10mai2021)

Fonte: Autoria própria

Para transcrever as entrevistas utilizei dois sites gratuitos disponíveis na internet: WebCaptioner⁶⁸ e oTranscribe⁶⁹. Descobri o WebCaptioner por meio de uma notícia⁷⁰ veiculada pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da UFV, e o oTranscribe descobri por meio de uma busca por aplicativos de transcrição na internet. A transcrição de cada entrevista foi feita em duas partes, a primeira no WebCaptioner e a segunda no oTranscribe.

O site WebCaptioner transforma áudio em texto escrito de forma automática. Para tal, foi necessário configurar a placa de som do computador seguindo o tutorial disponibilizado na própria notícia da UPI. Depois disso, reproduzi os áudios de cada entrevista e o WebCaptioner realizou a transcrição, gerando um arquivo de texto que exportei para o computador. Apesar da automatização da transcrição facilitar o trabalho, o texto gerado precisou de revisão para inserção de pontuação gráfica, diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas, separação de falantes (entrevistador e entrevistado) e inserção dos códigos descritos no quadro 12. Também foi necessário corrigir frases, visto que a captação do áudio pelo WebCaptioner pode não ser exata de acordo com a qualidade do mesmo. O trabalho de revisão do texto foi realizado no oTranscribe.

O site oTranscribe foi usado para editar o texto, visto que ele possui comandos de reprodução de áudio acessíveis pelo teclado do computador e que facilitam as correções. São comandos como reproduzir e parar o áudio, aumentar e diminuir a velocidade de reprodução, avançar ou retroceder o tempo do áudio e inserir faixa de tempo no texto. Assim, eu consegui editar o texto e controlar o áudio com facilidade na mesma página. Copiei e coleí o texto gerado pelo WebCaptioner na página de digitação do oTranscribe e, na parte de carregamento de áudio,

⁶⁸ Disponível em: <https://webcaptioner.com/captioner> Acesso em: 31 de julho de 2021.

⁶⁹ Disponível em: <https://otranscribe.com/> Acesso em: 31 de julho de 2021.

⁷⁰ Disponível em: <https://upi.ufv.br/informativo/upi-disponibiliza-tutoriais-de-transcricao-automatica-de-audios/> Acesso em: 31 de julho de 2021.

adicionei o áudio da entrevista. Assim, eu ouvia a entrevista e ao mesmo tempo realizava as correções e ajustes (ver exemplo de transcrição no apêndice E). Depois de finalizado, copiei e coleí o texto em um documento Word e salvei para posterior análise. A seguir abordo a aplicação da narrativa escrita.

3.4.3 Narrativa Escrita

No dia 05 de abril de 2021, já na metade do curso de extensão, solicitei aos participantes a escrita de uma narrativa. Foi criado um roteiro (ver apêndice F) para auxiliá-los nesse processo e enviado por e-mail. Assim como para os questionários, estabeleci o prazo de 15 dias para que pudessem escrever, tendo a data de retorno variado. No quadro abaixo apresento os códigos de identificação utilizados na citação dos excertos extraídos das narrativas.

Quadro 13 - Códigos de identificação das narrativas escritas

Participantes	Código	Narrativa escrita (N)
Anna		Anna-N-15abr2021
Lia		Lia-N-23abr2021
Mercúrio		Mercúrio-N-12abr2021
Mythra		Mythra-N-17abr2021
Ruka		Ruka-N-12abr2021
Sabrina		Sabrina-N-24abr2021

Fonte: Autoria própria

Com as narrativas escritas, objetivei que os participantes narrassem suas histórias de aprendizagem e vivências nos contextos formais de educação cobrindo a temática de gêneros e sexualidades, partindo da educação básica – ensinosa fundamental e médio, até a graduação em Letras na UFV. Sobre isso, Paiva (2008, n.p.) argumenta que a “narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.” Alguns dos relatos trazidos nas narrativas adicionaram detalhes a fatos mencionados nas aulas do curso de extensão, por exemplo, ampliando ainda mais minha percepção das experiências dos participantes. Ademais, a autora afirma que o uso de narrativas tem sido uma constante em pesquisas em LA, e que “a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno (PAIVA, 2008, n.p.)”. Na seção seguinte descrevo os processos adotados na análise dos dados deste trabalho.

3.5 Análise crítica das crenças e emoções

Proponho com este estudo lançar um olhar crítico para a formação docente no campo de Letras e, para isso, me apoio na noção de prática problematizadora (TILIO, 2017; MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019) sugerida em LA. Dessa forma, a concepção de toda a pesquisa tenta se alinhar à ideia de movimento, o que quer dizer que os levantamentos e proposições aqui feitos estão em constante transformação por influências históricas, contextuais, sociais, culturais, linguísticas, políticas e também pessoais, já que este trabalho lança a minha interpretação pessoal sobre o que está sendo produzido. Por tal, o processo de análise denota subjetividade e proximidade crítica (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019), pois implica em somar minhas percepções e vivências de mundo às dos participantes dessa pesquisa em uma rede de experiências que se cruzam nas semelhanças – diante do contexto de estarmos ligados ao interesse pela temática de gêneros e sexualidades, mas principalmente nas diferenças – caracterizadas pela alteridade das nossas identidades.

Seguindo os parâmetros de análise qualitativa de conteúdo (Holliday, 2002; Richards, 2003), após reunir o material empírico deste trabalho, dei início à análise crítica de conteúdo. Na análise qualitativa, não se segue nenhuma categoria pré-estabelecida; a análise emerge dos dados, mas conforme lia os dados, notava que as unidades significativas vinham à superfície durante a análise e destacava excertos que potencialmente realçavam crenças e ou emoções acerca de gêneros e sexualidades. Iniciei as análises pelo questionário inicial, depois trabalhei com as narrativas escritas, em seguida com as entrevistas e por fim com os questionários finais. Mas repetidas leituras foram feitas novamente de todos esses recursos. Assim como com a transcrição das entrevistas, todas as informações confidenciais identificadas nos questionários e nas narrativas foram removidas e substituídas pelo código (*eliminação de conteúdo confidencial*). Após ter as unidades significativas, prossegui para a tentativa de encontrar informações que se repetiam afim de categorizá-las em conjunto, conforme sugerem literatura de análise de dados da pesquisa qualitativa (Holliday, 2002; Richards, 2003). Depois de ter as categorias finais de cada recurso utilizado no levantamento de dados, parti para o que sugere Moita Lopes (1994, p. 335-336), que diz que o que os resultados “podem ser então novamente re-interpretados a partir do confronto com dados provenientes de outros instrumentos ou de novas investigações”. As categorias finais são apresentadas no capítulo 4.

O processo de classificação dos excertos em que foram identificadas emoções se mostrou custoso, pois emoções são complexas e podem se entrecruzar, logo, não sentimos apenas uma emoção por vez, mas várias ao mesmo tempo. Entretanto, a classificação

considerou a emoção que mais ressaltava nos dados, o que evidencia a dificuldade do estudo das emoções. As emoções suscitadas foram interpretadas com base nas definições trazidas por Cardoso (2018), no *Dicionário de Emoções, Sentimentos e Estados de Ânimo*, e também pelo Dictionary of Psychology, disponível online no site da American Psychological Association⁷¹, conforme descrito no Quadro 14.

Quadro 14 – Definições das emoções encontradas

EMOÇÃO	Definição	
	Dicionário de emoções – Cardoso (2018)	Dictionary of Psychology (APA)
Angústia (Suffering)	s.f. estado de ânimo aflitivo de tristeza e opressão decorrente de alguma privação, de pressentimento, do choque entre necessidades pessoais e restrições socialmente impostas, de ameaça ou da representação de perigo físico que possa gerar insegurança, desespero ou conflito íntimo; geralmente percebido por aperto no peito e nó na garganta. Etimol. do latim <i>angustia</i> ‘curteza, brevidade; carestia, escassez, misérias, apuro; desfiladeiro’; XIV. (p. 23)	<i>n.</i> the experience of pain or acute distress, either physical or psychological, in response to a physical trauma or a significant event, particularly one that is threatening or involves loss (e.g., the death of a loved one).
Felicidade (Happiness)	s.f. estado de ânimo tranquilo de contentamento e satisfação diante da sensação de plenitude íntima, êxito ou abundância decorrente de realizações, conquistas e crescimento pessoal com base nos próprios valores e características. Etimol. do latim <i>felicitas</i> ‘prosperidade, dita, ventura’; XVI. (p. 58)	<i>n.</i> an emotion of joy, gladness, satisfaction, and well-being. — happy adj.
Indignação (Resentment)	s.f. emoção de raiva e desprezo perante algo considerado abusivo, ofensivo e injusto, ou alguém que supostamente não merece o que recebe, seja algo bom ou ruim. Etimol. de indignar, do latim <i>indignari</i> ‘indignar-se, exasperar-se, irritar, inflamar, desprezar’; XV. (p. 66)	<i>n.</i> a feeling of bitterness, animosity, or hostility elicited by something or someone perceived as insulting or injurious.
Medo (Fear)	s.m. emoção caracterizada por insegurança e alerta associada ao impulso de permanecer imóvel, esquivar-se, fugir ou lutar para se proteger de, ou resistir a alguma ameaça ou perigo concreto ou imaginário, porém identificável. Geralmente manifesta pelo aumento dos batimentos cardíacos e tensão muscular, arqueamento e junção das sobrancelhas, levantamento das pálpebras superiores com tensão das pálpebras inferiores e/ou extensão horizontal dos lábios. Etimol. do latim <i>metus</i> ‘relativo aos medos, da Média, da Pérsia, de Partos’; XIII. (p.74-75)	<i>n.</i> a basic, intense emotion aroused by the detection of imminent threat, involving an immediate alarm reaction that mobilizes the organism by triggering a set of physiological changes. These include rapid heartbeat, redirection of blood flow away from the periphery toward the gut, tensing of the muscles, and a general mobilization of the organism to take action (see fear response; fight-or-flight response). Fear differs from anxiety in that the former is considered an appropriate short-term response to a present, clearly identifiable threat, whereas the latter is a future-oriented, long-term response focused on a diffuse threat. Some theorists characterize this distinction more particularly,

⁷¹ Disponível em: <https://dictionary.apa.org/> Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

		proposing that fear is experienced when avoiding or escaping an <i>aversive stimuli</i> and that anxiety is experienced when entering a potentially dangerous situation (e.g., an animal foraging in a field where there might be a predator). Whatever their precise differences in meaning, however, the terms are often used interchangeably in common parlance. See also fright.
Vergonha (Shame)	s.f. emoção de desgosto e raiva contra si decorrente do medo de exposição, condenação, reprovação ou auto-avaliação global negativa em virtude de desempenhos falhos, risíveis e associados à perda da credibilidade ou à desonra, ações consideradas indignas ou embaraçosas, não raro de conotação sexual, ou características defeituosas e humilhantes, com base nos valores, crenças e costumes pessoais ou do grupo de pertencimento. Geralmente acompanhada de inclinação da cabeça para baixo, desvio do olhar, mão servindo de anteparo, rubor nas faces, e do desejo de se esconder, desaparecer ou morrer. Etimol. do latim <i>verecundia</i> ‘pudor, pejo’; XIII. (p.104-105).	n. a highly unpleasant self-conscious emotion arising from the sense of there being something dishonorable, immodest, or indecorous in one’s own conduct or circumstances. It is typically characterized by withdrawal from social intercourse — for example, by hiding or distracting the attention of another from one’s shameful action—which can have a profound effect on psychological adjustment and interpersonal relationships. Shame may motivate not only avoidant behavior but also defensive, retaliative anger. Psychological research consistently reports a relationship between proneness to shame and a host of psychological symptoms, including depression, anxiety, eating disorders, subclinical sociopathy, and low self-esteem. Shame is also theorized to play a more positive adaptive function by regulating experiences of excessive and inappropriate interest and excitement and by diffusing potentially threatening social behavior. Compare guilt. — shameful adj.

Fonte: Autoria própria

O texto desta dissertação é escrito em primeira pessoa e de forma parcial. Porém, as análises aqui apresentadas referem-se à minha visão subjetiva sobre outras pessoas, o que me leva a pensar que os participantes, que com tanto afincio dispuseram se abrir e fazer parte dessa pesquisa, precisam ter suas vozes ouvidas e consideradas sobre o que eu digo sobre eles. Falar de pesquisa científica é falar de poder, já que historicamente o fazer científico tem reverberado vozes de “cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisa e de laboratórios (HARAWAY, 1995, p.7)”. Em janeiro de 2022, após a realização de todas as análises e término da escrita do capítulo de resultados e discussão, o enviei aos participantes para que pudessem ver e comentar sobre as representações feitas por mim. Apenas uma participante apresentou considerações sobre sua representação. Diante de seu feedback, a discussão de um excerto foi revista e repensada, ficando mais acertada com o que narrou a participante. Sobre isso, Christians (2016 [2007], p.57-58), baseada em Paulo Freire, afirma que “dessa perspectiva, o

poder é reciprocidade entre dois sujeitos, uma relação não de dominação, mas de intimidade e vulnerabilidade”⁷².

⁷² Minha tradução para: “Power from this perspective is reciprocity between two subjects, a relationship not of domination, but of intimacy and vulnerability”. (CHRISTIANS, 2009, p. 57-58)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresento, respectivamente, neste capítulo, a discussão das crenças e das emoções dos professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas, emergidas após análise crítica dos dados, a saber: questionários (inicial e final), narrativas escritas e entrevistas. Foram identificadas três categorias principais de crenças e quatro de emoções, todas relacionadas a contextos diversos, complexos e intrinsecamente marcados pelas relações de poder. Em sua maioria, as crenças e experiências emocionais identificadas na análise têm relação com as identidades LGBTQIAP+, mas não somente, e evidenciam como gêneros e sexualidades são tabus sociais.

4.1 Crenças sobre gêneros e sexualidades

Conforme descrito no capítulo de metodologia, a análise de dados se pautou em análise crítica de conteúdo, que prevê a leitura e releitura de trechos significativos do corpus, levando-se em consideração vários fatores, conforme já explicitado anteriormente. Após essas leituras e categorização inicial, foram selecionados 101 excertos provenientes dos questionários inicial e final, narrativas escritas e entrevistas a respeito de crenças acerca de gêneros e sexualidades, que foram distribuídos em três categorias principais subdivididas em diferentes subcategorias. O quadro 15 sumariza as categorias gerais, subcategorias e contextos de ocorrência das crenças:

Quadro 15 - Sumário das categorias de crenças sobre gêneros e sexualidades

4.1.1 Crenças sobre agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação sobre gêneros e sexualidades
4.1.1.1 Sociedade
A temática gêneros e sexualidades atravessa contextos de preconceito e de tabu na sociedade; Informação, discussões e ações sobre gêneros e sexualidades contribuem com a diminuição do preconceito e do tabu na sociedade.
4.1.1.2 Escola
A escola é um reflexo da sociedade e contribui para o preconceito e tabu sobre gêneros e sexualidades por não abordar a temática propriamente.
4.1.1.3 Religião
A religião influencia na cristalização de gêneros e sexualidades como tabus sociais.
4.1.1.4 Cidade natal e família
Na cidade natal as pessoas percebem gêneros e sexualidades como tabus sociais; Tipo percepção da(s) família(s) sobre gêneros e sexualidades.
4.1.2 Crenças sobre agentes contribuidores para informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação
4.1.2.1 Educação como processo de transformação social
4.1.2.2 A escola
A escola é um espaço para aprender sobre gêneros e sexualidades.
4.1.2.3 Formação de professores de línguas
O papel da formação do curso de Letras da UFV na abordagem da temática de gêneros e sexualidades.

4.1.2.4 O ensino de línguas
Gêneros e sexualidades podem fazer parte do ensino de línguas; A relação gêneros, sexualidades e ensino de línguas necessita de contextos específicos e é difícil.
4.1.2.5 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas
O curso de extensão como agente transformador das percepções e práticas sobre gêneros e sexualidades.
4.1.3 Crença sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades

Fonte: Autoria própria

A seguir, discuto cada uma das categorias de crenças listadas no quadro 15. Elas estão organizadas em ordem de maior recorrência. Diante da numerosa quantidade de material empírico gerada, apenas os excertos mais representativos compõem o texto. A escolha desses excertos para ilustrar a discussão considera a interpretação dos detalhes de cada um para que corrobore com o contexto descrito em cada categoria, além da alternância de participantes e dos recursos usados no levantamento dos dados, para que todas as vozes estejam presentes na pesquisa, além da triangulação de dados que traz confiabilidade a pesquisa. A discussão dos resultados é feita de forma a elucidar a conexão entre as crenças e seus contextos de ocorrência e como elas se relacionam com o poder socialmente instituído.

4.1.1 Crenças sobre agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação a respeito de gêneros e sexualidades

Essa categoria geral engloba crenças relacionadas à sociedade, à escola, à religião, à cidade natal e à família como agentes intolerantes à temática de gêneros e sexualidades, bem como contribuidores para reforço e perpetuação do tabu. Como argumenta Louro (2008), mesmo diante da crescente “aceitação” da pluralidade de identidades, as consideradas desviantes da norma (cisgênero e heterossexual) continuam sob a ótica do controle das diversas esferas sociais.

4.1.1.1 Sociedade

Enquanto seres que se relacionam, buscamos na sociedade a validação de nossa existência. Logo, ao lançarmos olhares para as identidades – aquilo que somos (SILVA, 2014), ou que estamos transitoriamente (HALL, 2020) – esbarramos na regulação gerada pela normatividade. Além do controle dos corpos, encontramos também o controle da linguagem: o que pode e o que não pode ser discutido. Como mostrado por Weeks (2019), por muitos séculos a temática gêneros e sexualidades esteve sob controle das instituições religiosas, o que fez com que se tornasse algo proibido, sigiloso, um tabu. Esses fatores emergem nas falas dos participantes Anna, Lia, Mythra e Ruka e ressaltam a **crença de que gêneros e sexualidades**

atravessam enredos de preconceito e tabu na sociedade⁷³. Isso evidencia que as crenças apresentam natureza social e histórica e que estão relacionadas a contextos sociopolíticos (BARCELOS e KALAJA, 2011), como ilustrado no excerto, de Ruka:

Excerto 4:

Então (...) a sociedade sabe lidar com dogmas, mas ela não sabe lidar com uma pessoa que fala assim: “eu sou gay”. “Ah, por que você é?” “Porque eu sou”. “Não, eu quero uma explicação da causa disso, eu não quero que isso seja um dogma, porque eu não sou gay, você é gay, e nós somos diferentes, isso não pode ser aceito, não pode ser um dogma”. Entendeu? Se há diferença, a sociedade deixa de tratar isso como um dogma e passa a tratar isso como algo absurdo né, então (...) passa a tratar como se fosse uma quebra do normal, da normativa, e isso (...) causa coceira, vamos dizer assim [risada]. (Ruka-E-05mai2021).

Ruka menciona que a sociedade não sabe lidar com a diferença e que a quebra do padrão – apresentado por elu⁷⁴ como “dogma” – incide em consequências negativas. Ao se tratar de gêneros e sexualidades, a violência LGBTfóbica em variadas formas é a principal delas. Ademais, Ruka menciona a busca social por uma explicação para as identidades lidas como diferentes, o que Trevisan (2018, p.31) vê como uma prova de que a sociedade entende a diferença como um “desvio da normalidade”. Nesse caso, a crença de que gêneros e sexualidades são tabus surge na própria sociedade, e encontra respaldo nas distintas situações que vivenciamos no cotidiano ao longo da história. Sobre isso, Louro (2008, p.18) nos lembra que a cristalização do tabu no seio social “é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” e que o próprio tabu tem influência na construção do que entendemos como gêneros e sexualidades. Essa ideia se complementa, ainda, com outro excerto de Ruka:

Excerto 5:

[...] Nós vivemos em uma sociedade em que ser LGBT, ou negro, ou indígena, ou tudo isso junto né [risada] vai te botar em uma carga de luta, nós não vivemos em uma sociedade que é gentil com a minoria. (Ruka-E-05mai2021).

Elu menciona que as relações de poder que vivenciamos socialmente são responsáveis pela opressão das identidades tidas como “minorias”. Esse termo é amplamente utilizado para se referir aos corpos produzidos pela diferença, ou seja, aquelas que não fazem parte da norma, sejam LGBTQIAP+ no que diz respeito a gêneros e sexualidades, ou pobres, ao nos referirmos a classe social, ou ainda negros, ao nos referirmos a raça. Mais fortemente, ainda, se todos esses marcadores se atravessarem em um só corpo (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021). Porém, a palavra “minoria” precisa ser interpretada criticamente, pois não se trata de quantidade

⁷³ Todas as categorias e subcategorias de crenças são identificadas no texto por meio do destaque em negrito.

⁷⁴ Ruka se identifica como pessoa de gênero fluido e não advoga pelo uso de pronomes específicos. Porém, anteriormente, no referencial teórico, utilizei o recurso de neolinguagem de gênero para me referir a Joshua M. Paiz, pessoa não-binária cujo trabalho foi citado. Para manter a escrita uniforme ao me referir às pessoas não-binárias e de gênero fluido, me referirei a Ruka utilizando os pronomes elu/delu.

numérica, mas sim de atribuição valorativa imputada às identidades não normativas (LOURO, 2008), visto, por exemplo, que pessoas negras são a maioria numérica no Brasil, 54% segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷⁵.

Mesmo que o tabu acerca da temática seja um fato disseminado e enraizado socialmente, é possível notar dentre as opiniões dos participantes a esperança em um contexto social diferente do atual, e isso se apresenta como mais uma crença sobre a sociedade: **a crença de que informação, discussões e ações sobre gêneros e sexualidades contribuem com a diminuição do preconceito e do tabu.** Essa crença também é notada nos relatos de Anna, Lia, Mythra e Ruka. Percebo aqui o que é evidenciado por Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2011), respectivamente, sobre a natureza das crenças: elas são experienciais e influenciadas pela reflexão e pelas possibilidades de discussão a respeito delas.

Da experiência de interação entre pessoa e ambiente surge a percepção de que é possível mudar a sociedade por meio de formação sobre a temática. A história de cada participante aponta para esse caminho de mudança, visto que já há muitos anos eles vêm ampliando a transformação de seu entendimento sobre o assunto por meio da vivência de seus próprios gêneros e sexualidades. E essa compreensão é resultado da reflexão, em diferentes contextos, e das possibilidades de transformação social. Acredito que a própria decisão de participar do curso de extensão que compõe essa pesquisa seja uma evidência das possibilidades existentes: se formar em prol da ação de mudar a sociedade por meio da educação e do ensino de línguas. O excerto de Mythra, a seguir, ilustra essa crença:

Excerto 6:

Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer é conscientizar as pessoas de que essas pessoas [LGBTQIAP+] sofrem preconceitos diariamente, sabe? E é muito difícil a gente fazer isso porque (...) quando você não sofre nenhum tipo de preconceito, você não é atacado simplesmente por existir, se você falar que tem alguém que passa por isso, a pessoa vai falar “ah, mas isso é exagero, isso não acontece de verdade, não é desse jeito. (Mythra-E-10mai2021).

Mythra acredita ser possível contribuir com a diminuição do tabu social sobre gêneros e sexualidades por meio da informação. Para ele é importante evidenciar que existe preconceito social e que ele é direcionado às pessoas LGBTQIAP+. Ao afirmar isso, ele parte da ideia de que a vivência e proximidade com a temática é muito importante, pois isso fornece exemplos empíricos de como a realidade social opera sobre os corpos divergentes. Apesar de acreditar nessa possibilidade, ele reconhece ser uma tarefa difícil, pois mesmo diante de comprovações,

⁷⁵ PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Jornal da USP. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/> Acesso em 11 de janeiro de 2022.

há pessoas que insistem em negar a realidade, ou ainda, que escolhem ser omissas. Lia também acredita na mudança social por meio da informação, e aposta em uma alternativa a nível macro:

Excerto 7:

[...] Eu acho que principalmente, algo que parta, não do Estado né, porque acho pesado, mas políticas públicas no geral, coisas que (...), trabalho de base sabe, eu acho, sabe? A instrução ela tem que vir de baixo e ir crescendo, assim. Não que pequenos blocos, como eu falei, espalhados em determinados cantos não consigam se alastrar e atingir muitas pessoas, mas eu acho que é um trabalho de base, raiz, tem que (...), uma radicalização grande [risada]. (Lia-E-10mai2021).

Ela acredita que são necessárias políticas públicas para que gêneros e sexualidades deixem de ser um tabu social, visto que esse é um problema estrutural. O Brasil vem ao longo de muitos anos sendo o país que mais contribui para a morte de pessoas LGBTQIAP+ no mundo, principalmente de mulheres trans e travestis (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021; GASTALDI *et. al.*, 2021) estando na frente até mesmo de países que possuem algum tipo de legislação anti-LGBTQIAP+ (MENDOS *et. al.*, 2020). Ao dizer que a instrução tem que vir de baixo, Lia aposta no compromisso social de cada um, ou seja, em todos os âmbitos e espaços é preciso que haja conscientização e mudança, caso contrário continuaremos no contexto que vivemos, em que bolhas ou grupos específicos se preocupam com um problema que deveria ser de importância de todos e assim, a mudança leva tempo para acontecer, ou não acontece.

Sobre esse aspecto dos relatos de Mythra e Lia, Louro (2008, p. 21) chama atenção para o fato de que a tentativa de mudança da concepção social sobre gêneros e sexualidades não-normativos é um embate no campo das ideias, e que por isso se torna mais difícil de acontecer. Para a autora, a mudança inclui atribuir significados; porém, esses significados foram e são produzidos em relações de poder. Por tal, sendo a ideologia normativa a dominante em nosso contexto social, o que se diz e se aceita sobre gêneros e sexualidades não diferirá desse contexto controlado.

4.1.1.2 Escola

Vejo a educação e o ensino de línguas como processos de construção de inteligibilidade sobre o mundo, o que nos leva a compreender a sociedade à qual pertencemos e também as vivências culturais distantes – pelo menos geograficamente – e distintas das nossas. A escola é parte desse contexto e reflete as práticas sociais nos processos de construção do conhecimento. Na escola se ensina e se aprende a intervir no mundo (FREIRE, 1996) e logo, reproduzimos as regras do mundo na escola. Porém, em um mundo fragilizado pelas relações de poder, acredito que frágil também tem sido a maneira como a educação é pensada. Basta olharmos para os

currículos cada vez mais técnicos e menos preocupados com os sujeitos, suas identidades e a transformação social. Logo, se a sociedade está fragilizada, a escola herdará essas mazelas.

Toda essa complexidade narrada embasa a ocorrência da **crença de que a escola contribui para o preconceito e tabu acerca de gêneros e sexualidades por não abordar a temática propriamente**. Se gêneros e sexualidades sofrem censura no meio social, conseqüentemente serão omitidos da educação. É o que acreditam os participantes Lia, Mercúrio, Mythra, Ruka e Sabrina. Destaco, a seguir, um excerto de Lia que ilustra essa crença:

Excerto 8:

Eu vejo a escola como uma instituição muito tomada (...) pelo sistema que a gente vive, capitalista, heterossexual, patriarcal, enfim, todas essas coisas péssimas. (...) Então eu acho que muitas vezes por ser uma instituição muito tomada por essas coisas assim, as pessoas que lá trabalham, na maioria das vezes (...) também. (Lia-E-10mai2021).

Lia cita algumas questões sociais que, apesar de frágeis, são reguladoras das relações de poder: o capitalismo, a heterossexualidade e o patriarcado. Sua fala aponta para o que discutimos anteriormente: a escola reflete nossas práticas sociais, sejam elas positivas ou excludentes e, conseqüentemente, seus agentes são ao mesmo tempo responsáveis e vítimas do sistema. Responsáveis porque aquilo que acreditamos é o que nos move a agir – ou seja, nossas crenças influenciam nossas ações; e vítimas porque as relações de poder incidem na agência do educador de forma autoritária, o que discuto no próximo parágrafo.

Aproximar gêneros e sexualidades da escola é um movimento crítico por uma sociedade menos desigual, e precisa contar com o anseio dos profissionais da educação. Todavia, apenas o querer fazer não é suficiente. Como listado por Carvalho (2009, p. 4), dentre outros fatores que contribuem para a ausência da temática na prática dos educadores estão a falta de formação e preparo pedagógico, a interferência da religião e das convicções familiares dos estudantes, o receio do julgamento por outros profissionais da educação e o senso comum da sociedade. Adiciono a essa lista o temor por sua integridade física e moral, visto que o conservadorismo tem atuado como caçador de professores que ousem abordar essas questões na escola, diante de inúmeros projetos de lei baseados na já discutida ideia da “ideologia de gênero”. Esse receio é ilustrado na fala de Mercúrio:

Excerto 9:

[...] Nunca foi abordado [na escolarização]. Formei em 2010. Acredito que nessa época os professores ainda tinham certos receios de comentar e trabalhar esses tipos de temas em sala de aula. (Mercúrio-Q1-09mar2021).

O participante aponta que se formou na escola regular há mais de uma década e que naquela época os professores sentiam apreensão em tratar de gêneros e sexualidades nas aulas. Tanto tempo depois, mesmo tendo progredido nas discussões enquanto sociedade, o cenário

pouco mudou. O tabu social continua regulando e afastando a temática da escolarização, o que Louro (2008, p.21) nos sugere problematizar, visto que cada vez mais os ataques se renovam e se apresentam, por exemplo, como “campanhas de retomada dos valores tradicionais da família [e] até manifestações de extrema agressão e violência física.” Os relatos de Mercúrio e Lia apresentados confirmam e ilustram a crença de que a escola contribui para o preconceito e tabu acerca de gêneros e sexualidades por não abordar a temática ou não abordá-la propriamente.

4.1.1.3 Religião

Segundo o último censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado em 2010, a somatória de cristãos católicos e evangélicos ultrapassa a marca de 165 milhões de pessoas no Brasil⁷⁶, o que correspondia, à época, a mais de 80% da população do país (190.755.799 habitantes). Esses dados estatísticos revelam que o Brasil é uma nação majoritariamente cristã e, diante disso, os costumes e modos de ver o mundo sofrem influência desse marcador identitário tão presente: a religiosidade. Vimos em Colling (2018) que a partir dos anos 90, os cristãos passaram a se utilizar do conceito de “ideologia de gênero” como resposta aos avanços das pautas de gêneros e sexualidades no meio social. Esse é só um exemplo de como a religião constrói relações de poder, sendo o pensamento conservador uma forma de controle sobre a temática.

Perante o exposto, aflora nos resultados **a crença de que a religião influencia na cristalização de gêneros e sexualidades como tabu social**. Essa crença se mostra como um produto social e histórico gerado em um macro contexto social (BARCELOS e KALAJA, 2011) permeado pelo poder: a própria religião. Além disso, ela é experiencial (BARCELOS, 2006), visto que resulta das percepções e vivências dos próprios participantes enquanto indivíduos atravessados pela religião em seus contextos familiares, escolares e sociais mais amplos. Essa crença é notada nos discursos de Anna, Mercúrio, Mythra e Sabrina, dos quais destaco, a seguir, um excerto de Sabrina:

Excerto 10:

Como cresci em um lar evangélico, muitas das questões sobre sexualidade foram reprimidas. Sempre foi um assunto que eu sentia medo de perguntar, de falar sobre. E que me fizeram reproduzir falas homofóbicas e rir de pessoas LGBTQI+ até meus 16 anos. Eu não refletia sobre o que eu expunha. [...] (Sabrina-Q1-15mar2021).

⁷⁶ Considerei para essa somatória apenas a quantidade de Católicos Apostólicos Romanos (123.280.172 de pessoas) e a de Evangélicos (42.275.440 de pessoas), totalizando 165.555.612 de pessoas. Isso corresponde a 86,78% da população total da época. / Censo 2010. Amostra Religião. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

A participante atribui à tradição cristã evangélica presente em seu lar a consequência de a temática de sexualidade ser um tabu, um assunto que não se fala sobre. Essa situação evidencia a relação de poder gerada pela religião: sexualidade é um assunto proibido em sua família, e isso influencia, inclusive, o surgimento da emoção de medo em Sabrina, o que explicita a relação interativa entre crenças e emoções (BARCELOS, 2015). Diante da desinformação sobre sexualidades gerada pela força da religião em sua vivência familiar, Sabrina revela que agia com preconceito contra pessoas LGBTQIAP+, consideradas desviantes pela norma social (e religiosa). Seu relato também nos mostra que seu preconceito internalizado era uma reprodução do que ela vivenciava, visto que ela afirma que não refletia sobre o que expunha. Esse fato também é notado na experiência de Anna:

Excerto 11:

Eu era evangélica desde que nasci até os meus 16 anos, e sempre foi uma questão dada como muito delicada de se tratar, tanto pela reprodução né, da religião evangélica, de falar que era pecado, de que não podia ser feito, praticado o homossexualismo, né, entre aspas. Não podia ser praticado porque era pecado e a gente ia pro inferno, e enfim, todas aquelas coisas absurdas (...) e isso era reproduzido na minha casa e era reproduzido por mim, porque a única base que eu tinha era a base da minha família, né, o que eu tinha para reproduzir mesmo era o que meus pais falavam pra mim. (Anna-E-10mai2021).

Anna explicita que a religião vê as sexualidades não-heterossexuais como pecado, ou seja, uma vivência indigna condicionada à punição (ir para o inferno). Além disso, ela cita a palavra *homossexualismo*, usada, muitas vezes, entre as pessoas conservadoras para se referir à homossexualidade. O sufixo *-ismo* acrescentado em palavras que denotam sexualidade foi amplamente utilizado ao longo da história, pois ele significa estado patológico, ou seja, uma doença, evidenciando a linguagem como construtora dos gêneros e das sexualidades. Em 17 de maio de 1990 a Organização Mundial da Saúde extinguiu da lista de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), a homossexualidade, e em 2018, a transgeneridade/transsexualidade/travestilidade deixou de ser considerada transtorno mental.

Anna, assim como Sabrina, replicava o que sua vivência dentro da prática religiosa construiu como referência às pessoas LGBTQIAP+: o preconceito. Ambas também revelam que até os 16 anos de idade isso foi recorrente, o que me permite inferir que, de algum modo, suas experiências e formas de pensar se transformaram, ressignificando o que acreditavam sobre as identidades divergentes da norma. Logo, as narrativas das participantes respaldam a crença de que a religião influencia na cristalização do tabu em relação a gêneros e sexualidades. O tabu relacionado a religião se mostra muitas vezes recorrente dentro de cidades do interior e no interior da própria família, tópico sobre o qual discuto a seguir.

4.1.1.4 Cidade natal e família

Todos os participantes da pesquisa, e aqui me incluo, vêm de cidades interioranas com populações de pequeno e médio porte, localizadas em Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em comum, todos mencionam em algum momento que suas cidades natais se deslocam do que eles, hoje em dia, acreditam sobre gêneros e sexualidades: as cidades natais apresentam, de modo geral, visões conservadoras. Todos também mencionam uma divisão geográfica que contribui para a mudança das experiências sobre a temática em questão: há um momento restritivo ligado às cidades natais, que compreende a infância e a adolescência, e outro período marcado pela mudança para Viçosa, já na juventude, que representa certa libertação⁷⁷.

Tomando minha vivência de 17 anos enquanto homem gay no interior conservador, percebo que os relatos dos participantes refletem também a minha história. Em todos esses anos como criança e adolescente LGBTQIAP+, nunca pude experienciar plenamente minha sexualidade diante do medo de ser julgado e perseguido pela sociedade. Mesmo me escondendo, não foram raros os momentos em que fui xingado de *viado*, *boiola* e *bicha* no meu bairro, enquanto brincava na rua ou fazia coreografia da música *Ragatanga* do grupo Rouge; xingamentos esses vindos de outras crianças e também de adultos do meu próprio parentesco. Todo esse contexto se refletiu em minha experiência enquanto adulto LGBTQIAP+, apenas aos 22 anos de idade, em 2018, pude vencer meu medo e vivenciar meu verdadeiro eu, a partir do momento que tornei minha identidade sexual pública para meus pais e obtive apoio deles.

Os contextos de conservadorismo e restrição operam nas experiências dos participantes Anna, Lia, Mercúrio e Sabrina contribuindo coma **crença de que na cidade natal as pessoas percebem gêneros e sexualidades como tabus sociais**, o que salienta que as crenças “nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”, sendo assim, socialmente construídas e contextualmente situadas (BARCELOS, 2006, p.17). A exemplo, trago os excertos de Lia e Sabrina, que dialogam entre si:

Excerto 12:

Na minha cidade e aqui em Viçosa, é como eu falei, eu acho que é bem falado nessas bolhas, nesses contextos específicos, mas num geral, na comunidade como um todo, muito pouco também. Eu moro numa cidade muito, muito pequena, moro não, eu sou de uma cidade muito pequena, não que Viçosa não seja pequena [risada], mas eu moro aqui hoje em dia, mas lá as pessoas são extremamente conservadoras e cabeça fechada, então assim, raríssimos diálogos eu vejo, espaços culturais onde isso possa chegar, se não nenhum eu acho. (Lia-E-10mai2021).

Excerto 13:

Na minha cidade, por exemplo, eu acho que as pessoas veem isso como um tabu, porque é uma cidade de 10 mil habitantes e aquelas pessoas que fogem da margem,

⁷⁷ Esses resultados são mais aparentes nas emoções, e serão apresentados na seção de discussão das emoções.

assim, eu vejo pessoas comentando sobre essas pessoas. E aí não é tão comum assim, e não é visto com bons olhos [...]. (Sabrina-E-12mai2021).

Lia e Sabrina acreditam que em suas cidades natais a população é conservadora e que por isso não há espaços em que gêneros e sexualidades sejam discutidos de forma aberta, além da temática não ser bem vista. A não discussão sobre o assunto contribui para essa cristalização do tabu sobre a temática em que o silêncio também opera como poder. No caso de pessoas LGBTQIAP+ que vêm do interior, tal qual Lia, ao não se verem representadas se retraem à sua privacidade, ou a pequenos grupos de amigos em que se sintam seguras, o que Lia menciona como bolhas. É notável o medo da exposição e do julgamento moral como consequências do tabu nas cidades natais, e essa emoção opera como uma forma de controle das identidades. Tornar a sexualidade pública enquanto se vive no interior é um exemplo significativo desse controle, há o receio de estar sob o olhar censurador da população, prática comum mencionada por Sabrina: “e aquelas pessoas que fogem da margem, assim, eu vejo pessoas comentando sobre essas pessoas”. Sobre isso, Foucault (2014, p. 194) afirma que “a plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.”

A cidade natal abriga, comumente, o núcleo familiar, que vivencia o contexto da localidade e que pode ou não compartilhar da forma de pensar. No caso de nossos resultados, as falas de Ruka e Sabrina exemplificam a **crença em relação ao tipo percepção da(s) família(s) sobre gêneros e sexualidades**. Vejamos o relato de Sabrina:

Excerto 14:

Eu já tentei, tipo assim, anos e anos conversando com meu pai, não vai, e aí eu não posso dizer isso também para as outras pessoas, sabe, de que forma que a gente pode mudar. Talvez os mais jovens ou as pessoas que têm a mente um pouquinho mais aberta vão entender, vão estar dispostas a mudar, mas em sua maioria, assim eu acho que é um pouco difícil. (Sabrina-E-12mai2021).

Sabrina se vê consternada com a percepção de seu pai sobre a temática, pois ao longo do tempo ela já tentou argumentar com ele de forma a mudar seu pensamento conservador sobre o assunto, sem sucesso. Dessa experiência é possível notar que “as crenças são influenciadas por pessoas significativas” (BARCELOS e KALAJA, 2011), ou seja, são orientadas por outros, pois baseada na forma de pensar de seu pai, Sabrina conclui que sua família é intolerante à temática. Além disso, este relato denota a natureza paradoxal e contraditória das crenças (BARCELOS, 2006), visto que Sabrina diz não ser possível mudar o pensamento de seu pai, mesmo levando informação a ele, o que vai em contradição a *crença de que informação, discussões e ações sobre gêneros e sexualidades contribuem com a diminuição do preconceito e do tabu*, discutida anteriormente e compartilhada por Anna, Lia, Mythra e Ruka.

Em contrapartida, a família de Ruka se mostrava bastante receptiva a situações que pusessem em questionamento os padrões de gêneros e sexualidades:

Excerto 15:

Sempre fui uma pessoa que, apesar de tímida, quando é para fazer algo, faz da forma mais extrovertida possível [...], o que, novamente, pode ter levantado muitas questões sobre minha personalidade para aquela comunidade bem restrita. Mas como meu pai e mãe só se importavam que seus filhos experimentassem de tudo e fossem felizes, eles [pessoas da cidade natal] não tinham poder de fala, porque falar o que para esses pais? Eles vão só dizer: “Dane-se sua opinião. Se minha filha quiser andar de skate e meu filho dançar balé, nem que seja só para experimentar, eles vão fazer isso”; o que isolava nossa família da comunidade religiosa regulamentada da vila. (Ruka-N-12abr2021, aspas no original).

Ruka nos mostra que mesmo diante de possíveis julgamentos que sofrera em sua cidade natal por fugir dos padrões de gênero, seus pais se mostravam atentos, apoiando-o em sua vivência. Segundo elu, as pessoas de sua vizinhança eram religiosas e conservadoras, o que batia de frente com seu ambiente familiar, que lhe permitia brincar e experimentar o que quisesse, mesmo que confrontasse a normatividade social, em que andar de skate é “coisa de menino”, e dançar balé é “coisa de menina”. Logo, diferentemente da experiência familiar negativa de Sabrina, Ruka experienciou positivamente questões de gêneros e sexualidades em sua família.

4.1.2 Crenças sobre agentes contribuidores para informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação

Essa categoria geral descreve crenças relacionadas à escola, à formação de professores de línguas, ao ensino de línguas e ao Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas como agentes contribuidores para a informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação. Assim como Freire (1996), acredito que a educação é uma forma de mudar o mundo, e acredito também que essa transformação possa ser feita por meio do ensino crítico de línguas.

4.1.2.1 Educação como processo de transformação social

Emerge nos resultados a **crença na educação como processo de transformação social**. Dela podemos notar dois pontos principais: o primeiro é que existe uma realidade social que precisa ser transformada, e o segundo é que há possibilidades de se transformar essa realidade. Ao tratarmos de gêneros e sexualidades dissidentes, as pessoas LGBTQIAP+ são as que vivenciam o cerceamento de direitos (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021; GASTALDI *et. al.*, 2021), e esse contexto social contribui para o surgimento da crença em questão.

Ela vai ao encontro dos dizeres de Freire (1996) de que a educação é uma forma de mudarmos a realidade por meio de seu “desmascaramento”. Em outras palavras, Freire aponta para a educação como modo de transgredirmos as práticas dominantes que afligem a justiça social. A crença está presente em excertos de Anna, Lia, Mercúrio e Mythra. Lia, por exemplo, comenta o fato de que a sociedade é plural e que essa diferença se faz presente nos espaços educativos:

Excerto 16:

[...] Em nosso percurso profissional iremos nos deparar com alunos e alunas de diferente gêneros e sexualidades. Uma vez preparados e instruídos acerca do assunto poderemos acolher esses alunos, assim como defendê-los caso seja necessário e tratá-los da mesma forma que os outros são tratados. Além disso, poderemos incluir a temática dentro dos conteúdos da disciplina, em busca do combate às violências sofridas por pessoas LGBT. (Lia-Q1-10mar2021).

Lia reconhece a importância da formação de educadores para que saibam lidar com estudantes LGBTQIAP+ e atuar prontamente no combate às violações que estão sujeitos, já que os espaços educativos, principalmente a escola, são, por muitas vezes, lugares de (re)produção de violências contra pessoas de gêneros e sexualidades não-normativas (LORENA SILVA, 2018). Lia acredita, ainda, que gêneros e sexualidades devem fazer parte do currículo das disciplinas escolares, pois ao levar informação para dentro desses espaços, estamos usando a educação como modo de transformação social. Assim como Lia, Mythra também acredita na necessidade de que educadores estejam preparados para a transformação social:

Excerto 17:

Todas as licenciaturas deviam ter uma disciplina sobre como lidar com gêneros divergentes, como lidar com questões de papel de gênero binárias mesmo, menino, menina, como que você vai se portar quando aparece um menino, uma menina, a menina fala alguma coisa, o menino fala alguma coisa, como você vai se portar em relação a isso, porque é algo que a gente precisa também entender, precisa ver [...]. (Mythra-E-10mai2021).

Para Mythra, os cursos de licenciatura devem investir na formação desses futuros educadores em questões de gênero, até mesmo nas tidas como padrão – a binaridade menino-menina, aluno-aluna. O relato do participante nos induz a um simples exercício de memória sobre a escola, como por exemplo, ao pensarmos a organização espacial. Os banheiros, mesmo das crianças mais novas que precisam de ajuda para usá-los, são separados por gênero, e identificados com bonecos de saia e calça, respectivamente, representando feminino e masculino. Há também as filas de estudantes para atividades fora da sala de aula que são organizadas por gênero: fila de meninos e fila de meninas. Nada disso é pensado pelo currículo dos cursos de licenciatura, mas nos é cobrado que seja reproduzido enquanto professores. Logo, sem estarmos preparados para lidar com essas questões, estaremos contribuindo com a

(re)produção da norma na escola e produzindo a diferença como algo negativo. Daí a importância da formação crítica de educadores e o papel da escola

4.1.2.2 A escola

A escola se mostra como uma instituição social fundamental para criarmos inteligibilidade social acerca de gêneros e sexualidades, por ser um espaço formativo amplo. Talvez por isso, acredito que esse é, paradoxalmente, um espaço de tanto controle. Como argumenta Colling (2018), as tentativas de aproximar gêneros e sexualidades da escola são lidas como ações de disseminação da “ideologia de gênero”, uma forma de corromper crianças e adolescentes com ensinamentos imorais. Apesar desse cenário distópico sustentado pelo pensamento conservador, os participantes acreditam que **a escola é o espaço para aprender sobre gêneros e sexualidades**. Essa é uma visão compartilhada por todos os participantes e baseada em suas experiências enquanto estudantes que já vivenciaram a realidade escolar e também como professores em formação inicial, ilustrando as diferentes naturezas das crenças, como sugerem Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2011). Destaco o excerto de Ruka:

Excerto 18:

Eu acho que é um aspecto que deveria também ser essencial para a sociedade no geral. Se pudéssemos trazer o que eu tive na graduação para o médio, para o fundamental sabe? Não falo palestras, eu falo exemplos cotidianos de gênero e sexualidade, pro médio e pro fundamental. Seria o ideal, começar cedo sabe [...]. (Ruka-E-05mai2021).

Ruka acredita que as experiências formativas sobre gêneros e sexualidades que teve na graduação são passíveis de serem inseridas no contexto da escola regular como forma de instruir estudantes para a diferença. Ao afirmar que “seria o ideal, começar cedo”, elu reconhece a importância da temática para estudantes de todas as idades, o que vai ao encontro de Carvalho (2009, p.6), que considera que a todo momento e em todo lugar estamos vivenciando “práticas e representações culturais acerca da sexualidade humana”. Ou seja, proibir a escola de abordar a temática não vai inibir que crianças e adolescentes saibam sobre o assunto. A meu ver, essa é apenas uma forma de perpetuar a moral conservadora e pôr em risco a justiça social no que diz respeito à essa temática. Ademais, se a ideia (conservadora) é “proteger as crianças” (de um inimigo inexistente chamado “ideologia de gênero”), isso deveria ser feito dando a elas o acesso à informação. O exemplo a seguir, de Sabrina, ilustra essa afirmação:

Excerto 19:

Quando já estava no ensino médio, 1º ano ou 2º ano do E.M., lembro que a escola trouxe profissionais para dar uma palestra sobre assédio e abuso sexual. Uma semana após essa palestra, em um evento escolar (não me recordo sobre o que era exatamente), o diretor da escola comentou sobre o quão importante foi essa palestra, pois, após ela, dois/duas estudantes denunciaram estar sofrendo abuso sexual de familiares e a escola

e o conselho tutelar conseguiram ter conhecimento para poder auxilia-las/os e tomar as devidas providências. (Sabrina-N-24abr2021).

Sabrina narra uma situação vivenciada enquanto estudante da escola regular, em que a informação sobre sexualidade foi fator decisivo para que estudantes identificassem e denunciasses abusos que estavam sofrendo em seus próprios contextos familiares. Logo, além de proporcionar informação sobre questões relacionadas à gêneros e sexualidades, a escola foi um importante agente no sentido de acabar com as violências que essas crianças e/ou adolescentes sofriam, visto que as denúncias ocorreram nesse local. Considerando esse contexto, se faz necessário refletir sobre como a pandemia de Covid-19 dificulta as denúncias, visto que as crianças deixaram de ir para a escola e começaram a ficar mais tempo em casa. Como mostra uma reportagem de maio de 2021 do G1, “80% dos casos [de abuso sexual infantil] são registrados dentro de casa, justamente por quem deveria proteger as crianças, e a maioria envolve pessoas da família. Grande parte das vítimas são meninas.”⁷⁸ Assim, a escola se mostra um espaço importante para formação de estudantes em gêneros e sexualidades, sendo essa uma possibilidade de transformação social.

4.1.2.3 Formação inicial de professores de línguas

Trabalhos em LA (PENNYCOOK, 2001; URZÊDA FREITAS, 2012; JESUS, 2017; CADILHE e LEROY, 2020) vêm, ao longo de décadas, evidenciando a necessidade da transgressão no ensino de línguas, e advogando a favor dessa ação por meio da formação de professores. Para tal, porém, é preciso que os currículos dos cursos de graduação em Letras sejam revistos e repensados para a contemporaneidade, sendo menos tecnicistas e preocupados com descrições formais da(s) língua(s) e mais responsivos às identidades que são construídas por meio das línguas ensinadas.

Dito isso, é notado nas experiências dos participantes enquanto professores em formação inicial, a **crença sobre o papel da formação do curso de Letras da UFV na abordagem da temática de gêneros e sexualidades**. Presente em relatos de Anna, Lia, Mercúrio, Mythra e Sabrina, essa crença se mostra, de natureza experiencial, individual e coletiva (BARCELOS, 2006). É experiencial e individual por representar a vivência dos participantes com o currículo, visto que cada um deles se encontra em um período diferente da

⁷⁸ LAUDARES, Raquel. Com pandemia, denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes crescem, mas são feitas de forma tardia. G1, São Paulo. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/05/18/com-pandemia-denuncias-de-abuso-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-crescem-mas-sao-feitas-de-forma-tardia.ghtml> Acesso em 03 de janeiro de 2021.

formação inicial em Letras, e que cada experiência é única. E é coletiva, pois evidencia a manifestação compartilhada dessa crença em específico, baseada, também, no fato de que esses participantes estão sendo formados pelo mesmo currículo ao longo da graduação. Vejamos, em seguida, como os relatos de Mercúrio e Anna se contrapõem e exemplificam a crença em questão:

Excerto 20:

[...] Na disciplina de Sintaxe II trabalhamos o gênero neutro, o que me fez me sentir bem, pois passei a entender mais sobre um assunto que não tinha absolutamente nada de conhecimento. Acredito que esses temas tem que ser trabalhados em sala de aula sim, para que as pessoas sempre aprendam um pouco mais desses temas, e assim, cometam menos danos às pessoas, dando a cada um o devido respeito que merece. (Mercúrio-Q1-09mar2021).

Excerto 21:

Não foi abordado em nenhum momento, que eu me lembre. O único momento foi do estágio extracurricular na (*eliminação de conteúdo confidencial*), onde atuo nas escolas, e lá tive a oportunidade de lecionar sobre o assunto de forma cautelosa. Porém, gostaria muito que os temas de Gênero e Sexualidade fossem abordados, ou colocados nos contextos de aulas na graduação. Porque acredito no potencial da discussão como uma forma de informar mais e mais pessoas. (Anna-Q1-15mar2021).

Mercúrio cursa o sexto período e Anna o sétimo; logo, a localização de cada um no curso de Letras se difere. Apesar da linearidade cronológica do currículo, cada estudante cursa as disciplinas que deseja no momento em que quiser, o que, dentre outras coisas, torna a experiência da formação subjetiva. Enquanto Mercúrio relata ter tido contato com o tema de gêneros e sexualidades em uma disciplina do currículo, Anna menciona que o mesmo não foi abordado em nenhuma matéria, e que sua experiência foi em atividade extracurricular. Apesar disso, Mercúrio e Anna afirmam, respectivamente, que a formação tem potencial de reduzir danos e informar, ilustrando, também, que como futuros professores de línguas, ambos defendem a presença de gêneros e sexualidades na formação docente como uma maneira de aproximar a temática do ensino e transformá-lo criticamente.

4.1.2.4 O ensino de línguas

A tradicionalidade do ensino e aprendizagem de línguas vem sendo questionada por diversos autores (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006; ROCHA, 2013; URZÊDA FREITAS, 2013; JESUS, 2017; CADILHE e LEROY, 2020) há décadas, o que evidencia a necessidade de uma mudança nesse campo da LA. Além disso, esta pesquisa vem mostrando como os professores de línguas em formação inicial estão dispostos a transgredir o ensino por meio da aproximação com a temática gêneros e sexualidades, assim como estudantes estão dispostos a aprender sobre questões LGBTQIAP+, porque o assunto faz parte de suas realidades

sociais (PAIZ, 2021). Diante disso, os participantes Lia, Mercúrio, Mythra, Ruka e Sabrina acreditam **que gêneros e sexualidades podem fazer parte do ensino de línguas**. Os excertos de Mythra e Mercúrio destacam esse aspecto:

Excerto 22:

Línguas são formas de passagem de informações, crenças e culturas, e ensinar uma língua é ensinar formas de pensar e de se entender como parte de uma sociedade, dessa forma, é necessário ensinar aos alunos sobre a posição de pessoas gênero-divergentes ou de diferentes sexualidades e a importância de respeitá-las. (Mythra-Q1-14mar2021).

Excerto 23:

Gênero, sexualidade e ensino têm a ver com a criação indenitária de um individual, sendo a língua algo fundamentalmente cultural, é possível pensar que não somente no ensino de línguas, mas em toda área de ensino é fundamental seja trabalhado os temas em questão. (Mercúrio-Q1-09mar2021).

Os participantes compartilham da visão de que língua(gem) é prática social, ou seja, por meio da língua(gem) é que agimos, construímos e transformamos as relações sociais (URZÊDA FREITAS e PESSOA, 2012). Além disso, é por meio da linguagem que performamos as identidades (ROCHA, 2013), logo, ela é indissociável dos gêneros e das sexualidades. Desse modo, Mythra e Mercúrio acreditam que por meio de um ensino de línguas problematizador é possível contestar as relações de poder, criando inteligibilidade sobre as identidades não-normativas e questionando a norma.

Apesar das possibilidades apresentadas por eles, há, dentre os resultados, narrativas das quais emerge uma crença que contesta a apresentada aqui, como a de que **a relação gêneros, sexualidades e ensino de línguas necessita de contextos específicos ou é difícil**. Relatos de Anna e Mercúrio ilustram essa crença, o que mostra, mais uma vez, a natureza paradoxal e contraditória das crenças (BARCELOS, 2006), visto que ao mesmo tempo que Mercúrio acredita que gêneros e sexualidades podem fazer parte do ensino de línguas, ele apresenta ressalvas. Destaco, primeiramente, o relato de Anna:

Excerto 24:

É importante não tomar o espaço inteiro da aula porque, acredito que não tem (...) espaço pra desembolar um assunto como esse numa aula. Mas, dentro dos limites ali, poder discutir isso. Acredito que nas aulas de língua espanhola, do inglês, francês, enfim, eu acredito que seja super válido, até porque você gerar um assunto, uma discussão dentro de uma língua, você já vai estar ali estimulando a prática daquela língua, então eu acredito que nesse contexto aí seja mais favorável pra poder estimular essa discussão. Dentro da Literatura também, acredito que trazer livros que falam, literaturas que falam sobre esse assunto, que abordam a questão da homossexualidade, dos gêneros e das sexualidades dentro dos livros, também **é uma forma de fazer uma coisa mais leve, sucinta, mais camuflada ali de forma a não querer, não tentar (...) mudar o pensamento**, e sim estimular o questionamento, estimular o processo de questionamento dentro da pessoa, (...) de trazer aquilo como se fosse, realmente (...), porque é algo natural né, enfim. É isso. (Anna-E-10mai2021, grifos meus).

Apesar de citar algumas atitudes que podem ser tomadas em aulas de línguas para trazer a temática à tona, Anna pontua que não há espaço para se aprofundar nela. Além disso, segundo Anna, é preciso que ao trazer gêneros e sexualidades para o ensino e aprendizagem de línguas, isso seja feito de forma camuflada. Os dizeres de Anna encontram respaldo nas dificuldades em trazer a temática para as aulas, listadas por Carvalho (2009, p. 4, aspas no original), que incluem, dentre outros fatores, o “receio das reações negativas dos colegas professores e dos alunos e de que as atividades desenvolvidas percam o ‘status’ de aula”. Compreendo que apesar da literatura advogar a favor da transgressão do ensino, dificuldades se fazem presentes nesse processo, e nem todos os professores estão dispostos a assumirem compromisso de mudança social por meio do ensino de línguas. Mesmo assim, enquanto professor e pesquisador, acredito que a construção de alternativas para as narrativas que nos contaram sobre o mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2009b) precisa continuar sendo feita por meio de uma educação transgressiva, sem medos.

O relato de Mercúrio, a seguir, aponta para o fato de que em sua escolarização, a temática gêneros e sexualidades não esteve presente nas aulas de línguas devido a posturas das professoras. Diante disso, a crença de que a relação gêneros, sexualidades e ensino de línguas é difícil emerge de sua experiência enquanto estudante:

Excerto 25:

Como o tema não era debatido em sala de aula, nas aulas de línguas que menos ainda teria esse contato pois todas as professoras que tive nessas posições sempre eram muito metódicas e engessadas no método de ensino tradicional, e pior, o método de ensino tradicional que era direcionado às escolas públicas. (Mercúrio-N-12abr2021).

Mercúrio afirma que a temática não fez parte das aulas de línguas pelo fato de que os professores tinham métodos tradicionais de ensino. Logo, o ensino crítico de línguas se apresenta como uma alternativa para essa realidade. É necessário que os professores sejam capacitados para tal, além de que seus contextos de trabalho lhe possibilitem agir assim, visto que já citamos diversos impedimentos que professores encontram nas escolas para a abordagem de gêneros e sexualidades, principalmente sendo a temática um tabu estrutural em nossa educação.

4.1.2.5 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas

Os participantes desta pesquisa, em sua maioria, acreditam que **o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas serviu como agente transformador das percepções e práticas sobre gêneros e sexualidades**. Ao se mostrarem envolvidos com a temática e compromissados com a proposta do curso, os participantes relatam como a formação

ofertada foi benéfica, dentre outros fatores, para suas práticas docentes. Os relatos de Anna, Lia, Mercúrio, Mythra e Sabrina evidenciam isso, dos quais destaco o de Sabrina, que apesar de ainda não atuar no ensino de línguas, reconhece a contribuição da formação em gêneros e sexualidades:

Excerto 26:

Eu não tenho experiências concretas em sala de aula, mas ter feito esse curso me faz ter uma percepção mais crítica na seleção de materiais para minhas aulas, sobre os temas que posso tratar e como relacioná-los com as aulas de línguas. É algo que me motiva e eu reconheço a importância de falar sobre. Mas eu não tinha ideias palpáveis e esse curso me trouxe isso. Além de uma base teórica, trouxe exemplos de como trazê-lo [o assunto] para aulas e conduzir o diálogo entre os e as estudantes. (Sabrina-Q2-17mai2021).

A participante afirma que a experiência com o curso lhe fez ser mais crítica, ou seja, suas ações passam a problematizar como práticas sociais se tornaram hegemônicas e como ela pode atuar na transgressão dessa realidade por meio do ensino de línguas (PENNYCOOK, 2001). Ademais, Sabrina se sente motivada a agir em prol de um ensino mais responsivo à realidade social no que diz respeito a gêneros e sexualidades, mostrando que as crenças influenciam as ações (PERON, 2021). O curso também foi responsável por lhe apresentar exemplos de como transformar o ensino de línguas, sem pretensões de ser um manual, mas sim de formar professores com evidências de que é possível fazer. Em consonância com o relato de Sabrina, temos a percepção de Mythra:

Excerto 27:

Eu acho que é uma questão que a gente precisa preparar, estar preparado para falar, a melhor forma de estar preparado para isso, na minha opinião seria uma disciplina de cunho mais prático, não só sentar e ler texto. Uma disciplina que seria mais ou menos no estilo do curso que a gente fez, que a gente tivesse a liberdade para poder falar também sabe, pra dar a nossa opinião, para externalizar os nossos pensamentos, e uma discussão interna entre os alunos, porque é algo que é necessário, é algo que a gente precisa falar também, porque eu acho que isso é de extrema importância. (Mythra-E-10mai2021).

Mythra acredita que o curso de extensão possa servir como inspiração para uma disciplina a ser ofertada na graduação de Letras. Para ele, o curso se mostrou um meio mais prático de se instruir em gêneros e sexualidades, apesar de não ter havido, em nenhum momento, uma separação estanque entre teoria e prática, pois acredito que essas instâncias da produção de conhecimento não existem em oposição binária, mas em relação mútua de integração. A fala do participante é, também, um recado aos professores que atuam na formação de outros professores, pois enquanto estudantes, buscamos por referências profissionais que nos incutam o desejo de mudança, e não “mais do mesmo”. Freire (1996) menciona a profissão docente como uma maneira de inspirar outrem a agir, e acredito que essa inspiração seja o que Mythra espera de sua formação enquanto professor de línguas.

4.1.3 Crença sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades

Essa categoria geral agrupa excertos relacionados à **crença sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades**. Elas se mostram aparentes em excertos de Anna, Lia, Mercúrio e Ruka, e se relacionam com as referências sobre pessoas LGBTQIAP+ que acessamos no mundo. Eles vão ao encontro do que Hall (2020) propõe sobre as identidades, visto que elas são historicamente localizadas, socialmente construídas por meio da linguagem e culturalmente representadas. Assim, surgem e se consolidam como no imaginário social crenças sobre as identidades LGBTQIAP+. Os excertos de Lia ilustram essa afirmação:

Excerto 28:

[...] Lembro de um amigo que foi xingado enquanto voltava para a casa... **Ele tem muitos trejeitos que tornam perceptível a sua sexualidade**, então ele foi o alvo durante todo o caminho que fizemos. Eu, enquanto mulher lésbica que não carrego no corpo tal facilidade de identificação, não ouvi uma só palavra. (Lia-N-23abr2021, grifos meus).

Excerto 29:

Quando penso no assunto gêneros e sexualidades, penso principalmente em **amigos e colegas gays, homens gays, o que acredito que seja mais fácil de identificar quando somos crianças**. Lembro de algumas piadas, brincadeiras, todas sérias, mas não tão agressivas. Isso no ensino fundamental. Já no ensino médio, onde eu tinha uma maior noção da minha sexualidade, era um pouco diferente. Os meninos heterossexuais eram muito maldosos com aqueles assumidamente ou que demonstravam ser gays, era raro alguém intervir para ajudar. (Lia-N-23abr2021, grifos meus).

Segundo Lia, homens gays são fáceis de identificar socialmente, conforme mostram os grifos nos excertos. Essa declaração nos permite pensar que há certas características que “entregam” a sexualidade de alguém, e nesse caso, uma sexualidade divergente da norma. Enquanto homem gay, acredito que os trejeitos, ou facilidade de identificar mencionados por Lia estejam relacionados à fuga dos padrões de masculinidade, refletida, por exemplo, nos modos de se vestir, de caminhar, de conversar. Há estereótipos difundidos socialmente que servem de respaldo para se identificar um homossexual na rua e promover o preconceito homofóbico. Segundo Louro (2008, p.22), “a diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito [...] quando relacionamos esse sujeito [...] a um outro que é tomado como referência”. Assim, o estereótipo é fruto da leitura das identidades diferentes em comparação com as identidades normativas, logo, é resultado de relações de poder, poder esse que se materializa na situação de homofobia vivenciada por Lia na rua com seu amigo.

Ademais, os excertos de Lia exemplificam a natureza mediada das crenças (BARCELOS, 2006), ou seja, elas podem ser vistas como recursos que acionamos para justificar situações às quais passamos. Nesse caso, a crença se relaciona com o estereótipo de

fuga dos padrões de masculinidade e é mobilizada para explicar a homofobia vivenciada. Além de mediada, essa crença incorpora perspectivas sociais sobre o que é ser um homem gay, evidenciando também que as crenças são socialmente construídas (BARCELOS, 2006). A narrativa de Mercúrio também exemplifica isso:

Excerto 30:

A construção de gênero creio que foi firmada socialmente, pelo “nasceu homem”, automaticamente somos induzidos pela sociedade de várias formas. Já minha sexualidade não é algo que seja concreto, é volátil, pois estou sempre em mudança de pensamentos, e não tem como falar de como serei pra sempre, mas no momento sou uma pessoa homossexual, que foi construído com o tempo, com experiências que me chamaram atenção. (Mercúrio-Q1-09mar2021, aspas no original).

Nossas referências de modos de ser, estar, acreditar e sentir são construídas culturalmente (LOURO, 2008; CARVALHO, 2009; SILVA, 2014; HALL, 2020) por uma imensa gama de experiências pelas quais passamos. Carvalho (2009, p. 6) acredita que “em casa, pela TV, pelas músicas, na escola, pelos contatos com outros homens/mulheres, estaremos sempre sendo sexualizados e educados.” Seja de forma consciente ou involuntária, estamos a todo momento reunindo informações sobre as identidades. Porém, como venho mencionando, as identidades sofrem influência direta das relações de poder que ditam normas padronizadoras, o que é, e mais ainda o que não é socialmente aceito: *homens de saia, unhas pintadas e maquiagem; mulheres de cabelo undercut, em cargos de destaque no mercado de trabalho e sem vontade de ter filhos; homens cis homossexuais negros, afeminados, sexualmente passivos e com pênis pequeno; mulheres lésbicas masculinizadas; travestis sem intervenções prostéticas; pessoas que advogam pelo uso de pronomes não-binários; corpos gordos; corpos com deficiência; drag queens e mulheres trans cantoras de sucesso numa mídia excludente...* nada disso parece viável perante a cisheteronormatividade que nos rege.

Até aqui discuti as crenças sobre gêneros e sexualidades emergidas nos resultados da pesquisa, sendo elas relacionadas a diversos contextos, como os agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação; a construção identitária; e os agentes contribuidores para a informação e conscientização sobre o assunto. É possível perceber a natureza complexa das crenças (BARCELOS 2006; BARCELOS e KALAJA, 2011), em que elas se mostram experienciais, paradoxais e contraditórias, socialmente construídas e ligadas ao poder. Na seção seguinte apresento a discussão das emoções.

4.2 Emoções sobre gêneros e sexualidades

Os resultados da análise dos questionários inicial e final, das narrativas escritas e entrevistas revelaram as emoções em 116 excertos que foram classificados em quatro categorias

contextuais principais e algumas subcategorias. Emergiram dos resultados cinco emoções recorrentes: angústia, felicidade, indignação, medo e vergonha. O quadro 16 sumariza as categorias contextuais gerais, as subcategorias contextuais e as emoções identificadas.

Quadro 16 - Sumário das categorias de emoções sobre gêneros e sexualidades

4.2.1 Emoções relacionadas a violências LGBTfóbicas
Medo, Indignação e Angústia.
4.2.2 Emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade
Felicidade, Angústia, Medo e Indignação.
4.2.3 Emoções relacionadas ao tabu e ao julgamento moral
4.2.3.1 Escola
Vergonha, Angústia, Medo e Indignação.
4.2.3.2 Família
Medo, Angústia e Vergonha.
4.2.3.3 Religião
Angústia e Medo.
4.2.3.4 Sociedade
Angústia e Medo
4.2.4 Emoções relacionadas a experiências formativas em gêneros e sexualidades
4.2.4.1 Escola
Felicidade e Vergonha.
4.2.4.2 Universidade
Felicidade, Angústia e Indignação.
4.2.4.3 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas
Felicidade.

Fonte: Autoria própria

A seguir, discuto cada um dos contextos e emoções listados no quadro 16. Dentro de cada categoria, as emoções estão organizadas em ordem de maior recorrência, e a escolha dos excertos segue o critério da análise crítica de conteúdo, que prevê a leitura e releitura de trechos significativos do corpus, levando-se em consideração vários fatores, conforme já explicitado no capítulo de metodologia.

4.2.1 Emoções relacionadas a violências LGBTfóbicas

Como venho discutindo amplamente, pessoas LGBTQIAP+ são vulneráveis socialmente em relação as suas integridades físicas e morais. Essa afirmação tem sido, ao longo de décadas, confirmada pelos relatórios estatísticos de instituições compromissadas em mapear as violências que atingem essa população. A exemplo, o *Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020*, publicado em 2021 pelo GGB, mostra que 60,82% das mortes aconteceram em locais públicos, vitimando 132 pessoas, das quais 15% eram mulheres lésbicas

e 71% homens gays. Além disso, de 2008 a 2020 o número de mulheres trans e travestis assassinadas no Brasil cresceu 201%, como informa o boletim anual da ANTRA de 2021. Isso faz com que andar pelas ruas e ser lido como LGBTQIAP+ se torne um risco em nossa sociedade.

Esse cenário, obviamente, se refletiu na análise de dados. Os relatos dos participantes revelaram emoções de relacionadas a violências LGBTfóbicas, tais como **medo, indignação e angústia**⁷⁹. Essas emoções. De modo geral, eram decorrentes de experiências negativas em situações de ofensas direcionadas a si e a terceiros; possibilidade de ser agredido na rua; e violência estrutural. Primeiramente, apresento a emoção de **medo**, identificada em 4 excertos de Lia, Mythra e Ruka, dos quais destaco a fala de Lia, que sofreu agressões verbais na rua por ser uma mulher lésbica:

Excerto 31:

Já fui xingada na rua enquanto estava de mãos dadas com a minha namorada da época. Lembro de chorar muito quando cheguei em casa, de não saber realmente o que fazer, de temer pela minha vida. (Lia-N-23abr2021).

O medo é resultado da opressão projetada sobre a identidade sexual de Lia, o que evidencia a heteronormatividade como a relação de poder atuante na origem da emoção. É possível perceber na narrativa de Lia como o medo se corporifica (BENESCH, 2012) de forma dinâmica e lhe gera a reação do choro intenso. A participante diz ter temido por sua vida, sendo o medo, nesse caso, uma consequência da identificação da morte como um perigo concreto (CARDOSO, 2018).

A emoção do medo pode muitas vezes vir associada a emoção de **indignação**, desencadeada diante de “algo considerado abusivo, ofensivo e injusto” (CARDOSO, 2018, p. 66), é percebida em 4 excertos de Anna, Lia e Mythra, e revela mais um lado da violência LGBTfóbica. Anna, por exemplo, apresenta uma situação de homofobia vivenciada por terceiros em Viçosa/MG que lhe causou revolta:

Excerto 32:

[...] Em um dia de rolê pela cidade com amigos, testemunhei um momento triste de choque por conhecidos que presenciaram um ato de homofobia contra (*eliminação de conteúdo confidencial*), que aconteceu no (*eliminação de conteúdo confidencial*), em Viçosa, Minas Gerais. As pessoas estavam indignadas com o ocorrido, e não passou batido, foi denunciado e publicado a revolta e o pedido para que houvesse menos ataques na cidade [...]. (Anna-N-15abr2021).

Nesse caso, o caráter relacional das emoções se destaca no fato de que mesmo não tendo experienciado diretamente a violência, a emoção aflora em Anna, que é quem narra o ocorrido.

⁷⁹ Todas as categorias e subcategorias de emoções são identificadas no texto por meio do destaque em negrito.

Daí a ilustração das emoções como manifestações relacionais e sociais, e não apenas individuais (ARAGÃO, 2010; SONG; 2018). Além disso, ela menciona o pedido para que menos ataques LGBTfóbicos ocorram na cidade, o que destaca que Viçosa/MG possui muitos casos de homofobia.

Diante do exposto, trago três casos que marcaram a cidade nos últimos anos. Em 2015, banheiros da UFV foram pichados com mensagens que incitavam a violência contra gays, o que causou apreensão na comunidade acadêmica pela gravidade das ameaças⁸⁰. A frase “Vamos matar homossexuais! Deus vai nos ajudar a exterminar [sic] essa praga da face da terra!” foi encontrada em um dos banheiros mais movimentados do campus, por causa de sua localização estratégica no Centro de Vivência. Já em 2017, um estudante da UFV foi espancado dentro de sua casa, e ele acredita ter sido vítima de homofobia, pois nenhum pertence foi levado do local. O caso foi noticiado na mídia regional⁸¹. Em 2018 um estudante homossexual foi agredido enquanto caminhava pelo campus da UFV acompanhado de amigos, e o mesmo relatou que acredita que foi uma agressão de cunho homofóbico. O caso foi publicado em um grupo público do Facebook que leva o nome da universidade e também noticiado na TV local⁸².

Os casos mencionados são exemplos de insegurança que pessoas LGBTQIAP+ estão sujeitas em Viçosa, mesmo a cidade aparentando ser bastante acolhedora às diferenças por causa da pluralidade de pessoas que nela vivem, e que estão, de alguma forma, ligadas à UFV. Recentemente, a Câmara Municipal aprovou o PL024/2021 que visa combater a discriminação de pessoas LGBTQIAP+ em estabelecimentos públicos e privados da cidade. As políticas públicas para o combate à discriminação por identidade de gênero e identidade sexual eram inexistentes até então no município, e essa se torna a primeira.

No âmbito institucional, a gestão de Viçosa já promoveu ações de cunho contrário à diversidade e diferença: a aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Nº 2487/2015), que tinha como diretriz: “não aplicação dos componentes da ideologia de gênero”. Como já discutido no capítulo 2, o conceito “ideologia de gênero” é uma deturpação de origem fundamentalmente religiosa que busca coibir ações de construção de conhecimento sobre gêneros e sexualidades. Apesar da aprovação do plano de educação com o inciso em seu texto,

⁸⁰ MIRANDA, Bernardo. Universidade Federal de Viçosa investiga ação de grupo antigay. O Tempo. 2015. Disponível em <https://www.otempo.com.br/cidades/universidade-federal-de-vicosa-investiga-acao-de-grupo-antigay-1.1052577#> Acesso em 20 de setembro de 2021.

⁸¹ Estudante da UFV diz que foi vítima de homofobia ao ser agredido em república. G1 Zona da Mata, 2017. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/estudante-da-ufv-diz-que-foi-vitima-de-homofobia-ao-ser-agredido-em-republica.ghtml> Acesso em 20 de setembro de 2021

⁸² Agressão no campus da UFV. TV Viçosa, 2018. Disponível em <https://fb.watch/88N48HTMbN/> Acesso em 20 de setembro de 2021.

em 2019, uma medida cautelar do Tribunal de Justiça de Minas Gerais atestou inconstitucionalidade ao inciso, tendo o efeito do mesmo sido revogado. Logo, a LGBTfobia também chama nossa atenção em Viçosa para a urgência de uma mudança social. Essa insegurança e vulnerabilidade vivenciada por pessoas LGBTQIAP+ incorre nas emoções de medo e indignação, já mencionadas, e também na emoção de angústia, da qual trato a seguir.

A emoção de **angústia** se mostra presente em 2 excertos da participante Anna. No seguinte relato, essa emoção se materializa no sofrimento sentido por sua ex-namorada ao não ter sua identidade e expressão de gênero respeitadas; e também por Anna, que ao ver alguém sendo violentado de forma LGBTfóbica, se sentiu mal:

Excerto 33:

[...] A minha ex-namorada já sofreu muito com essa questão de ser confundida com um homem. Ela já sofreu muito por isso. A gente estava junto e alguém falar que ela era um menino, e que eu era a menina, isso aí era uma questão forte na nossa relação. Mas fora isso, ela era quem mais sofria, eu nunca cheguei a sofrer, porque eu sou, aparentemente, eu me porto com mais feminilidade, então eu não tenho tanto esse receio, porque as pessoas não olham pra mim e já tem aquele impacto. Só se eu falo mesmo, aí eu falo as pessoas ficam “olha”. Mas de início eu não sofro violências diretas, físicas, com isso. A única vez que eu sofri violência foram dessa forma. Violências de comentários homofóbicos em que a gente se sente violentado de uma certa forma. Às vezes não é diretamente pra gente, mas a gente se sente muito violentado com falas desse tipo. (Anna-E-10mai2021).

A participante Anna reconhece que o julgamento sofrido por sua ex-namorada está relacionado ao fato de ela fugir dos padrões de feminilidade socialmente impostos às mulheres, o que caracteriza uma violência de gênero. Ao mesmo tempo, por ser uma mulher que se relaciona com outra mulher, a violência de gênero se soma à homofobia, o que evidencia que os marcadores identitários estão intrinsecamente relacionados e operam como potencializadores das diferenças e, conseqüentemente, das opressões sofridas (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021). A experimentação da emoção de angústia, nesse caso, reflete as experiências de duas mulheres de sexualidades dissidentes, o que segundo Winograd (2003, p. 1644), não pode ser analisado sem considerarmos, dentre outros fatores, a “organização da cultura, gênero, raça, classe, educação e personalidade.” E isso se relaciona em como as pessoas vivenciam emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade, próxima categoria sobre a qual discorro a seguir.

4.2.2 Emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade

A vivência das identidades de gênero e das sexualidades é um fator fundamental da vida humana e se relaciona, por exemplo, com o bem-estar, com a saúde e com o social. Apesar disso, se as identidades destoam da regra silenciosa e onipresente (LOURO, 2008) que dita que

todos precisam ser cisgêneros e heterossexuais, a cisheteronormatividade, elas são lidas como “outras” (SILVA, 2014). São as identidades LGBTQIAP+. O processo de alterização é complexo, fruto das relações de poder, e ocorre em diferentes níveis, de forma explícita e velada, ao mesmo tempo. Essa é uma face bastante à mostra quando nos referimos às vivências dissidentes na sociedade brasileira, visto que a mídia, as pesquisas e o cotidiano (re)produzem o padrão de anormalidade para essas identidades. E isso se dá por meio de manchetes, gráficos e relatos que lemos, internalizamos e passamos pra frente, num ciclo sem fim que nos vicia e nos faz acostumar com *o outro* sempre sendo representado por meio de tragédias.

Os dados desta categoria refletem esse contexto social, visto que foram identificadas as emoções de **angústia**, **indignação** e **medo**, provenientes de situações experienciadas negativamente, e relacionadas à vivência da própria identidade sexual, desconforto causado por terceiros, e tornar a sexualidade pública para a família. Apesar disso, os resultados sobre os marcadores de gêneros e de sexualidades também revelam situações experienciadas de forma positiva, que originaram a emoção de **felicidade** e se relacionam, dentre outros contextos, à autoaceitação da sexualidade, apoio de amigos na vivência da sexualidade e representatividade. Vejamos, a seguir, como essa diversidade de emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade se evidencia nos relatos dos participantes.

A emoção de **angústia** foi experienciada pelos participantes Anna, Ruka e Sabrina (4 excertos). Segundo Cardoso (2018, p. 23), angústia remete à “tristeza e opressão decorrente de alguma privação, de pressentimento, do choque entre necessidades pessoais e restrições socialmente impostas [...]”. Essa definição mostra o caráter social das emoções (WINOGRAD, 2003; BENESCH, 2012, 2016), amparado na inserção dos indivíduos em contextos sociais (re)produtores da diferença como característica negativa. Os relatos dos participantes apontam a angústia relacionada à dificuldade de autocompreensão da própria identidade de gênero ou sexualidade; à impossibilidade da vivência plena da identidade de gênero; e ao sofrimento social de pessoas LGBTQIAP+. Ruka, por exemplo, fala da angustia em relação a sua identidade de gênero:

Excerto 34:

Uma verdadeira confusão, ao ponto de eu ter que trabalhar ela [identidade de gênero] hoje com psicólogos e profissionais da área. Pois minha identidade de gênero não é fixa/aparente. (Ruka-Q1-17mar2021).

Ruka é uma pessoa de gênero fluido, e seu processo de entendimento da identidade de gênero foi (e é) construído sob muitas dúvidas, pois a sociedade privilegia as identidades de homem e mulher em total definição, contraste e baseada em critérios biológicos. Além disso, a compreensão das identidades como mutáveis (HALL, 2020) não faz parte desse imaginário

social, logo, ele encontra dificuldades em ter seu gênero fluido reconhecido, experienciando a angústia por causa disso. Acredito que o gênero, tanto a identidade quanto a expressão, funciona como uma vitrine corporificada do que somos, ou do que acreditamos ser. E, ainda, do que os outros acreditam que somos. Porém, quanto mais distante dos padrões instituídos pelo poder, mais frágil as identidades se tornam, e diante de uma sociedade transfóbica, não ser cis afeta diretamente a autoestima e os modos de viver de pessoas trans de gênero fluido. Ruka se sente confuso, e busca na ajuda psicológica uma maneira de driblar o preconceito social projetado sobre seu gênero, e minimizar a emoção que tem experienciado negativamente.

O **medo** é uma “emoção caracterizada por insegurança e alerta associada ao impulso de permanecer imóvel, esquivar-se, fugir ou lutar para se proteger de, ou resistir a alguma ameaça ou perigo concreto ou imaginário, porém identificável” (CARDOSO, 2018, p. 74-75). Ao nos referirmos às identidades não-normativas a “ameaça ou perigo concreto” se materializa na LGBTfobia. A emoção do medo foi detectada em 4 excertos a respeito de tornar a sexualidade pública para a família e vivenciar a própria sexualidade de forma plena. Essa emoção está presente em falas de Anna, Lia e Mercúrio, das quais destaco duas, a seguir:

Excerto 35:

Minha irmã e eu, a gente, mesmo nesse núcleo familiar muito conservador, eu acredito que nós nos reconhecemos como bissexuais desde muito cedo, eu e ela, e a gente descobriu isso muito juntas assim, eu e ela, conversando descobrindo e a gente, assim, conversando com outras meninas também então (...) foi uma coisa que a gente omitiu, mesmo sabendo a gente preferiu deixar pra lá. Quando eu descobri mesmo foi na escola, no ensino médio, eu descobri e não tive necessidade de falar também, por questões de medo mesmo da reação, aquela coisa que acredito que a maioria das pessoas passa, né? Todas, praticamente. (Anna-E-10mai2021).

Excerto 36:

Já no (*eliminação de conteúdo confidencial*), eu comecei a ficar com uma menina, uma relação muito complicada e abusiva. Ela era assumidamente lésbica, então muitos boatos começaram a surgir, até que chegaram na minha casa. Eu neguei para os meus pais e eles seguiram a vida, fingindo ou não que acreditaram, sinceramente eu não sei. (Lia-N-23abr2021).

Ambas as participantes vivenciaram o medo projetado sobre suas sexualidades, Anna enquanto mulher bissexual e Lia enquanto mulher lésbica. Anna conta ter omitido a informação das pessoas por não saber qual seria a reação, e acredita que a maioria das pessoas LGBTQIAP+ passam por algo semelhante. A crença de Anna se fundamenta no fato de que apenas pessoas LGBTQIAP+ precisam sair do armário, ou seja, tornar a sexualidade pública, e isso é reflexo da cisheteronormatividade perpetuada socialmente que atribui às identidades divergentes o valor de anormalidade que precisa ser confessada, “assumida”. No caso de Lia, o medo está na situação de “ser tirada do armário” para a família nuclear. Ela precisou negar ser lésbica ao ter sua sexualidade exposta. Esse é um mecanismo de defesa que corrobora ainda mais para a

fundamentação do medo, pois pessoas LGBTQIAP+ precisam esconder suas identidades para se proteger das consequências negativas que estão sujeitas, inclusive em casa, como a expulsão do lar, por exemplo. Segundo pesquisa realizada pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo, divulgada em 2019 no site Terra:

[...] entre 5,3% e 8,9% do total da população em situação de rua na capital pertencem à comunidade LGBT. Além disso, 63% dos jovens de 18 a 25 anos, relatam sentir rejeição total ou parcial dos familiares após ‘saírem do armário’ e apenas 59% revelam sua orientação sexual para a família.⁸³ (TERRA, 2019, sem página).

Enquanto homem gay, também vivenciei por muito tempo o medo. Eu tinha receio de que as pessoas que vivem em Viçosa e que são da minha cidade natal, Ipatinga/MG, pudessem levar a informação de que sou gay para lá e isso chegar até meus pais. Tinha medo das consequências negativas que poderia experimentar, chegando a pensar até que teria que abandonar a graduação para voltar a viver uma vida que não me representava, uma vida em que minha sexualidade era dissociada de mim e trancada num armário. Tive a sorte disso não acontecer, até encontrar forças para, em 2018, contar aos meus pais que sou gay. Foi um processo de muita insegurança, porém eles foram receptivos e me acolheram, e assim ressignifiquei a emoção de medo em felicidade, o que evidencia as emoções como dinâmicas e mutáveis (BENESCH, 2012).

Por fim, na categoria de emoções relacionadas à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade, a emoção de **indignação** mostrou-se presente em um excerto de Mythra, relacionado ao desconforto gerado pela heterossexualidade compulsória. Segundo Cardoso (2018, p. 66), a indignação se caracteriza pela “raiva e desprezo perante algo considerado abusivo, ofensivo e injusto, ou alguém que supostamente não merece o que recebe, seja algo bom ou ruim”:

Excerto 37:

Quando eu era pequeno percebia que não me sentia como as outras crianças e suas brincadeiras criando “casais”, cada vez que era questionando sobre ‘qual menina eu me interessava’ ou se eu possuía ‘uma namoradina’, me sentia desconfortável e tentava criar alguma resposta. Na minha cidade, as melhores escolas eram religiosas e nunca tive tanto contato com outras pessoas LGBT, mesmo na TV. (Mythra-Q1-14mar2021, aspas no original).

A experiência de Mythra é comum a meninos gays, cujas heterossexualidades são inferidas compulsoriamente desde muito cedo. Os discursos sobre “namoradinas” constroem

⁸³ Rejeitados pela família e expulsos de casa: essa é a realidade de muitos jovens que pertencem à comunidade LGBT. Terra, 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/rejeitados-pela-familia-e-expulsos-de-casa-essa-e-a-realidade-de-muitos-jovens-que-pertencem-a-comunidade-lgbt,b8739fb9a31ba6f8bfaefa5a1322ebe9f9wkzrwt.html> Acesso em 21 de setembro de 2021

um sentido único de que meninos se atraem apenas por meninas. Essa é a perpetuação da norma, que segundo Louro (2008, p. 22), “expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar.” Mythra afirma ainda que por ter estudado em escola religiosa não teve contato com pessoas abertamente LGBTQIAP+, e que essa referência de pessoas semelhantes a ele também era ausente nas mídias, fato que hoje em dia vem paulatinamente mudando⁸⁴.

A situação apresentada pelo participante mostra como sua indignação emerge de um contexto simples do dia-a-dia, as brincadeiras. Daí, então, é projetado nele algo que lhe faz se sentir mal, uma ideia presumida de que ele seria um garoto heterossexual. Se explicita nesse relato a relação entre crenças e emoções (BARCELOS, 2015), visto que a crença de que todos os meninos se atraem por meninas gera a emoção de indignação em Mythra, o que faz ele se sentir desconfortável. Além disso, como afirma Winograd (2003, p. 1644), “a experimentação e a expressão de emoções refletem a totalidade da experiência de uma pessoa”. O que para alguns pode parecer uma simples brincadeira, para uma criança LGBTQIAP+ é uma violência que inscreve traumas para a vida toda, evidenciando que as relações de poder agem quase que de forma imperceptível para quem pratica determinada violência, mas de forma gritante para quem a sofre.

Diferentemente das emoções de angústia, medo e indignação, a emoção de **felicidade** se relaciona com os contextos de autoaceitação da sexualidade; aceitação por parte dos amigos enquanto pessoa LGBTQIAP+; convivência com outras pessoas LGBTQIAP+; acolhimento enquanto estudante e na função de professor; representatividade e rompimento com o passado. Ela está parente nas reflexões de Anna, Lia, Mercúrio e Mythra, e é notada em 14 excertos. Destaco, a seguir, o excerto de Mercúrio, que ilustra a autoaceitação de sua homossexualidade:

Excerto 38:

[...] Porém, aos 18 anos quando por fim me assumi comecei a entender mais, buscar mais conhecimentos a respeito do meio em que me encaixava e somente assim pude ser e aceitar quem sou hoje, um homem gay que acredita que sempre estará em processo de construção da sua identidade e de seu conhecimento. Presente nesse curso [de extensão] hoje fico grato pelo rico conhecimento que venho adquirindo, principalmente pelo conhecimento que gera respeito e amor pelo próximo. (Mercúrio-N-12abr2021).

⁸⁴ SANCHEZ, Leonardo. Onda de personagens LGBT na TV reflete poder de nova geração de espectadores. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/06/pressao-por-mais-diversidade-escancara-choque-geracional-entre-autores-e-publico-na-tv.shtml> Acesso em: 21 de setembro de 2021

Mercúrio se mostra orgulhoso de sua identidade, e esse foi um processo que demandou tempo, visto que ele menciona como se percebia antes e atualmente. Essa evolução revela a ação crítica (PENNYCOOK, 2001) do participante, mesmo que implicitamente, em romper com as relações de poder que impõem à sua experiência enquanto homossexual a impossibilidade de ter orgulho de si. A autoaceitação lhe permitiu compreender a própria sexualidade como uma característica intrínseca e positiva, gerando felicidade. Como apresentado por Cardoso (2018, p. 58), a felicidade se caracteriza pela “satisfação diante da sensação de plenitude íntima, êxito ou abundância decorrente de realizações, conquistas e crescimento pessoal com base nos próprios valores e características”, disposições essas que são aparentes no relato do participante.

Sendo a sexualidade um marcador identitário construído numa cultura normativa (LOURO, 2008; SILVA, 2014; HALL, 2020), ela está sujeita às relações de poder materializadas no machismo e na LGBTfobia, duas bases da nossa sociedade. Logo, a autopercepção de pessoas LGBTQIAP+ é atravessada por essas violências, o que torna esse processo algo difícil e doloroso, mas Mercúrio menciona a busca por conhecimento sobre gêneros e sexualidades como forma de agir contra esses cerceamentos. Outro contexto em destaque ao falarmos de felicidade é o apoio dos amigos, apresentado por Lia ao relatar momentos de lazer:

Excerto 39:

Enquanto uma adolescente lésbica, vivi uma experiência diferente, no (*eliminação de conteúdo confidencial*). Os meus amigos eram todos muito legais comigo e eu nunca ouvi nada ruim, pelo menos não diretamente. Em festas eu ficava com meninas na frente de todos eles. (Lia-N-23abr2021).

A amizade é parte dos processos de socialização, principalmente de crianças e adolescentes, e no caso de Lia, enquanto mulher lésbica, foi fundamental para que se sentisse pertencida, visto que precisou esconder sua sexualidade da família pelas consequências que isso poderia trazer para sua vida.⁸⁵ Logo, ela encontra nos amigos segurança para vivenciar plenamente sua sexualidade. Acredito que esse é um retrato do conceito de *chosen family*, ou, em português, “família que escolhemos”. Em um artigo de 2018, publicado no site da rádio canadense CBC⁸⁶, a expressão é definida como:

Famílias escolhidas, muitas vezes amigos próximos, mas às vezes parentes fora dos pais e irmãos, oferecem amor e apoio onde a família biológica não pode - ou não quer.

⁸⁵ Ver o excerto 48.

⁸⁶ VERMES, Jason. ‘A place for you’: Why chosen family can be a lifesaver for LGBTQ people over the holidays. CBC, 2018. Disponível em: <https://www.cbc.ca/radio/checkup/a-place-for-you-why-chosen-family-can-be-a-lifesaver-for-lgbtq-people-over-the-holidays-1.4954350> Acesso em 21 de setembro de 2021.

Para as pessoas LGBTQ, esses “parentes” podem ser uma realidade inevitável após a rejeição familiar ou violência. (VERMES, 2018, sem página, aspas no original)⁸⁷.

Logo, as amizades se tornam partes importantes no entendimento das identidades LGBTQIAP+ como possíveis, pois fortalecem essas pessoas em contextos de opressão que as obrigam a reprimir seus desejos e esconder quem são. A felicidade identificada na vivência de Lia revela como a experimentação das emoções pode ser usada para romper sistemas (WINOGRAD, 2003), visto que o contexto social que Lia se insere a impede de viver plenamente a sexualidade diante do medo de sua família nuclear. Sendo assim, fortuitamente, ela constrói laços com amigos que lhe permitem ser feliz enquanto mulher lésbica.

Na próxima categoria, analiso as emoções relacionadas ao tabu e ao julgamento moral. Veremos que diversos agentes atuam na formação das emoções derivadas desse contexto, sendo elas diversas, e experienciadas paradoxalmente.

4.2.3 Emoções relacionadas ao tabu e ao julgamento moral

Esta categoria abriga a escola, família, religião e sociedade como agentes que contribuem para contextos geradores de emoções relacionadas ao tabu sobre gêneros e sexualidades e o julgamento moral das identidades pela fuga da normatividade.

4.2.3.1 Escola

No contexto da escola, as emoções de **vergonha**, **angústia**, **medo** e **indignação** foram identificadas em experiências negativas dos participantes. A começar pela **vergonha**, emoção aludida por Lia, Mythra e Ruka e presente em 5 excertos. Ela está relacionada a atitudes de professores e colegas e também aos padrões sociais de gênero que reverberam na escola, visto que essa é uma instituição fundamental na manutenção das categorias binárias que classificam e hierarquizam sujeitos no mundo social. Destaco o que diz Ruka, sobre sua vivência escolar:

Excerto 40:

[...] Mas ali, até para você dizer um “oi” para um grupo de meninas sendo um homem você estava tentando ‘paquerar’ uma menina. Eu não poderia então perguntar qual é o bichinho da bolsa de lápis da minha colega, mesmo que achasse fofo, porque ririam de mim, sem nem mesmo eles saberem o porquê estavam rindo de mim. Eu não poderia perguntar que jogo meu amigo estava jogando em casa, se não fosse o pretexto de que eu gostaria de jogar tal jogo, ou porque queria ter uma conversa e somente. (Ruka-N-12abr2021, aspas no original).

⁸⁷ Minha tradução para: “Chosen families, often close friends but sometimes relatives outside of parents and siblings, offer love and support where biological family can't — or won't. For LGBTQ people, these “relatives” can be an unavoidable reality following family rejection or violence.” (VERMES, 2018, sem página)

O tabu enraizado no ambiente que ele dividia com os colegas o fez ser alvo de piadas, experienciando a vergonha como uma emoção fruto do preconceito. Ruka se sentia bem ao conversar sobre coisas comuns às pessoas de sua idade, como jogos e objetos pessoais, mas era lido como tendo segundas intenções, seja para com as meninas, seja para com os meninos. Essas segundas intenções, no caso, tinham a ver com vivenciar a sexualidade, descrita por ele ao usar a palavra “paquerar”. A vergonha surge do fato de Ruka se sentir mal interpretado pelos colegas, que, baseados nessas interpretações, o colocava como alvo do riso, do constrangimento.

Assim, ele experienciou a vergonha, visto que ele se percebia como uma pessoa que burlava as regras de gênero e de sexualidade: Ruka se sentia bem tanto com os meninos, quanto com as meninas, o que para o ambiente escolar não é uma possibilidade. Esse é um espaço de contrastes, de polarizações muito bem demarcadas pelo gênero no currículo, e a quebra dessa linha lógica gera o tabu e todas as consequências as quais Ruka esteve sujeito. Logo, a vergonha sentida por Ruka na escolarização é determinada pelo ambiente, que regula de forma impositiva o que se pode ser, dentro das normas de gênero; por quem se deve atrair, numa ótica heteronormativa; e o que se pode sentir, estando as emoções sujeitas a essas relações de poder (ZEMBYLAS, 2005). Vejamos, agora, outro exemplo que ilustra a emoção de vergonha no ambiente escolar:

Excerto 41:

Durante boa parte da minha infância, estudei em uma escola religiosa, dessa forma, era praticamente impossível que qualquer temática sobre gênero ou sexualidade aparecesse durante as aulas, mesmo apenas em conversas entre alunos, a grande maioria dos professores ou ignoravam completamente estes temas ou faziam piadas com essas temáticas. Em alguns momentos era possível ouvir os professores utilizando de diversos estereótipos para gerar risadas dos alunos. Nenhum aluno LGBT ousava falar algo nestes momentos, mesmo porque nenhum aluno era assumidamente LGBT na minha turma. (Mythra-N-17abr2021).

Mythra expõe que sua experiência em um colégio de base religiosa foi um fator cerceador da vivência plena da sexualidade por ele e por outros alunos LGBTQIAP+ nesse espaço. Em seu relato, é possível notar a emoção de vergonha sendo gerada diante da atitude de professores que coagiam os alunos com piadas e perpetuação de estereótipos acerca de pessoas LGBTQIAP+. A hierarquia existente na relação professor-aluno mostra a relação de poder operante nesse caso, pois se a autoridade máxima da sala de aula legitimava o preconceito, só restava o silêncio aos alunos que se sentiam intimidados e ofendidos. De fato, a vergonha, segundo Cardoso (2018, p. 104-105), se mostra como uma emoção caracterizada pelo “desgosto e raiva contra si decorrente do medo de exposição, condenação, reprovação ou autoavaliação global negativa em virtude de desempenhos falhos, risíveis e associados à perda

da credibilidade ou à desonra [...]”. A atitude, a meu ver, inadmissível, dos professores de Mythra reservava aos alunos que se identificavam como LGBTQIAP+ o local do jocoso, da mira do riso, sendo constrangidos e experienciando negativamente a escolarização como um meio de tabu e julgamento moral.

Da mesma forma, a emoção de **angústia** também se fez presente em 4 excertos de Lia, Mercúrio e Mythra. Vejamos, a seguir, o relato de Mercúrio, que experienciou a angústia na escola por ser um menino gay. Ele menciona que recorrentemente era alvo de piadas que visavam constrangê-lo em decorrência de sua orientação sexual, como ilustra o excerto:

Excerto 42:

[...] Quando eu cursava a 5ª série, ou como conhecemos hoje 6º ano, em um dia qualquer estava saindo da escola e eu tinha um padrinho gay que possuía um salão próximo a escola, e como de costume fui até ele dar um abraço e pedir a benção, mas nesse dia os alunos das séries superiores a minha viram esse meu ato e desde então minha vida escolar nunca mais foi a mesma, sofri bully [sic] com diversos tipos de piadinhas, apelidinhos como “padrinhos mágicos” e outros que teria a ver com minha orientação sexual. (Mercúrio-N-12abr2021, aspas no original).

O relato de Mercúrio é um exemplo de como a escola, parte integral da sociedade, tende a ser extremamente cruel com crianças LGBTQIAP+, pois não reconhece suas vivências como legítimas e dignas de respeito (LORENA SILVA, 2018). Essas práticas sociais excludentes transformam o espaço escolar em um potencial produtor de disparidade, em que estudantes LGBTQIAP+ saem prejudicados, seja pelos traumas vivenciados, seja pela interrupção da escolarização. Uma pesquisa de 2017 feita pela Fundação Getúlio Vargas⁸⁸ mostra que 58,9% dos alunos LGBTQIAP+ que sofrem agressão verbal na escola faltam à aula pelo menos uma vez no mês, o que contribui fortemente para a evasão escolar e fragmentação estrutural da vivência dessas crianças e jovens.

A emoção vivenciada por Mercúrio explicita a característica mencionada na definição de angústia (*suffering*), trazida pelo *APA Dictionary of Psychology*, em que angústia pode ser “uma resposta a um trauma físico ou evento significativo, particularmente ameaçador e que envolve perda”⁸⁹. O participante narra que sua vida nunca mais foi a mesma depois que começou a sofrer preconceito e *bullying*, ou seja, Mercúrio perde sua liberdade e tranquilidade de ser quem é na escola. Aqui fica evidente o caráter relacional e social da origem das emoções (BENESCH, 2012), visto que, nesse caso, a angústia está condicionada à ação preconceituosa

⁸⁸ FIGUEIREDO, Danniell; MORAIS, Pâmela. LGBTQfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/> Acesso em 20 de setembro de 2021.

⁸⁹ Ver quadro 14 para definição completa e texto no idioma original.

dos estudantes para com Mercúrio, e também à escola como instituição social que permite que o preconceito ocorra.

Já a emoção do **medo**, foi experienciada em contextos de julgamento moral por Lia e Ruka. Foram identificados 4 excertos. Lia, por exemplo, evidencia as relações de poder que geram o medo:

Excerto 43:

Um episódio que me marcou muito foi quando fui até a cozinha da escola com a vice-diretora (buscar água para uma amiga que não estava se sentindo bem) e ela disse que a Lívia (nome criado para a menina com qual me relacionei) não era boa companhia para meninas como eu, que ela tinha uma fama ruim, ou seja, fama de sapatão. Ela falou de um jeito estranho, me senti muito a boa moça que estava sendo influenciada por outros e eu passei muito tempo com medo do que as pessoas iam pensar de mim e até tentei ficar com meninos. Hoje em dia me arrependo de algumas situações nas quais me coloquei. (Lia-N-23abr2021).

O relato de Lia evidencia relações de poder passíveis de pelo menos duas interpretações, considerando que o poder “determina o que pode, não pode, ou deve ser dito sobre si [...]” (ZEMBYLAS, 2005, p. 937)⁹⁰. A primeira é o fato de que a educadora em questão é a vice-diretora da escola, e logo, ocupa um cargo hierárquico considerado importante na estrutura escolar, o que para estudantes representa uma autoridade. Ficam nítidas a disputa moral e a regulação dos corpos perpetradas pela escola. A segunda é a projeção de Lívia, pessoa com que Lia se relacionava e que era publicamente lésbica, como má influência por causa de sua orientação sexual. Esse imaginário proclamado pela vice-diretora não se difere do que é bastante divulgado em nossa sociedade: a crença de que referências LGBTQIAP+ são formas de proselitismo e que podem definir a orientação sexual de alguém. Essa crença motiva a tentativa de transformar discriminação em política pública, como mostrado no capítulo 2, ao citar o projeto de lei 504/2020, cujo objetivo é proibir propagandas publicitárias que façam referência às pessoas LGBTQIAP+. Por fim, Lia menciona o medo de ser quem é pelas consequências que isso poderia gerar para si, se forçando inclusive a tentar se relacionar com meninos, como forma de fugir do julgamento social.

Assim como Lia, Ruka vivenciou o medo de ser quem é diante do tabu social sobre gêneros e sexualidades que permeava o ambiente escolar do qual fazia parte. Veremos que a experiência delu aponta para o caráter cambiante das emoções (BENESCH, 2012) visto que ela sentia felicidade antes de entrar para aquela escola e passa a sentir medo, ao sair dela:

Excerto 44:

No fim, quando saí daquele colégio, carreguei muitas cicatrizes. Eu entrei no *(eliminação de conteúdo confidencial)* como uma criança sem qualquer preconceito

⁹⁰ Minha tradução para: “[...] power relations determine what can, cannot, or must be said about self [...]” (ZEMBYLAS, 2005, p. 937)

[...], e saí de lá com medo de falar, com medo de agir, com medo de abraçar, com medo de me apaixonar, com medo de me explorar, com medo de simplesmente machucar, porque estava simplesmente “lá”. Eu que tinha sido criado com pais que a posição mais importante para eles era a felicidade da família até meus 10 anos, do nada me via em uma sociedade que o mais importante era a felicidade que você poderia conseguir ferindo o próximo até de forma fútil. (Ruka-N-12abr2021, aspas no original).

As cicatrizes mencionadas por Ruka se materializam no forte medo de viver numa sociedade preconceituosa, a qual elu pôde conhecer por meio da escola. A definição de medo (*fear*) trazida pelo *APA Dictionary of Psychology* nos diz que essa é uma “intensa emoção despertada pela detecção de ameaça iminente, envolvendo uma reação imediata de aviso que mobiliza o organismo e gatilha uma série de mudanças psicológicas”⁹¹. Ruka se sente ameaçado diante do julgamento moral que o circunda e passa a sentir medo de fazer diversas coisas que antes lhe pareciam simples, como abraçar e se apaixonar. Hoje, enquanto uma pessoa adulta, Ruka ainda vivencia as consequências dessa vivência escolar, como mencionado no excerto 34, em que elu afirma precisar fazer acompanhamento psicológico para compreender questões sobre sua identidade de gênero e sexualidade.

Por fim, a emoção de **indignação**, última presente nessa categoria, apareceu em contextos em que o tabu e julgamento moral são perpetuados na escola. Ela foi identificada em dois excertos, de Mythra e Sabrina, dos quais destaco o de Sabrina:

Excerto 45:

[...] E assim, os alunos e alunas que fugiam da heteronormatividade e da representação dos gêneros, seguiram sendo invisibilizados/as, como foi com alguns/mas colegas que tive nesse percurso. Uma delas era lésbica e sofria bullying pela forma de se vestir, pelo seu “jeito masculino”, pelo jeito de falar, por jogar bola, etc. (Sabrina-N-24abr2021, aspas no original).

Sabrina evidencia em seu relato que sua colega de escola sofria preconceito, e que ele derivava de julgamentos voltados para sua sexualidade e expressão de gênero, fato também notado, anteriormente, no relato de Anna sobre sua ex-namorada, no excerto 21. A fuga dos padrões de gênero na escola coloca crianças e adolescentes LGBTQIAP+ em evidência, visto que a diferença é vista como anormal. Desse modo, eles passam a ser agredidos verbalmente e sofrem preconceito. E é essa situação que motiva a indignação sentida por Sabrina, visto que essa emoção se caracteriza pelo “sentimento de amargura, animosidade ou hostilidade provocado por algo ou alguém considerado insultuoso ou injurioso”⁹², segundo a definição de *resentment* (indignação) do *APA Dictionary of Psychology*.

⁹¹ Ver quadro 14 para definição completa e texto no idioma original.

⁹² Ver quadro 14 para definição completa e texto no idioma original.

Na seção seguinte, abordo as relações familiares como geradoras de emoções relacionadas ao tabu sobre gêneros e sexualidades e o julgamento moral pela fuga da normatividade.

4.2.3.2 Família

O contexto familiar também opera como gerador de emoções acerca de gêneros e sexualidades. **Medo**, **angústia** e **vergonha** foram identificados, e expõem situações de possibilidade de agressões por parte dos pais, conflito de ideias, e julgamento moral. A emoção de **medo** emerge em 6 excertos das participantes Anna e Sabrina. Destaco, primeiramente, o excerto de Sabrina, sobre uma situação ocorrida quando ela tinha 6 anos de idade:

Excerto 46:

Nessa fase do ensino fundamental, um acontecimento me marcou. Eu tinha 6 anos e estava no 2º ano do ensino fundamental. Na minha sala havia um menino (7 anos) que tinha o costume de passar a mão no corpo das meninas, especificamente na bunda. Uma vez ele colocou diversos bilhetinhos na minha blusa e em um deles estava escrito “você quer transar”. Quando li, eu fiquei sem entender. Eu tinha 6 anos e estava na fase de aprender a ler e escrever, então achei que ele tinha escrito errado e que a palavra era “trançar”. Ao chegar da escolinha, para confirmar o que eu pensei, perguntei a minha mãe o que era “trançar”, se era fazer trança no cabelo. E ela respondeu “onde você viu essa palavra?”. Aí mostrei o bilhetinho a ela e me explicou que era quando um homem e uma mulher ficavam juntos e que isso não era para crianças. Eu lembro de ter tentado entender o que era “ficar junto”. Penso que foi sorte eu ter perguntado a minha mãe, pois, ao olhar para trás, sei que se tivesse perguntado ao meu pai eu teria apanhado de cinta por ter feito tal pergunta. [...] (Sabrina-N-24abr2021, aspas no original).

Primeiramente, a fala de Sabrina sobre o colega que a assediou evidencia a importância da educação sexual nas escolas em todas as idades como ferramenta de combate a abusos. O excerto 16, analisado na seção de crenças, ilustra como o acesso à informação por meio da escola contribuiu para que estudantes se sentissem seguros para denunciarem as violências sexuais que estavam experienciando em casa. O fato de Sabrina ter contado para sua mãe revela que, enquanto criança instigada pela curiosidade, ela foi atrás de informação em uma fonte que acreditava ser confiável: o ambiente familiar. Apesar da mãe ter lhe dado uma resposta, percebo no relato como o tabu impera na fala, manifestado em uma resposta generalista: “transar é ficar junto”, e também na voz de autoridade que exerce controle sobre a temática: “isso não é para crianças”. Nesse caso, a mãe passa não só a mensagem de que transar é algo destinado a adultos, mas que falar sobre sexo é algo proibido.

Além disso, Sabrina ainda confessa se sentir com sorte, pois sua mãe foi compreensiva com a situação e lhe deu uma explicação para a dúvida que tinha, e afirma que seu pai teria reagido de forma negativa, podendo até agredi-la por tal pergunta. É dessa reação hipotética de

seu pai que surge a emoção de medo motivada pelo tabu sobre gêneros e sexualidades: o medo de apanhar por simplesmente fazer uma pergunta sobre algo o qual ela, enquanto uma criança de 6 anos, não tinha informação. As relações familiares são complexas e também são atravessadas pelo poder. Nesse caso, notamos como uma criança está sujeita ao autoritarismo de um adulto, evidenciando a dimensão relacional da emoção (BENESCH, 2012) de medo sentida por Sabrina. Seu medo não se manifesta isoladamente, mas é condicionado à ação de um terceiro, seu pai. Tal qual Sabrina, Anna também experiencia essa emoção em seu núcleo familiar:

Excerto 47:

Então, dentro da minha casa, de (*eliminação de conteúdo confidencial*), dos meus pais, é um tabu enorme falar sobre isso. Você falar sobre isso de forma natural [risada] não é viável, não é uma coisa pensada, sabe? Quando você vai falar sobre o assunto é uma coisa muito tensa, você sente né, aquele suor, aquela coisa, tipo “meu Deus, o que pode acontecer” [risada], alguma coisa imprevisível pode acontecer sabe? Você não sabe qual foi a reação, se as pessoas, elas vão simplesmente ouvir e concordar ou se elas vão (...) sei lá, te agredir [risada], eu não sei, sabe? Porque realmente, eu conheço meus pais desde que eu nasci (...) e eu falo, tem possibilidade de um dia eu falar sobre esse assunto com meu pai (...) e é isso (...) eu não excluo a possibilidade de ser agredida, nunca [risada], nunca, entende? (Anna-E-10mai2021)

O medo de Anna também surge da possibilidade de ser agredida por seu pai, visto que suas formas de compreende gêneros e sexualidades são distintas e há, então, um conflito de ideias. A emoção também se mostra corporificada (BENESCH, 2012), visto que Anna menciona sentir um suor quando vivencia essa experiência. Cardoso (2018, p. 74-75) cita outras sensações corpóreas que podem acontecer ao experiencarmos a emoção de medo, como “aumento dos batimentos cardíacos e tensão muscular, arqueamento e junção das sobrancelhas, levantamento das pálpebras superiores com tensão das pálpebras inferiores e/ou extensão horizontal dos lábios.”

O excerto de Anna exemplifica a falta de diálogos saudáveis sobre gêneros e sexualidades nas famílias, o que, a meu ver, é uma forma de manutenção e propagação da cisheteronormatividade. Louro (2008, p. 19) articula que: “conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente [...], ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver.” Além disso, a autora menciona as instituições sociais responsáveis por isso: “algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião.” Portanto, segundo nossos resultados, o contexto familiar das participantes se mostra um espaço produtor de experiências emocionais negativas no que diz respeito a gêneros, sexualidades e tabus que envolvem a temática.

Além da emoção de medo, a emoção de **angústia se fez** presente em dois excertos de Anna e Lia, relacionada ao preconceito familiar sobre gêneros e sexualidades e ao julgamento moral. O excerto de Lia relata a ocasião de descoberta de sua sexualidade por parte da mãe:

Excerto 48:

[...] Quando a minha mãe, por exemplo, a primeira vez que ela (...) eu não sei se foi a primeira vez não, na verdade não foi, mas um momento assim que eu acho que a ficha caiu, ela chorou muito e falou umas coisas tipo “ai, não acredito que você vai fazer isso comigo”. A minha família é bem tranquila assim, digamos, não são pessoas muito agressivas, ainda bem, então eu nunca tive medo de apanhar, ou de ser expulsa de casa, ou coisa do tipo, então são coisas mais assim, são falas, que também são pequenas violências. (...) Então houveram esses episódios em casa, me senti muito mal, não tem outra forma de se sentir. E já ouvi coisas de amigos, ex-amigos hoje em dia, que foram bem desconfortáveis também, não é que não aceitavam, é que julgavam muito. (Lia-E-10mai2021).

A participante revela que sua mãe ficou decepcionada ao saber de sua homossexualidade, projetando sobre Lia a culpa por ser assim: “não acredito que você vai fazer isso comigo”. Nota-se que a mãe se sente decepcionada, visto que a identidade sexual de sua filha não é a que ela esperava. Da decepção da mãe emerge a emoção de angústia de Lia, pois ela se sentiu julgada, não aceita, e mal com a situação. Lia também conta que o julgamento moral se estendeu a ex-amigos, e que isso a deixou desconfortável. Anteriormente apresentei o excerto 39 em que Lia narra uma situação em que se sentiu acolhida por seus amigos diante de sua sexualidade e isso gerou felicidade. Nesse sentido, as emoções se mostram complexas e cambiantes (BENESCH, 2012) diante de situações como essas, visto que o contexto gerador se assemelha – amizade, mas as emoções se modificaram: felicidade se transformou em angústia.

Outro participante, Ruka, vivenciou a de **vergonha**, ao mencionar sua família em uma experiência positiva, diferindo dos contextos dos outros participantes. A emoção de vergonha, nesse caso, é experienciada por terceiros como consequência de suas próprias falas preconceituosas. O tabu em torno de gêneros e sexualidades, nesse caso, não faz parte da vivência familiar de Ruka, e sim de pessoas amigas de seus pais:

Excerto 49:

Eu e minha irmã, de diferença de 5 anos de idade, crescemos com os mesmos brinquedos, basicamente. Ela teve muitos brinquedos tidos como de menina, apesar de não gostar deles particularmente, sempre foi uma garota “radical”. Quem acabou brincando com as [bonecas] “Polly” e bichos de pelúcia foi eu. Que alguns amigos de meu pai riam e faziam piada, coisa que meu pai respondia: “Tá ali para brincar mesmo, brinca com o que tem. Quando era criança meu brinquedo era uma pedra.” E todo mundo sabendo que o que ele falava era verdade, ficava constrangido de tentar empurrar seu preconceito para um homem que tava mais que feliz que podia, independente do tipo de brinquedo, prover algo aos seus filhos. (Ruka-N-12abr2021, aspás no original).

Ruka se entende como uma pessoa de gênero fluido, mas na infância era lido como um menino. Elu menciona o fato de amigos de seus pais tentarem lhe constranger por elu brincar

com bonecas – brinquedos socialmente tidos como de meninas. Essa é mais uma reverberação do tabu social na socialização de crianças, representada pelo que Carvalho (2009) menciona como preconceitos e pensamentos de senso comum, e que acredito contribuirão negativamente para as leituras das identidades de gênero, das expressões de gênero, das orientações sexuais e das práticas sexuais das pessoas.

Este controle constante dos corpos (FOUCAULT, 2014) funciona como moldes em que as crianças são colocadas na infância, e se reverberam nos adultos do futuro: homens que não manifestam emoções, mulheres fadadas ao trabalho doméstico, pessoas não heterossexuais que escondem suas identidades, dentre tantas outras consequências negativas. Acredito, nesse caso, que o acesso à informação de qualidade é uma possibilidade de transformarmos criticamente o contexto em que vivemos hoje, para que essa seja uma sociedade mais justa para todos, principalmente para aqueles que historicamente vêm sendo privados de terem vidas plenas no que diz respeito a gêneros e sexualidades.

Desse modo, apesar da maioria das experiências familiares dos participantes no que tange gêneros e sexualidades serem negativas, nota-se a experiência de Ruka como um contraste. Sendo as famílias instituições sociais que contribuem com a construção das identidades (LOURO, 2008), é aprazível que elas atuem a favor da diversidade e diferença, para que assim crianças e adolescentes possam ser formados distantes do machismo, dos papéis de gêneros e das violências LGBTfóbicas. Na categoria seguinte, analiso como a religião contribui com as experiências emocionais dos participantes acerca de gêneros e sexualidades.

4.2.3.3 Religião

Essa categoria abriga situações relacionadas à religião, uma forma de poder, que atua como agente do tabu social sobre gêneros e sexualidades, gerando as emoções de **angústia** e **medo** (WINOGRAD, 2003; BENESCH, 2012). Abordo, primeiramente, a emoção de **angústia**, presente em dois excertos de Mercúrio e Mythra. Historicamente, ao longo dos séculos, baseada em seus dogmas, a crença cristã prega o imaginário de que as sexualidades não heterossexuais são condenáveis e pecaminosas, o que faz com que homossexuais se sintam culpados por serem quem são e vivenciem a angústia e o sofrimento como vias de suas existências. Observemos o relato de Mythra:

Excerto 50:

Eu cresci dentro de um lar que era cristão, eu tive que fazer catequese, primeira comunhão, e fui obrigado a ir na igreja todo final de semana, todo domingo eu tinha que ir na igreja, e eu não conseguia me sentir bem lá porque toda vez eu lembrava que é uma religião que dizia que pessoas como eu deviam queimar no inferno por toda eternidade, simplesmente porque eu nasci desse jeito. (Mythra-E-10mai2021).

Mythra afirma que foi obrigado a frequentar a igreja, o que nos permite inferir que sua presença naquele ambiente era algo contra sua vontade. É notado um conflito entre o que a prática católica prega e a existência de Mythra enquanto homem gay, de onde emerge a emoção de angústia. Ele se sentia mal nessa situação, visto que não se reconhecia pertencido naquele espaço, pois sua integridade moral era ameaçada pelo julgamento imbricado na doutrina: “é uma religião que dizia que as pessoas como eu deviam queimar no inferno por toda eternidade”. Da mesma maneira, observamos a emoção de **medo** gerada nesse contexto de opressão da religião sobre as vivências dissidentes, conforme a narrativa de Mercúrio:

Excerto 51:

De princípio foi algo muito difícil, principalmente por eu ter sido uma pessoa muito religiosa, e ter frequentado igreja e tudo isso, então eu tive muita dificuldade de aceitação, muito medo e resistência do que as pessoas falariam de mim ou comigo, principalmente que eu tava vindo de um meio muito hétero. Então assim, eu tive muito, muito medo, mas hoje em dia, assim, eu não queria ser outra coisa, eu já até peço a Deus, se for vir de novo, por favor não me manda hétero que eu não quero [risada], mas eu sou muito bem comigo mesmo nesse sentido. (Mercúrio-E-12mai2021).

Mercúrio faz referência a seu processo de auto entendimento enquanto homossexual e afirma que foi difícil por causa da sua relação com a religião. A pressão vivenciada por ele vinha do julgamento moral a que estava sujeito. Ele afirma que tinha medo, e nota-se que essa emoção surge dentro da vivência social do participante, em que ser LGBTQIAP+ é um tabu. Apesar disso, Mercúrio mostra ter ressignificado a emoção de medo em felicidade ao superar a dificuldade de se compreender como gay. Ele brinca não querer ser hétero, caso pudesse escolher a sexualidade em uma outra vida, mostrando orgulho de sua identidade dissidente. Aqui se evidencia, mais uma vez, o caráter dinâmico e a possibilidade de mudança das emoções diante dos contextos experienciados pelos sujeitos ao longo do tempo (BENESCH, 2012). Na categoria seguinte, exploro aspectos gerais da sociedade como contexto gerador de emoções sobre tabu e julgamento moral acerca de gêneros e sexualidades.

4.2.3.4 Sociedade

Diferentemente das categorias escola, família e religião, anteriormente apresentadas, essa categoria apresenta exemplos do dia-a-dia dos participantes, sem um lócus definido. Ela engloba duas emoções – **angústia** e **medo** – originadas, principalmente, em situações de julgamento moral. Entendo esse contexto como uma forma de disciplinar e dividir as vivências em certas e erradas, normais e anormais, boas e ruins. Essa binaridade classificatória e inquisidora é a manifestação do poder (FOUCAULT, 2014), e tem o objetivo de vigiar as

identidades produzidas pela diferença. Julgar moralmente é, a meu ver, por em prática a alterização, ou seja, oprimir o outro baseado em uma crença pessoal.

A emoção de **angústia** foi identificada em 6 excertos de Lia, Mythra, Ruka e Sabrina, dos quais destaco o de Mythra, a seguir:

Excerto 52:

Eu não sou exatamente o que as pessoas vão chamar de [faz sinal de aspas com as mãos] homem macho né. E aí por causa disso, obviamente, a gente tem algumas questões que vem junto. Como: as pessoas criticando, as pessoas atacando, as pessoas olhando torto, exatamente por aquela questão de que a gente não performa o gênero da maneira que a sociedade espera. Então eu acho que é um ponto, a gente sofre julgamento por causa disso [...]. (Mythra-E-10mai2021).

O participante experiencia a angústia diante da maneira como é tratado socialmente por fugir do padrão de masculinidade esperado dos homens. Logo, sua emoção tem origem em uma relação de opressão, onde a sociedade, de maneira geral, é a causadora. Criticar, atacar e olhar torto são as práticas sociais citadas por Mythra que o fazem se sentir julgado, mal por ser quem é, vivenciando a angústia que, segundo Cardoso (2018), é decorrente do conflito entre o que se acredita, enquanto indivíduo, e o controle social. Sabrina também narra uma experiência de julgamento moral diante de seu comportamento majoritariamente heterossexual, conhecido por sua amiga, e como ela ter se relacionado com outra mulher em uma festa desencadeou esse julgamento. Diante disso, a participante vivenciou a angústia:

Excerto 53:

Em questão da orientação [sexual], é um pouquinho complicado, ainda é um tema que eu não (...) na verdade eu não me entendi muito bem, sabe? Por exemplo, eu me coloco como hétero⁹³, mas teve situações que fiz “hmm” [risada]. (...) Teve situações também que não me fizeram me sentir tão confortável sabe. Igual, por exemplo, teve um contexto de festa em que eu fiquei com uma menina, e aí tipo, uma das minhas amigas que é próxima foi e falou assim: “por que que você fez isso?” (...), é como se ela tivesse falado assim “você tá fazendo uma coisa que”, como é que eu poderia dizer, “que não é você”. Só que aí eu fui e falei assim: eu tô bêbada, mas eu tô sabendo muito bem o que eu tô fazendo, o que eu senti, tudo, e isso não invalida o que aconteceu sabe. E aí eu acho que foi mais porque ela sabe que eu me relaciono a vida inteira com homens, e aí do nada uma menina [risada]. (Sabrina-E-12mai2021).

⁹³ Ao ler a discussão deste excerto feita por mim enquanto pesquisador, a participante Sabrina explicou essa afirmação dando mais detalhes que não foram dados na entrevista durante a coleta de dados, logo, trago a voz da participante nessa nota de rodapé como forma de ampliar o entendimento do excerto. O comentário foi feito de forma escrita no dia 26 de janeiro de 2022: “As situações eu não explicito nessa fala, mas é em relação à quando eu preciso preencher algum formulário que solicite preencher a orientação sexual. Inclusive nessa pesquisa preenchi assim considerando minhas relações anteriores. Em situações sociais eu nunca me defini, a não ser pelo comportamento de me relacionar maior parte da minha vida com homens. Acredito que pode estar relacionado com a heterossexualidade compulsória e o medo de me descobrir e ter relações para além daquelas socialmente aceitas e principalmente por saber que se um dia isso vier acontecer eu não serei aceita pela minha família. Nessa situação em que eu fugi do meu próprio padrão, já conhecido pela minha amiga em questão, me fez ser julgada. E embora não estivesse sóbria, eu estava ciente da atração que senti e sinto.”

A fala da participante evidencia uma visão engessada das sexualidades pela sociedade, o que gera, em momentos anteriores e nessa situação específica, o questionamento de sua identidade. Sabrina se entende como hétero, e também reconhece que, ao tratarmos de identidades, tocamos em um conceito que passa pela fluidez, transitoriedade, não permanência (HALL, 2020). Em outras palavras, não somos em definitivo, mas estamos, como que de passagem indeterminada, pela identificação com os marcadores. Ao ter uma experiência homossexual momentânea, Sabrina foi moralmente julgada por sua amiga, que reproduziu o imaginário social das identidades como permanentes, fixas. Daí emerge a emoção de angústia. Sabrina ainda menciona que, mesmo estando alcoolizada, estava ciente da experiência que teve e de como se sentiu. Sua fala nos permite inferir que suas emoções foram colocadas a prova naquele momento, evidenciando como o tabu social age de forma a coibir o que se pode ou não sentir (ZEMBYLAS, 2005).

A emoção de **medo** apareceu associada, geralmente, à incerteza da reação das pessoas na sociedade ao se expor enquanto LGBTQIAP+, como se percebe no único excerto de Lia:

Excerto 54:

[...] Eu tenho medo pra ser sincera [risada], não medo, medo é uma palavra muito forte, mas assim, existem muitos espaços em que eu não me sinto confortável (...) em mencionar [que é LGBTQIAP+], eu sei que pra tratar do assunto não é necessário ser LGBT e mencionar que você é LGBT. Mas eu fico receosa com a resposta que eu vou obter, quando eu estou falando sobre o assunto. (Lia-E-10mai2021).

Lia menciona que não se sente confortável em todos os espaços sociais para performar sua identidade homossexual, o que evidencia relações de poder imbricadas em torno da sexualidade: por causa da heteronormatividade e da LGBTfobia, ela não está segura em qualquer lugar. Além disso, Lia acredita que ao falar sobre pautas LGBTQIAP+, automaticamente ela pode ser lida como tal, visto que o tema ainda é um tabu social e que por isso, nem todas as pessoas, especialmente que fazem parte da norma, dialogam sobre. Logo, Lia sente medo de ser LGBTQIAP+ e “levantar bandeira” em espaços sociais que não lhe pareçam seguros. Assim, os espaços em que se pode refletir sobre gêneros e sexualidades são bem vindos e podem trazer emoções de felicidade, como veremos a seguir na última categoria de análise de emoções.

4.2.4 Emoções relacionadas a experiências formativas em gêneros e sexualidades

Esta última categoria geral engloba as emoções relacionadas a experiências formativas em gêneros e sexualidades nos contextos da escola, universidade e do Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas. Majoritariamente, se destaca a emoção de felicidade.

4.2.4.1 Escola

No contexto da escola enquanto espaço formativo acerca de gêneros e sexualidades, foram identificadas as emoções de **felicidade** e **vergonha**. Nenhuma das experiências mencionadas se deram em aulas de línguas. Começamos pela **felicidade**, emoção notada em 4 excertos de Ruka e Sabrina. As situações envolvem o estudo da temática enquanto estudantes da escola regular, conforme vemos no excerto de Ruka:

Excerto 55

A professora, nesse colégio, que até hoje se destacou, para mim [...] foi uma de Sociologia [...]. Nunca esquecerei o dia que ela decidiu comentar sobre as diferenças dos cuidados da higiene básica para as garotas antes e depois, e eu perguntei se antigamente não tinha absorvente. [...] A professora foi, não só solícita, mas em meio a gargalhada dos meus colegas, disse ser uma pergunta extremamente importante e que estava feliz que eu tivesse a feito. [...] (Ruka-N-12abr2021).

A situação relatada desperta felicidade em Ruka, em um momento de sua escolarização em que ele se sentia deslocado, como mencionado anteriormente no excerto 40. Ruka narra que essa foi uma situação memorável, pois ele se sentiu bem em ter uma dúvida sobre gêneros e sexualidades respondida e tratada com seriedade pela professora. Sobre isso, Benesch (2012, p.133) considera que “ensinar e aprender não são apenas atividades intelectuais, mas também atividades incorporadas”⁹⁴, assim como as emoções, o que demonstra sua natureza relacional. A felicidade de Ruka é gerada pelo acesso à informação em meio ao tabu que é falar sobre menstruação com adolescentes. Ele menciona que os colegas de classe riram de sua pergunta, o que reforça como o assunto era tabu naquele ambiente. Da mesma forma, Sabrina relata uma experiência semelhante:

Excerto 56:

Em relação a sexualidade, eu me lembro das aulas de biologia sobre [...] métodos para prevenção de ISTs, tipos de ISTs, hormônios masculinos e femininos, sobre a puberdade, etc. Eu me senti confortável, pois, até então, eu estava vivenciando a puberdade e me ajudou a compreender as mudanças do meu corpo. Além de ter uma noção sobre como prevenir ISTs. Me lembro uma vez, quando estava no ensino médio, e em uma aula de genética, a professora de biologia, ao discutir sobre quem definiria se nasceria uma menina ou menino, falou sobre como, historicamente, muitas mulheres foram culpabilizadas por não gerarem um herdeiro homem. Esse foi um momento muito marcante para mim. No entanto, esses momentos foram raros e nunca houve um debate voltado para a discussão do campo afetivo, social e de identidades, como por exemplo, a maneira que a sociedade entrelaça relações biológicas ao gênero construído socialmente, em relação a diversidade, as violências sofridas pelas mulheres e comunidade LGBTQI+, etc. (Sabrina-Q1-15mar2021).

⁹⁴ Minha tradução para: “Teaching and learning are not only intellectual activities but also embodied ones.” (BENESCH, 2012, p. 133)

Sabrina se sentiu bem ao ter a temática tratada na educação básica, pois isso a ajudou a se entender enquanto adolescente que passava pela puberdade. Além disso, percebe-se a felicidade em estudar algo que lhe interessava, quando ela menciona que esse foi um momento muito marcante pra ela. O interesse de Sabrina em gêneros e sexualidade na escola é um fato positivo, visto que a temática não era permitida em sua casa, por causa das crenças religiosas de sua família, como apresentado nos excertos 10 e 14. Logo, a escola se mostra um local seguro para cultivar esse interesse sem o medo sofrido em casa.

Apesar da abordagem da temática na escola, Sabrina revela que as discussões foram feitas por um viés biológico, sem considerar, por exemplo, o “campo afetivo, social e de identidades”. Segundo Carvalho (2009, p. 2), isso ocorre devido às práticas educacionais sobre sexualidades terem sido moldadas pelo positivismo científico orientado pelo discurso médico-biológico, ao longo da história. Assim, o ensino sobre a temática cumpre “a função de reger a sexualidade, através de conceitos, explicações e modos de disciplinarização, presentes na organização curricular.”. Portanto, a emoção de felicidade emerge de situações experienciadas positivamente na escola pelos participantes.

Como já discutido anteriormente, a emoção de **vergonha** está presente em situações relacionadas ao ambiente escolar (ver seção 4.2.3.1). Aqui também, essa emoção é experienciada num contexto de abordagem da temática gêneros e sexualidades na escola. Sabrina menciona, como essa emoção está relacionada ao fato de gêneros e sexualidades serem considerados tabu; foi uma emoção experienciada coletivamente com seus colegas de turma:

Excerto 57:

Em ciências, as aulas com o tema sexualidade trataram sobre o sistema reprodutor feminino e masculino, tipos de ISTs e formas de prevenção, tanto delas como de gravidez, um pouco sobre a puberdade e as mudanças que ocorrem nas mulheres e nos homens como a mudança da voz, crescimento dos seios, crescimento de pelos e barba. Esses temas foram abordados no 8º ano e a disciplina foi dada por um professor. Lembro de quando ele foi explicar sobre os métodos de prevenção e contracepção e levou uma camisinha masculina e uma feminina para mostrar. A reação dos alunos foi de riso e disseram coisas como “que nojento”, “que estranho”. Sempre ao tratar sobre esses temas a maioria dos alunos davam risadinhas. Não lembro ao certo, mas provavelmente eu ri também. Acredito que o meu riso, assim como dos meus colegas, foi um riso de se sentir sem graça, pois não é um tema comum do qual todos falam e justamente por não se utilizar o nome próprio das coisas. Um riso nervoso talvez. Mas ao mesmo tempo despertava o interesse e a atenção. (Sabrina-N-24abr2021, aspas no original).

Este excerto mostra a emoção de vergonha dos estudantes diante das explicações do professor sobre sexualidade. Benesch (2012, p. 134) considera que as emoções funcionam como indicativos para a tomada de decisões diante de acontecimentos na sala de aula, em que professores podem se basear nas reações corporais dos alunos. Logo, isso contribui para que professores percebam como os estudantes lidam com determinadas temáticas, podendo agir em

prol da desconstrução de tabus. Além disso, a última frase do excerto é um argumento bastante favorável à educação sexual nas escolas. O interesse dos estudantes precisa ser lido pelos gestores, professores e familiares como uma demanda mais que suficiente para aproximar gêneros e sexualidades das aulas. Outros exemplos já trazidos neste capítulo, mostraram como as escolas insistem em negar a importância do ensino de gêneros e sexualidades baseadas em preceitos arcaicos como a religião, isso, é claro, num estado de direito cuja educação é constitucionalmente laica.

O excerto de Sabrina nos mostra que mesmo abordando a temática de gêneros e sexualidades na escola, o tabu se faz presente, e ela acredita em uma justificativa para tal: não se utilizar o nome apropriado para tratar do assunto. Rocha (2013) e Silva (2014) nos lembram que as identidades são construídas por meio da linguagem e por meio de práticas discursivas que alimentam significados ancorados na cultura. A linguagem funciona como ação, (re)construindo a realidade social, e não só representa ou descreve. Sobre isso, ainda, Carvalho (2009) considera que:

As atividades em que elegemos, inventamos, criticamos e transformamos as palavras não são atividades vazias. Se esvaziarmos os significados e sentidos das palavras, estaremos contribuindo para a proibição [...]. Trata-se de entendermos o ato de nomear a ordem e o lugar das coisas, buscando, nas produções culturais, as marcas de interesses políticos, ideológicos e de verdades criadas, e de problematizarmos os nossos pontos de vista em relação às múltiplas visões sobre as categorias referentes à sexualidade humana. (CARVALHO, 2009, p. 11-12).

Desmistificar a temática por meio da linguagem é um fator importante na construção de conhecimento. O tabu também é construído na linguagem, por meio da perpetuação de sentidos hegemônicos que se cristalizaram socialmente. O ensino crítico como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001) deve existir como forma de confrontar esses sentidos. Portanto, o trabalho com gêneros e sexualidade, principalmente na escola, precisa buscar a seriedade de usar “o nome próprio das coisas”, como afirma Sabrina, para desatar os mitos do tema. A emoção de vergonha experienciada por Sabrina e por seus colegas está, antes de tudo, relacionada com a linguagem. Os sentidos sobre o corpo, relacionamento, desejo, prazer, cuidado, sexo, dentre tantas outras coisas, são mediados por como a sociedade em que nos inserimos os veem: “na internet, os resultados de pesquisas sobre masturbação feminina são, em sua maioria, pornográficos. Enquanto isso, os relacionados à prática masculina tendem a ser mais informativos” (VENTAS, 2015)⁹⁵. Esse exemplo de disparidade entre sexualidades é

⁹⁵ VENTAS, Leire. Por que a masturbação feminina continua um tabu. BBC News Brasil, 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151130_masturbacao_feminina_lgb Acesso em 23 de setembro de 2021.

consequência das construções hegemônicas e normativas, ao mesmo tempo que as perpetua e as reforça. A seguir, abordo as experiências formativas ocorridas na universidade.

4.2.4.2 Universidade

A vivência universitária dos participantes deste estudo é um fator importante quando tratamos de gêneros e sexualidades. Todos eles são pessoas jovens que deixaram suas cidades natais e se mudaram para Viçosa/MG para cursarem a graduação em Letras na UFV. Logo, passaram a experienciar contextos diferentes dos que viviam anteriormente em seus ambientes familiares, e narram a liberdade como um fator presente nessa vivência fora da cidade natal. Essa mudança espacial incorre também em mudança na forma de pensar e agir, e emerge significativamente nos resultados. As emoções geradas nessa categoria são **felicidade, angústia e indignação**.

A **felicidade** foi identificada em 16 excertos de todos os participantes. Ela se relaciona com a possibilidade de vivenciar a sexualidade no contexto da vida universitária; com a autocompreensão alcançada na vida universitária; com a graduação ter contribuído com a construção da identidade; e com as experiências no curso de Letras em que a temática foi abordada. Mercúrio, por exemplo, descreve como se sente bem com suas experiências em Viçosa, especialmente na UFV:

Excerto 58:

Tomando como base minhas vivências partindo do campus da UFV, é possível destacar grandes experiências de soma para minha vida tanto acadêmica, como pessoal. Começando pelas minhas amizades que se formaram, nas quais todas têm cabeça aberta para discussão de temas que envolvem a esfera de gênero e sexualidade, principalmente porque foi onde desenvolvi amizade com gays, porque até o momento nunca havia tido esse tipo de amizade, na qual se pareceriam comigo, me dariam mais liberdade e vivências tão únicas desse meio LGBTQIAP+. Ademais, já participei de rodas de conversa, palestras, eventos, festas, movimentos sociais, todos com essa temática. Os eventos que ocorrem, às vezes dentro, às vezes fora do campus, são todos muito bem trabalhados e respeitosos. Desde a minha entrada na UFV tenho crescido radicalmente no desenvolvimento de conhecimentos que envolvam a esfera de conhecimento de gênero e sexualidade. (Mercúrio-N-12abr2021).

Mercúrio considera a universidade como local oportuno para compreender e construir conhecimento acerca de gêneros e sexualidades, seja no cotidiano, aulas ou eventos acadêmicos. A frase “desde a minha entrada na UFV tenho crescido radicalmente” representa o alívio e o prazer gerados pela vivência plena de sua identidade, o que gera a emoção de felicidade. Segundo Cardoso (2018, p. 58), a felicidade envolve “contentamento e satisfação diante da sensação de plenitude íntima, êxito ou abundância decorrente de realizações, conquistas e crescimento pessoal com base nos próprios valores e características”. A descrição das características dessa emoção também se alinha com o que é mencionado por Mythra:

Excerto 59:

Quando finalmente me formei no ensino médio e saí da minha cidade, vindo para Viçosa, percebi como meu conhecimento de mundo era limitado e como existiam diversas pessoas como eu no mundo, que não precisava viver escondido e que poderia ser aceito. [...] A universidade serviu para me ajudar a melhorar e a aprender mais sobre mim mesmo antes de aprender sobre os conteúdos de nível superior mesmo que nenhuma disciplina tenha diretamente discutido os temas de gênero ou sexualidade em si. (Mythra-N-17abr2021).

Mythra relata ter alcançado o autoconhecimento de sua sexualidade ao abandonar o passado quando se mudou de sua cidade natal para Viçosa. A felicidade se dá com a representatividade percebida em seu novo meio social, em que ele constata a existência de pessoas semelhantes a ele, ou seja, pessoas LGBTQIAP+. Segundo Winograd (2003), as emoções podem funcionar como forma de transformação, por meio da experiência dos indivíduos em seus contextos sociais. O abandono do passado na cidade natal permeado por inseguranças dá espaço ao presente em Viçosa permeado pela felicidade. Ademais, Mythra nos conta que a vida fora das disciplinas foi sua principal via de aprendizagem. Logo, se escancara uma contradição, em que a universidade serve de espaço de socialização e acolhe sujeitos LGBTQIAP+, mas seu currículo oficial os exclui estruturalmente, já que Mythra menciona que as disciplinas que fez não abordaram a temática.

Por outro lado, as experiências de Lia revelam diversos momentos em que a temática gêneros e sexualidades esteve presente, inclusive, nas disciplinas. Se faz importante mencionar que Lia se encontra em vias de concluir a graduação, já no décimo período, enquanto Mythra ainda se encontra no quarto:

Excerto 60:

Em relação às experiências enquanto aluna da UFV, o assunto foi mais abordado nas disciplinas, especialmente aquelas ministradas pela professora (*eliminação de conteúdo confidencial*). Quando ouvia uma sala de pessoas debatendo o assunto, falando sobre LGBTfobia e se interessando pelo tema, eu me sentia extremamente acolhida, por isso penso que esses são espaços fundamentais. Os demais alunos também se envolviam nas conversas e não me recorro de alguma violência expressa nesses momentos. Lembro de alguns outros espaços também, como o clube de leitura do qual eu fazia parte, o (*eliminação de conteúdo confidencial*), e as aulas de espanhol. Isso pensando no DLA, na UFV em geral acredito que haja outros espaços para debate do assunto, assim como grupos de estudos. Lembrei também do (*eliminação de conteúdo confidencial*), que é do DLA. Teve até uma época em que uma bandeira LGBT, costurada por uma amiga minha, ficou hasteada no gramado ao lado do DCE. (Lia-N-23abr2021).

Foram diversos os momentos formativos que Lia vivenciou na universidade e que despertaram felicidade. Ela menciona se sentir acolhida quando a temática é debatida, pois se vê representada, e isso evidencia a dimensão relacional e social das emoções (BENESCH, 2012).

Em contraposição, a emoção de **angústia** foi constatada em um relato de Ruka. O contexto da fala mostra uma mudança nas emoções sentidas enquanto criança e enquanto adulto, após vivenciar a universidade:

Excerto 61:

Eu me senti livre, sabe, eu me senti confortável em todas as palestras que eu fui, então é um sentimento de que (...) quando criança, quando eu tive a oportunidade de aprender como criança, [...] eu tive, como eu posso dizer, eu fui censurado. Enquanto como adulto, eu não tive essa censura, então é basicamente essa diferença, diferença de censura. (Ruka-E-05mai2021).

Ruka conta que enquanto criança se sentia censurado na temática e disso surge a angústia. Nesse caso, a emoção está ligada a um fato do passado, e não à universidade em si. Porém, foi graças à vivência universitária que ele ressignificou essa emoção, passando a vivenciar a felicidade: “eu me senti livre, sabe, eu me senti confortável”. A liberdade aqui, surge em comparação com a censura do passado, logo, as emoções se mostram cambiantes e ressignificadas após vivenciar uma nova experiência (BENESCH, 2012). Do mesmo modo, a emoção de **indignação**, notada em um excerto de Ruka, se refere ao preconceito social acerca de gêneros e sexualidades. E ele se sente indignado com essa hegemonia social justamente por ter vivenciado um contexto sem tabus na universidade:

Excerto 62:

[...] A graduação para mim não foi só uma graduação de português e inglês, foi uma graduação de eu, sabe? Foi uma graduação de quem eu sou. E eu só consegui essa graduação de mim porque gênero e sexualidade foram abordados. Eu fico imaginando quantas pessoas simplesmente acabam aceitando, entre aspas, ou empurrando, entre aspas, o que elas são, justamente porque nunca é abordado, nunca é apontado, nunca é mencionado, e quando é apontado ou mencionado é com censura, é com os olhos penosos, como se fosse um erro, como se fosse um crime, como se fosse um pecado sabe? Tem gente que trata como coisas extremamente pesadas, que você fica com medo de pensar no assunto. (Ruka-E-05mai2021).

Para Ruka, estudante em fase de conclusão da graduação, sem a vivência universitária ele não teria compreendido profundamente sua própria identidade. Foram o curso de Letras e a UFV que o ajudaram a se perceber dissidente de gênero, se orgulhar disso e se indignar com o preconceito social. Ademais, ele acredita que a recriminação social do tema contribuiu para que menos pessoas se compreendem e deixem de viver vidas censuradas, proibidas pelas relações de poder vigentes em nossa sociedade. Apresento, a seguir, a última categoria em que emoções foram notadas, representada pelo Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.

4.2.4.3 Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas

Nesta última subcategoria, cujo contexto é o de emoções relacionadas ao Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas como uma experiência formativa na temática, apenas a emoção de **felicidade** foi identificada. Ela emerge em 26 excertos de todos os participantes, e ocorre diante do contentamento em estudar a temática de forma acessível e compartilhada. Relembro, a seguir, os objetivos do curso, que incluíram:

- a) Aproximar os temas gêneros e sexualidades do ensino de línguas por meio de uma perspectiva crítica;
- b) Contribuir para a formação inicial de professores de línguas e para práticas docentes condizentes com a realidade social brasileira e mundial;
- c) Difundir reconhecimento e respeito às diferenças identitárias de gêneros e sexualidades;
- d) Promover intercâmbio de experiências sobre formação docente e ensino de línguas;
- e) Contribuir com material empírico para essa pesquisa de mestrado.

Todos os objetivos traçados foram alcançados, diante do comprometimento e envolvimento dos participantes nas atividades realizadas. No questionário inicial, aplicado em março de 2021, ou seja, primeiras semanas do curso, Anna, Lia, Mercúrio, Mythra e Sabrina foram perguntados sobre as expectativas com o curso. Vejamos, no quadro a seguir, suas respostas:

Quadro 17 - Expectativas dos participantes com o curso de extensão

Excerto 63: Bom, minha expectativa é que seja um bom momento para aprofundar as discussões, explorar as vivências, e mergulhar no mar de possibilidades que existe em construir essa ideia, não só dentro do curso, mas durante a vida. (Anna-Q1-15mar2021)
Excerto 64: Além de ampliar meu conhecimento sobre o assunto, penso que debater sobre, juntamente com profissionais da educação ou futuros profissionais, será de grande valia para mim. Uma vez instruída tentarei não reproduzir tais sistemas de opressão. (Lia-Q1-10mar2021)
Excerto 65: Minha maior expectativa é de aprender mais sobre o conteúdo do qual eu me integro, o que fará de mim uma nova pessoa e um melhor docente. (Mercúrio-Q1-09mar2021)
Excerto 66: Acredito que poderei aprender muito sobre o estudo de gêneros e espero poder compartilhar algumas informações também. (Mythra-Q1-14mar2021)
Excerto 67: Interessado, justamente porque pode me ajudar a me descobrir. (Ruka-Q1-17mar2021)
Excerto 68: Eu espero que o curso possa contribuir para a minha formação docente e que eu possa utilizar dele para fazer aulas de língua materna e estrangeiras que promovam reflexões sobre esses temas. (Sabrina-Q1-15mar2021)

Fonte: Questionário inicial [Q1].

Em geral, os participantes se mostravam entusiasmados com as discussões que viriam a ocorrer entre março e maio de 2021. Os excertos 63, 64, 65 e 66, de Anna, Lia, Mercúrio e

Mythra, respectivamente, revelam que os participantes viram no curso a oportunidade de ampliar um conhecimento que já possuíam, fato notado nas frases: “aprofundar as discussões” (Anna-Q1-15mar2021); “ampliar meu conhecimento sobre o assunto” (Lia-Q1-10mar2021); “aprender mais sobre o conteúdo” (Mercúrio-Q1-09mar2021); “espero poder compartilhar algumas informações também” (Mythra-Q1-14mar2021). Logo, desse contexto da possibilidade de troca de conhecimentos, surge a emoção de felicidade.

Os excertos 65 e 67, de Mercúrio e Ruka, respectivamente, evidenciam que os participantes também viram no curso a possibilidade de autocompreensão da identidade LGBTQIAP+ com a qual se identificam. Ruka afirma, inclusive, que essa foi uma oportunidade que o ajudaria a se descobrir. Logo, esse também é um contexto gerador de felicidade. Além disso, os relatos de Lia, Mercúrio e Sabrina, apresentados, respectivamente, nos excertos 64, 55 e 68, revelam a importância do curso para a formação e carreira profissional de professores de línguas, além de destacarem mais um contexto de ocorrência da emoção de felicidade, como mencionado em: “Uma vez instruída tentarei não reproduzir tais sistemas de opressão” (Lia-Q1-10mar2021); “o que fará de mim uma nova pessoa e um melhor docente” (Mercúrio-Q1-09mar2021); “contribuir para a minha formação docente e que eu possa utilizar dele para fazer aulas de língua materna e estrangeiras que promovam reflexões sobre esses temas. (Sabrina-Q1-15mar2021)”. As expectativas dos participantes encontram respostas em seus próprios relatos, dessa vez coletados ao final do curso, por meio do questionário final, em maio de 2021. Observemos as narrativas, organizadas no quadro a seguir:

Quadro 18 - Relatos dos participantes sobre o curso de extensão

Excerto 69: Significou uma grande chance de rever minha formação como professora e poder acrescentar aos meus estudos formas de levar a temática para dentro de sala. (Anna-Q2-26mai2021)
Excerto 70: Para a vida profissional foi o repertório de referências, maneiras de agir em sala quando o tema surgir, maneiras de levar e tratar o tema em sala, assim como a larga quantidade de temáticas que é possível trabalhar. Para a vida pessoal foi um ambiente onde me senti acolhida e querida, onde não houveram julgamentos e preconceitos, todo espaço assim é extremamente benéfico para uma pessoa LGBT. (Lia-Q2-07mai2021)
Excerto 71: Fui muito significativo para minha construção docente devido a ter me ajudado a me situar como um professor de língua LGBTQI+. (Mercúrio-Q2-05mai2021)
Excerto 72: O curso foi extremamente interessante para que pudessem ser realizadas trocas de conhecimento entre os alunos e muito útil para poder abrir o campo acadêmico para discussões acerca dele. (Mythra-Q2-10mai2021)
Excerto 73: [...] O curso veio enquanto eu estava em questionamento sobre a fluidez de meu gênero. Quem de fato sou, como ser em sociedade, sou mulher macho florzinha meiga que sabe descer o soco se necessário, ou sou homem meigo delicado que não irá levantar mão para nada? (Ruka-Q2-05mai2021)
Excerto 74: Profissionalmente o curso contribuiu para um olhar mais atento em relação aos temas gêneros e sexualidades, tendo em vista que as escolas (de ensino básico, principalmente) contribuem em partes para a constituição do pensamento dos e das estudantes acerca do tema. Pessoalmente, eu pude refletir sobre minhas vivências, sobre meu processo de constituição como pessoa, minha identidade e minha orientação sexual e de afetos. Assuntos estes que, embora eu entenda a importância dele para os outros e outras, eu não

tinha refletido sobre a importância deles para mim, principalmente a minha sexualidade. (Sabrina-Q2-17mai2021)
--

Fonte: Questionário final [Q2],

Os relatos evidenciam a felicidade experienciada pelos participantes por meio do curso de extensão, em contextos de acesso ao conhecimento e à formação, acolhimento pessoal e identificação com a temática. Nota-se nos excertos 70, 71, 73 e 74, de Lia, Mercúrio, Ruka e Sabrina, respectivamente, que os participantes expõem o curso de extensão como uma oportunidade de reflexão acerca das próprias identidades, fato anteriormente notado apenas nas expectativas de Mercúrio e Ruka, tendo, portanto, se ampliado às experiências de Lia e Sabrina. Portanto, o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas se mostra uma experiência formativa na temática, tendo contribuído positivamente com as vivências pessoais e profissionais dos participantes, além de ser um contexto gerador de felicidade.

Busquei, neste capítulo, apresentar os resultados discussões das análises críticas de crenças e de emoções de seis professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas. Diversos e distintos contextos se mostram geradores de crenças e de emoções, sendo angústia, felicidade, indignação, medo e vergonha as emoções identificadas. Crenças e emoções se mostram como construtos originados em experiências sociais complexas e atravessadas pelas relações de poder. No capítulo seguinte, apresento as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste estudo. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa. Em seguida, trago as implicações deste trabalho para o campo da LA. Por fim, apresento as limitações do estudo e deixo sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Foi objetivo desse estudo investigar possíveis movimentos nas crenças e emoções de professores de Línguas em formação inicial sobre a temática gêneros e sexualidades na formação em Letras. Diante disso, retomo brevemente, a seguir, os resultados discutidos no capítulo 4 com o propósito de responder às perguntas de pesquisa.

5.1.1. Quais as crenças de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?

Os seis participantes, Anna, Lia, Mercúrio, Mythra, Ruka e Sabrina, apresentaram, de forma geral, diversas e complexas crenças. Nota-se que todas elas são motivadas por situações experienciadas no meio social ao longo de toda a vida. Porém, de acordo com o foco nas vivências formativas em gêneros e sexualidades dado na pesquisa, os contextos mais comuns são os educacionais, com destaques para a educação básica e ensino superior. Ademais, a maioria das crenças se relaciona com as identidades LGBTQIAP+ e com questões mais amplas sobre gêneros e sexualidades. Logo, há crenças sobre a formação docente na temática, mas não somente. Os professores de línguas em formação inicial apresentam crenças sobre agentes contribuidores para preconceito, tabu e desinformação sobre gêneros e sexualidades; sobre agentes contribuidores para informação e conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação; e sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades.

Escola, religião, cidade natal e família foram identificados como principais contextos que contribuem com crenças limitantes, preconceito, tabu e desinformação sobre gêneros e sexualidades. Majoritariamente, essas crenças emergem de situações experienciadas negativamente pelos participantes, e envolvem preconceito social, opressão na escola, julgamento moral no âmbito religioso, conservadorismo nas cidades de origem e ambiente familiar. À luz do que afirmam Foucault (2014) e Louro (2008), as relações de poder vigentes na cultura operam como replicadoras do controle sobre os corpos e, logo, em se tratando de gêneros e sexualidades, as identidades que ousam desafiar a hegemonia, estão sujeitas às consequências.

Por sua vez, a educação, de maneira geral, a escola, paradoxalmente, a formação de professores de língua, ou seja, a graduação em Letras, o ensino de línguas e o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas foram os contextos identificados como contribuindo para a informação e a conscientização sobre gêneros, sexualidades e educação. Essas crenças são experienciadas em situações positivas pelos participantes, visto que elas evidenciam alternativas transformativas para o tabu acerca do assunto, possibilitando romper com ele por meio da educação e informação. Logo, fica evidente a disposição e o querer dos participantes em dialogarem e se instruírem sobre a temática. Isso demonstra que é preciso olhar para a própria subjetividade dos participantes como experiência formativa, visto que seria reduutivo e academicista concentrar as possibilidades de diálogo, construção de conhecimento e instrução acerca de gêneros e sexualidades apenas em “discussão de textos teóricos, muito menos [em] exposições procedimentais, em uma atitude típica de processos colonialistas e colonizados de saber” (CADILHE e LEROY, 2020).

Por fim, a crença sobre a construção identitária dos gêneros e das sexualidades se mostra moldada pelas referências estereotipadas disponíveis no mundo social, visto que ela reflete visões essencializadas das identidades dissidentes. São incorporadas nas narrativas dos participantes perspectivas sociais acerca de pessoas LGBTQIAP+, como padrões de masculinidade e referências heteronormativas. Desse modo, os próprios participantes LGBTQIAP+ reproduzem essas percepções hegemônicas acerca de algo que também os representa. Sobre isso, Hall (2020) nos lembra que a compreensão das identidades é complexa e que não podemos esperar afirmações conclusivas sobre elas, pois elas não são fixas, estáticas ou permanentes, mas sim historicamente localizadas, socialmente construídas e culturalmente representadas.

5.1.2. Quais as emoções de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas?

São notadas as emoções de angústia, medo, indignação, vergonha e felicidade nos resultados. Assim como as crenças, as emoções suscitadas se originam de contextos experienciados no meio social ao longo de toda a vida dos participantes, além de se relacionarem principalmente com as identidades LGBTQIAP+. São identificadas emoções a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas, mas também relacionadas a violências LGBTfóbicas; à vivência da identidade de gênero e/ou sexualidade; ao tabu e ao julgamento moral.

Situações de ofensas direcionadas a si e a terceiros; possibilidade de ser agredido na rua; e violência estrutural foram fontes de medo, indignação e angústia, logo, a LGBTfobia atua como produtora de experiências emocionais desagradáveis. O processo histórico dessas violências específicas em torno de identidades sexuais e de gênero dissidentes, no Brasil, data desde o período colonial (TREVISAN, 2018). Como mostrado no capítulo 2, a produção do preconceito contra pessoas não cis e não hétero encontra, na atualidade, amparo no conservadorismo ideológico, que têm se espalhado e sido legitimado por autoridades públicas (FILHO e DOMÍNGUEZ, 2019). Hoje, mesmo com a criminalização da LGBTfobia, o Brasil continua sendo o país que mais assassina violentamente pessoas trans no mundo (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021). Logo, esses contextos de geração de emoções nos permitem refletir sobre como a LGBTfobia acontece cotidianamente, e quão urgente é a necessidade de ações em nível macro para frear essa violência explícita e recorrente.

Contextos produtores de felicidade, angústia, medo e indignação, se associam à vivência, pelos participantes, da própria identidade sexual, desconforto causado por terceiros, tornar a sexualidade pública para a família, mas também autoaceitação da sexualidade, apoio de amigos na vivência da sexualidade e representatividade. Identificam-se aqui, situações que despertam distintas experiências emocionais. Os contextos geradores de angústia, medo e indignação surgem diante do preconceito e do tabu sobre identidades LGBTQIAP+, amplamente discutidos até aqui. Já a felicidade – corporificada em sensações de tranquilidade, contentamento, satisfação, plenitude íntima e êxito, segundo Cardoso (2018) – produz a percepção de que, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas por pessoas de identidades dissidentes na sociedade, contextos amenos existem.

Assim como a LGBTfobia mencionada anteriormente, escola, família, religião e sociedade produzem as emoções de vergonha, angústia, medo e indignação, portanto, novamente, narrativas negativas são mencionadas. Elas se relacionam com atitudes de professores e colegas, padrões sociais de gênero que reverberam na escola, possibilidade de agressões por parte dos pais, conflito de ideias, julgamento moral, e opressão da religião sobre as vivências dissidentes. Seria interessante se esses mesmos agentes tão intrínsecos aos sujeitos contribuíssem para emoções aprazíveis, tais como felicidade orgulho e coragem. Logo, esse contexto relacional entre agentes sociais e os participantes da pesquisa, ilustram como “a experimentação e a expressão de emoções refletem a totalidade da experiência de uma pessoa”, que inclui, dentre outras coisas, a organização social (WINOGRAD, 2003, p. 1644).

Por fim, os contextos formativos em gêneros e sexualidades (escola, universidade, Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas) geram emoções, de

felicidade, vergonha, angústia e indignação. Nota-se que, apesar da existência de emoções experienciadas negativamente (vergonha, angústia e indignação), em todos os contextos há a emoção de felicidade. As emoções se relacionam, aqui, com o estudo da temática enquanto estudantes da escola regular, com a possibilidade de vivenciar a sexualidade no contexto da vida universitária, com a autocompreensão alcançada na vida universitária, com a graduação ter contribuído com a construção da identidade, com as experiências no curso de Letras em que a temática foi abordada, com o preconceito social acerca de gêneros e sexualidades, e com o contentamento em estudar a temática de forma acessível e compartilhada. Fica evidente que, de forma majoritária, as narrativas de felicidade se sobressaem, o que aponta a formação na temática como algo positivo para os participantes.

5.1.3 Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades

Em suma, as crenças e as emoções identificadas neste trabalho evidenciam a ação de relações de poder ao longo do tempo sobre a temática de gêneros e sexualidades. Ao compreender a origem dessas crenças e emoções é possível nos basearmos nelas como ponto de partida para ações transformativas mais diretas, a fim de eliminar opressões contra identidades produzidas na diferença. Primeiramente, os resultados demonstram que conhecimento e informações sobre gêneros e sexualidades são fundamentais para que a temática deixe de ser tabu em todos os contextos em que emerge. Logo, esse acesso precisa ser facilitado por meio de formação de qualidade, seja no âmbito institucional, por meio do currículo, da escola, da universidade, ou de cursos como o oferecido nessa pesquisa; seja em experiências subjetivas.

Em segundo lugar, os dados reforçam o que, há décadas, vem sendo mostrado em relatórios estatísticos – como os lançados anualmente pela ANTRA e GGB: identidades LGBTQIAP+ são vulneráveis e sujeitas às violências sociais. Diante disso, precisamos atuar na cobrança do cumprimento das escassas políticas públicas existentes e, ainda, nos movimentar para que novas sejam criadas. Por fim, devemos nos valer de como certas crenças acerca de gêneros e sexualidades resultam em emoções experienciadas, no caso deste trabalho, de forma majoritariamente desfavorável pelos sujeitos sociais. Ainda, gêneros e sexualidades se mostram temas emocionalmente sensíveis. Diversos autores (WINOGRAD, 2003; ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2012) consideram que as hegemonias e normas atuam regulando as emoções. Os resultados aqui apresentados permitem a compreensão de como as identidades consideradas

dissidentes enfrentam vulnerabilidade social, nos levando a problematizar ancorados na justiça social.

5.2 Implicações

Três são as implicações que esta pesquisa fornece aos campos de formação de professores de línguas, crenças e emoções em LA. Em primeiro lugar, é preciso repensar os currículos dos cursos de licenciatura em Letras e o ensino de línguas. Variados trabalhos (URZÊDA FREITAS, 2012, 2013; JESUS, 2017; CADILHE e LEROY, 2020) têm pautado a importância de novos caminhos no que tange a(s) formação(ões) oferecida(s) pelos cursos de licenciatura em Letras, e apontam para a politização e transgressão das práticas sociais por meio da educação linguística. Em outras palavras, é urgente que professores estejam preparados para romper com hegemonias no ensino, mas para isso, há de se olhar para os currículos formativos.

Além disso, para um ensino de línguas responsável com a contemporaneidade, o que se entende por língua(gem) também precisa ser repensado, abandonando visões triviais de que língua(gem) é apenas instrumento de comunicação, e passando a compreendê-la como ação (ROCHA, 2013), visto que por meio dela produzimos sentido sobre as identidades. Com isso, se torna possível transformar, também, o ensino de línguas. Assim, professores de línguas podem ter experiências formativas em gêneros e sexualidades, e também em outros temas sobre diversidade, como questões raciais, por exemplo. Compreender como as relações de poder atuam em nossa sociedade é o primeiro passo para politizar o ensino e fazê-lo espaço de proximidade crítica (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019) e ideológica a favor da diferença. Evidenciou-se por meio deste estudo que há interesse e adesão dos professores em formação inicial à tais iniciativas transgressoras no ensino de línguas, fator crucial para que a mudança se materialize.

Em consonância com o primeiro ponto apresentado, de forma mais localizada, a segunda implicação aponta para o curso de Letras da UFV. Os resultados deste trabalho mostram que as experiências formativas dos participantes em gêneros e sexualidades durante a graduação no DLA são minguadas. Lia, Mercúrio, Anna e Sabrina afirmam que as discussões foram bastante particulares, ou seja, vai de acordo com cada professor, não é um movimento de todos. Segundo Mercúrio: “há possibilidade de acontecer coisas, mas nunca acontece de uma frequência, acontece a partir da individualidade dos professores” (Mercúrio-E-12mai2021). Já Lia destaca que as experiências que ela teve foram todas nas aulas de professoras mulheres, ou seja, o recorte de gênero aqui é um fator fundamental para que essa temática tenha aparecido nas aulas:

“no caso mulheres, inclusive, vale ressaltar” (Lia-E-10mai2021). Portanto, não há um parâmetro para que todos os estudantes recebam a mesma formação.

Logo, enquanto autor da pesquisa e egresso do curso de Letras da UFV, reconheço a utilidade de uma disciplina voltada para questões de identidade e diferença no ensino de línguas, com tópicos que abordem gêneros e sexualidades de forma específica. O plano do Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas (ver capítulo 3) pode servir como ponto de partida, bem como as sugestões trazidas pelos participantes (ver apêndice G). Enquanto pesquisador eu tinha expectativas de que os estudantes se interessassem pelo curso de extensão, já que seria um diferencial na formação em Letras. Acredito que a oferta de uma disciplina desse tipo possa motivar outros professores em formação inicial a buscarem o conhecimento sobre a temática. Outro ponto em favor disso, é o fato de que apesar de apenas seis participantes seguirem até o final do curso de extensão, no momento inicial de inscrições houve 15 estudantes de graduação interessados, provando a existência de demanda.

Desse modo, o curso de extensão que compõe esta pesquisa se mostra um lócus bastante fértil para as discussões sobre gêneros e sexualidades relacionadas à formação docente. A começar pelo fato de que a adesão ao curso pelos participantes não foi uma ação mandatória, o que evidencia o interesse de professores de línguas em formação inicial pela temática em si e pela chance de transgredir o ensino. Apesar de ter possibilitado uma formação satisfatória na temática, considero que a quantidade de horas do curso possa, em uma futura nova oferta, ser ampliada, o que permitiria a inclusão de mais materiais para serem trabalhados na ementa.

Por fim, a terceira implicação diz respeito aos campos de crenças e de emoções em LA. Mesmo diante da vasta gama de trabalhos sobre crenças de professores de línguas, não foram encontrados estudos que se relacionem com gêneros e sexualidades. Majoritariamente, este é um campo que, no Brasil, está voltado ao ensino e aprendizagem de línguas de maneira geral, desde a década de 90 (BARCELOS, 2004). Daí a importância deste trabalho. De maneira semelhante, nenhum trabalho relacionando gêneros, sexualidades e emoções foi publicado em periódicos de LA na última década (ARAÚJO SILVA e BARCELOS, 2020), logo, há uma lacuna na área. Apesar disso, outros campos que estudam emoções têm se preocupado com essas investigações, como mostrado no quadro 5, no capítulo 2. Espera-se que esta pesquisa possa inspirar novos trabalhos acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas, investigando como crenças, emoções, gêneros e sexualidades se conectam, contribuindo para novas praxiologias nos campos.

Investigar as relações entre crenças, emoções, gêneros e sexualidades pode trazer reflexões sobre como as relações de poder atuam de forma atroz contra identidades dissidentes,

e contribuem para perpetuação de violências, preconceitos, estereótipos e tabus sociais. Se debruçar sobre essa relação pode, ainda, oferecer indícios de como romper com essas opressões de forma a contribuir com a justiça social. Sendo crenças, emoções, gêneros e sexualidades construídos por meio da linguagem na cultura, há de se entender como algumas práticas sociais de naturalizam, se estabelecem e se legitimam como a norma, e como outras passam pela condenação e alterização. Compreendo gêneros e sexualidades como temática emocionalmente sensível, diante de todo o tabu existente em torno. Porém, trabalhos que ponham em pauta essa temática podem contribuir para que ela deixe de ser algo do qual se evita falar por medo, vergonha, ou ainda, desinformação.

5.3 Limitações do estudo

Toda pesquisa está inserida em um contexto social. As pesquisas qualitativas, principalmente, dependem do relacionamento com seres humanos e sua disponibilidade e vulnerabilidades. Assim, as pesquisas podem apresentar limitações. Nesta seção, abordo duas limitações deste trabalho.

A primeira limitação diz respeito ao perfil dos participantes que se interessaram pela formação em gêneros e sexualidades. Cinco deles se identificam como pessoas LGBTQIAP+: Anna é uma mulher cis bissexual, Lia é uma mulher cis lésbica, Mercúrio e Mythra são homens cis gays, Ruka é uma pessoa trans de gênero fluido. Sabrina é a única que se identifica como mulher cis heterossexual. Nota-se que o interesse pela temática foi maior entre pessoas de identidades dissidentes, o que pode levantar questões sobre como gêneros e sexualidades têm sido abordados, quais razões levam pessoas cis heterossexuais a não se interessarem pela temática, e como aproximar essas pessoas do assunto. Hoje, graças aos debates iniciados pelas feministas, entendemos que as categorias gênero e sexualidade dizem respeito à todas as pessoas, e não só às mulheres (MEYER, 2013). Além disso, as identidades dos participantes influenciam o tipo de crenças e de emoções vivenciados por eles, ou seja, participantes cis e heterossexuais possivelmente apresentariam outras crenças e emoções acerca da temática. Porém, os resultados dessa pesquisa nos levam a inferir que esse entendimento pode ter se deslocado, emergindo a crença de que falar sobre gêneros e sexualidades é uma exclusividade de pessoas LGBTQIAP+.

A segunda limitação diz respeito ao Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas. A formação ofertada foi de 40 horas distribuídas em 17 encontros realizados sincronamente pela internet, por causa da pandemia de Covid-19. Acredito que mais horas

sejam necessárias para que mais temas possam ser cobertos na formação. Uma disciplina regular da UFV tem aproximadamente 60 horas, duração que possibilitaria a realização de mais atividades. Além disso, apesar das aulas dialógicas do curso, nem todos os participantes realizavam as atividades de leitura de textos acadêmicos e escrita de ensaios com reflexões para compartilhar, o que pode, em alguns momentos, ter descompassado a proposta inicial dos encontros. Ao perceber que isso estava acontecendo, optei por diminuir a carga de leitura planejada e trocar os materiais textuais por vídeos curtos, e, desse modo, a explicação dos textos ocorreria de forma mais centralizada no professor pesquisador.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção, apresento algumas sugestões para futuras pesquisas. A primeira sugestão diz respeito a possíveis futuras formações extracurriculares, seja na modalidade de curso de extensão ou outras. Antes de divulgar o curso de extensão que foi usado como lócus da coleta de dados, enquanto pesquisador, eu acreditava que muitos estudantes do curso de Letras se interessassem pela temática de gêneros e sexualidades e, mais ainda, acreditava que eles estivessem dispostos a participar, de forma voluntária, de uma capacitação sobre a temática, já que, a meu ver, esse é um tema atual e importante para o campo da educação, além de essa formação ser um diferencial para o currículo do profissional de línguas, diante da falta de uma disciplina específica na grade do curso de graduação. Ao divulgar o curso, obter as inscrições, fazer a triagem e iniciar as atividades, notei que o número de interessados foi baixo diante das minhas expectativas de pesquisador, e considerando a quantidade de estudantes matriculados na graduação (329, segundo dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Letras da UFV em 27 de julho de 2021).

Apesar da constatada abertura no ensino de línguas para a temática de gêneros e sexualidades (PAIZ, 2021), houve um baixo interesse espontâneo pela formação ofertada. Embora este não seja um estudo de cunho quantitativo, acredito que quanto mais professores puderem se informar e discutir sobre essa temática, maiores serão as chances de que o ensino de línguas se aproxime de gêneros e sexualidades. Diante disso, sugiro que mais estratégias de captação de participantes sejam pensadas, para além das utilizadas neste estudo, a começar pela realização prévia de um levantamento de interessados, por exemplo.

A segunda sugestão se relaciona com a análise do material empírico levantado. Foram utilizados dois questionários abertos, uma narrativa escrita e uma entrevista para cada participante. Como explicado no capítulo 3, a análise de dados qualitativa é um processo

demorado que prevê várias fases tais como a separação de unidades significativas, (re) categorização e releitura dos dados. Por uma escolha pessoal, decidi por não utilizar nenhum *software* de computador para me auxiliar. Entretanto, acredito que um software poderia ter tornado o trabalho menos pesado. Assim, recomendo que pesquisas qualitativas com grande volume de dados façam uso de tecnologias disponíveis para facilitar o trabalho do pesquisador⁹⁶. Porém, há de atentar que podem haver expensas, visto que alguns programas não são gratuitos.

Por fim, sugiro que novos e variados estudos relacionados à crenças, emoções, gêneros e sexualidades sejam realizados, a fim de contribuir com a ampliação desses campos de pesquisa, tanto em LA/LAC, quanto em outras áreas do conhecimento:

- 1) Investigações sobre crenças e emoções de professores formados e atuantes na educação básica acerca de gêneros e sexualidades na educação;
- 2) Investigações sobre crenças e emoções de estudantes da educação básica acerca de gêneros e sexualidades no currículo escolar de forma transversal;
- 3) Investigações sobre crenças e emoções das famílias e da comunidade escolar geral acerca de gêneros e sexualidades na educação básica;
- 4) Investigações sobre as identidades dissidentes de gênero e sexualidade de professores e de estudantes da educação básica;
- 5) Investigações sobre as identidades dissidentes de gênero e sexualidade de professores do ensino superior;
- 6) Investigações sobre a aproximação entre gêneros, sexualidades e ensino crítico de línguas na educação básica.

Pesquisas voltadas para diversos contextos se fazem necessárias, mas, motivado pelos resultados dessa pesquisa, em especial, em que a escola se mostrou um ambiente vultoso no que diz respeito às vivências de gêneros e sexualidades dos participantes, considero que o principal deles seja a educação básica.

Como homem gay, professor e pesquisador, este estudo contribuiu fortemente para reflexões acerca das minhas próprias identidades, crenças e emoções. Me vejo representado nas narrativas dos participantes e além disso, me sinto feliz em ter podido contribuir com a formação de professores que, assim como eu, têm a ambição de transformar a educação. Considero fundamental que mais pesquisas se debruçam sobre temas de controle social afim de transformar a realidade árdua que enfrentamos na contemporaneidade. Considero, para além de

⁹⁶ Ver CASTRO (2021).

um feito científico, que este trabalho é uma realização pessoal. Concluo, assim, com uma referência à Madonna, considerada a rainha da música pop, sobre a justiça social: “eu não posso falhar agora. Não posso aceitar isso agora. Morri milhares de vezes. Consegui sobreviver. Não posso falhar agora. Não posso aceitar isso. Eu me revolto!”⁹⁷

⁹⁷ Minha tradução para: “I can't break down now. I can't take that now. Died a thousand times. Managed to survive. I can't break down now. I can't take that. I rise!”. (I Rise. Madame X. Madonna. 2019)

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: Silva, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagens** (vol. 1.) Campinas: Pontes, p. 167-193. 2010.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System** **39**, p.302-313. 2011.
- ARAUJO SILVA, L.; BARCELOS, A. M. F. Gêneros, Sexualidades e Emoções: Um olhar pela Linguística Aplicada Crítica. In: Natanael Duarte de Azevedo. (Org.). **Estudos interdisciplinares da linguagem**. 1ed.Campina Grande: Editora Realize, v. 2, p. 154-168. 2020.
- ARAUJO SILVA, L.; DENIZ, V. V. Bissexualidade. In.: Bifobia e disciplinas do corpo no BBB21. **Blog CONTEXT**, 2021. Disponível em: <http://contxt.letras.ufrj.br/item/47-bifobia-bbb21.html> Acesso em 01 de fevereiro de 2022.
- ARAUJO SILVA, L. **LGBTQ+ e ensino de língua inglesa: conversando e experienciando com o CELIN-UFV**. Trabalho de conclusão de curso. Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.
- ARAUJO SILVA, L. **Podcast Sinfonia**. Spotify. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5Jv0uJCLok02hT6gdUIkU4?si=f65b80ba46124cd5>. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. **Educational Linguistics**. 2003. 7–33. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, 7 (1): 123-156, 2004.
- BARCELOS, A.M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, P.109-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 5(2), p. 301–325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System** **39**, p.281-289, 2011.
- BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. Routledge. New York. 2012.

BENESCH, S. Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Edited by Carol A. Chapelle. p.1-6, 2016.

BENTO, B. Gênero, uma categoria médica? **Operamundi**. 2017a. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniaio/46886/berenice-bento-genero-uma-categoria-medica> Acesso em 25 de maio de 2021.

BENTO, B. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos / Berenice Bento**. - Salvador: EDUFBA, p. 243-250, 2017b.

BISPO, R.; COELHO, M. C. Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções. **Cadernos de campo**, vol. 28, n.2, São Paulo, 2019. p. 185-197.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 191-219. 2019.

CADILHE, A. L.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, p. 250-270, 18(2): 2020.

CARDOSO, A. **Dicionário de Emoções, Sentimentos e Estados de Ânimo**. Epígrafe. 2ª ed. [edição eletrônica]. Foz do Iguaçu/PR. 2018.

CARVALHO, F. A. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: **Educação sexual: em busca de mudanças / Mary Neide Damico Figueiró (org.)**. – Londrina: UEL, p. 1-16. 2009.

CASTRO, E., MSc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2021. **Sinto, logo existo: Regulação emocional de professores de inglês em serviço**. Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

CHRISTIANS, C. G. Neutral Science and the Ethics of Resistance. In.: **Ethical futures in qualitative research: decolonizing the politics of knowledge**. / Norman K. Denzin e Michael D. Giardina (orgs.). P. 47-66. 2016 [2007].

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling**. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COLOMBO GOMES, G. S.; BARCELOS, A. M. F.; MILLER, I. K. de. Crenças, emoções e identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 1-9, 2021.

CRENÇA. In: **Pequeno Dicionário Houaiss. Moderna**. 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/iah/pequeno/v1-1/localweb/> Acesso em: 03 de agosto de 2021.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista Ano II n. 2 p. 105-114. 2004.

CUNHA, L. L. N. La antipolítica de género en el gobierno de Bolsonaro y sus dinámicas de violencia. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 7, p. 49-61, 2020

Dewaele, J.-M., & Li, C. Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. **Foreign Language World**, 1, 34–49. 2020.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. / Zoltán Dörnyei. Oxford University Press. 2007.

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020** / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021

FABRÍCIO, B.; BORBA, R. Identidades indisciplinadas: Homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, 1(1). 2020.

FILHO, P. F.; DOMÍNGUEZ, J. M. P. **Sob o governo dos homens falo. Le monde diplomatique Brasil**. 2019. Disponível em: < <https://diplomatie.org.br/sob-o-governo-dos-homens-falo/>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GODOY, P. F. G., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. 2020.

GOMES de JESUS, J. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

GOMES de JESUS, J. **Homofobia: identificar e prevenir** / Jaqueline Gomes de Jesus; editora Lea Carvalho - 2. ed. -Rio de Janeiro: Metanoia, 2015. Edição do Kindle.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. / Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 12ª edição, 3ª reimpressão, 2020.

HARAWAY, D. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5), P. 07-41, 1995.

HOLLIDAY, A. **Doing and Writing Qualitative Research**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. 2002.

JESUS, D. M. de. Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola / Dánie Marcelo de Jesus / Fernando Zolin-Vesz / Divanize Carbonieri (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

KVALE, S. **Interviews – An introduction to Qualitative Research Interviewing**. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 1996.

LEWIS, E. S. Teach English, Confront Sexism: Empowering Students as Critical Thinkers and Language Users Through a Gender Equality Postmethod Approach to EFL Teaching. **Revista Escrita** (PURJ. Online), v. 13, , p. 1-21, 2011.

LORENA SILVA, J. P. de. **Crianças queer no currículo escolar**: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades/ Marlucy Alves Paraíso e Maria Carolina da Silva Caldeira (orgs.) – Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 261-278, 2018.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MARICAS. In: Ferramenta de busca do Google. **Oxford Languages**. 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=maricas&oq=maricas&aqs=chrome..69i57j46i175i199i275i512j0i512i5j69i60.1509j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

MARICAS. In: **Dicionário Michaelis**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/maricas>> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; CORLLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDOS, L. R.; BOTHA, K.; LELIS, R. C.; DE LA PEÑA, E. L.; SAVELEV, I.; TAN, D. State-Sponsored Homophobia 2020: **Global Legislation Overview Update**. Geneva: ILGA, December 2020.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças / Richard Miskolci. Belo Horizonte. Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, Série Cadernos da Diversidade; 6, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, vol.10, nº2, 1994. p 329-338

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p.11-24, 2009^a.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**. Niterói, n. 27, sem. p. 33-50. 2009b.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar /** Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da.; PINTO, J. P.. Colocando Em Perspectiva As Práticas Discursivas De Resistência Em Nossas Democracias Contemporâneas: Uma Introdução. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, N(59.3): 1590-1612, Set./Dez. 2020.

MOITA LOPES, L. P. da.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico** – v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

NORTON, B.; PAVLENKO, A.. Addressing gender in the EFL/ESL classroom. **TESOL QUARTERLY**, p.504-514, 2004.

Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia; /Alexandre Bogas Fraga Gastaldi; Luiz Mott; José Marcelo Domingos de Oliveira; Carla Simara Luciana da Silva Ayres; Wilians Ventura Ferreira Souza; Kayque Virgens Cordeiro da Silva; (Orgs). – 1. ed. – Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.

OLIVEIRA, B. M., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2016. **Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

ORIENTAÇÃO. In: **Pequeno Dicionário Houaiss**. Moderna. 2022. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/iah/pequeno/v1-1/localweb/> Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** vol.8 n.2. Belo Horizonte. 2008.

PAIZ, J. M. Opening the conversation on intersectional issues in LGBTQ+ studies in Applied Linguistics. / J. M. Paiz e J. E. Coda (orgs.) Intersectional perspectives on LGBTQ+ issues in modern language teaching and learning. **Palgrave Studies in Language, Gender and Sexuality**, p. 1-21. 2021.

PALMER, M. M., M.Sc., **Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil**. Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos. Universidade Federal de Viçosa, February, 2018.

PARKER, R. **Abaixo do Equador: Culturas de Desejo, Homossexualidade Masculina e Comunidade Gay no Brasil**. Rio de Janeiro: Record. 2002.

PARKER, R. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade.** / LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 43-104.

PENA, G. V., M.Sc., **A construção das identidades de Professores Práticos e Professores Certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Universidade Federal de Viçosa, março de 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction** / Alastair Pennycook. Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

PERON, V., M.Sc., **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Universidade Federal de Viçosa, abril de 2021.

PRECIADO, P. B. Ser ‘trans’ é cruzar uma fronteira política. **El País**, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html> Acesso em 17 de setembro de 2021.

RIBEIRO, S. S. Análise discursiva crítica dos relatos de homens trans em práticas socioescolares de Viçosa-MG. **Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras** / GOMES, M. C. A.; PIMENTA, P. F. (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, [recurso eletrônico – e-book], p. 207-225. 2020.

RIBEIRO, L., O'DWYER, B., HEILBORN, M. L. Dilemas do feminismo e a possibilidade de radicalização da democracia em meio às diferenças: o caso da Marcha das Vadias do Rio de Janeiro. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 18(1), 83-99. 2018.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL** / Keith Richards. Palgrave Macmillan. 2003.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização** / Luciana Lins Rocha. – Rio de Janeiro: UFRJ / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, S. L. C., M.Sc., **Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2018.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In.: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, P. S.; HERNECK, H. R. Gênero e sexualidade na formação docente: casos e acasos. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Orgs.). **ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento: Desafios e potencialidades de nos re-inventarmos.** 1 ed. Juiz de Fora: Realize Editora, 2017 [recurso eletrônico – e-book], p. 700-707.

SONG, J. Critical Approaches to Emotions of Non-Native English Speaking Teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, 4(4). p. 453-467, 2018.

TABU. In: **Pequeno Dicionário Houaiss**. Moderna. 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/iah/pequeno/v1-1/localweb/> Acesso em: 22 de setembro de 2021.

TILIO, R. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? **Cadernos de Letras** (UFRJ) n.26 – jun. p. 48-61, 2010.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola** / Dánie Marcelo de Jesus / Fernando Zolin-Vesz / Divanize Carbonieri (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, p.19-31, 2017.

TILIO, R. A construção das identidades indisciplinadas/indisciplinadas de um linguista aplicado: uma reflexão autoetnográfica. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**. v. 1, n. 1. 2020.

TREVISAN, J. S. Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade / João Silvério Trevisan. – 4ª ed. **Ver., atual. e amp.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

URZÊDA FREITAS, M. T. de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

URZÊDA FREITAS, M. T. de. **Ensino de línguas como Transgressão: Corpo, Discursos de Identidades e Mudança Social** / Marco Túlio de Urzêda Freitas. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

URZÊDA FREITAS, M. T. de; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**, Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012

URZÊDA FREITAS, M. T. de. Sobre linguagens, corpos e (contra) políticas: praxiologias e letramentos queer em tempos sombrios. **Muitas Vozes**, v. 09, p. 706-736, 2020.

URZÊDA FREITAS, M. T. de. Deconstructing grand narratives in Applied Linguistics: queer praxiologies and language education from the tropics. Apples - **Journal of Applied Language Studies**, v. 15, p. 39-57, 2021.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. / LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 43-104, 2019.

WINOGRAD, K. The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. **Teachers College Record**. Volume 105, Number 9, December, p. 1641-1673, 2003.

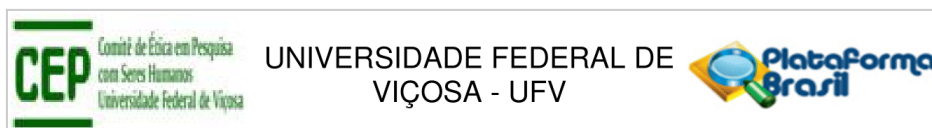
WOODS, D.; COLOMBO GOMES, G. S.; BARCELOS, A. M. F. Entrevista com Devon Woods. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 10-25, 2021.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**, 21, 935–948. 2005.

ZEMBYLAS, M.; CHUBBUCK, S. M. The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in **Conceptualizing “Teacher Identity”**. **International Handbook of research on teacher’s beliefs**. P. 173-190. 2015.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39098520.6.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.404.189

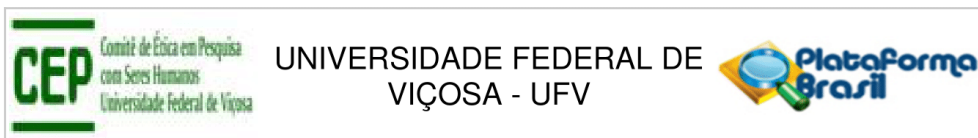
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes. Segundo Formulário Online "pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como interventiva, descritiva, exploratória e interpretativista, tem como objetivo investigar as crenças e as emoções de professores de línguas em formação inicial sobre os temas gêneros e sexualidades na formação de estudantes de Letras. Durante a realização da pesquisa, os participantes serão solicitados a escrever uma narrativa, contando suas experiências com os temas gêneros e sexualidades em seu processo de escolarização básica e graduação em Letras. Também será solicitado que respondam a dois questionários abertos: um no início e outro no processo final de coleta de dados. Também serão realizadas duas entrevistas gravadas em áudio e posteriormente transcritas: uma no início e outro no final da coleta de dados".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo formulário online: Objetivo primário: "Investigar as crenças e as emoções de professores de línguas em formação inicial sobre os temas gêneros e sexualidades na formação de estudantes de Letras". Objetivos secundários: "Identificar as crenças e as emoções de professores em formação inicial a respeito do estudo de gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas; b) Investigar se durante um curso sobre gêneros e sexualidades ocorrem modificações nessas crenças e emoções. Se sim, explorar quais são as modificações e como ocorrem".

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.404.189

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo formulário online: Riscos: “os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional dos participantes. Isto pode ocorrer pelo fato de estarem sendo investigadas percepções pessoais dos participantes acerca dos temas gêneros e sexualidades”. Benefícios: segundo a pesquisadora “a pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções que circundam os temas gêneros e sexualidades. Além disso, almeja-se que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participante e pesquisador, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino de línguas”. Com relação os benefícios, estes atendem as exigências contidas na Resolução CEP 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

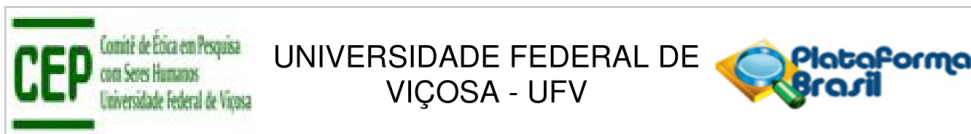
Nesta pesquisa que se enquadra como pertencente à Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, busca-se investigar as crenças e as emoções de professores de línguas em formação inicial sobre os temas gêneros e sexualidades na formação de estudantes de Letras. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, caracterizada como interventiva, descritiva, exploratória e interpretativista. Durante a realização da pesquisa, os participantes serão solicitados a escrever uma narrativa, contando suas experiências com os temas gêneros e sexualidades em seu processo de escolarização básica e graduação em Letras. Também será solicitado que respondam a dois questionários abertos: um no início e outro no processo final de coleta de dados. Também serão realizadas duas entrevistas gravadas em áudio e posteriormente transcritas: uma no início e outra no final da coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os seguintes termos: - Folha de rosto devidamente assinada e carimbada pela chefia do Departamento de Letras da UFV - Projeto de pesquisa - Formulário online – Cronograma - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Termo de Sigilo e Confidencialidade – Roteiro para narrativa escrita – Roteiro da entrevista 1 – Roteiro da entrevista 2 – Autorização da Coordenação da Pós-graduação em Letras da UFV – Autorização da Coordenação do Curso de Graduação em Letras da UFV – Roteiro para questionário 1 – Roteiro para questionário 2 -

Recomendações:

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.404.189

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

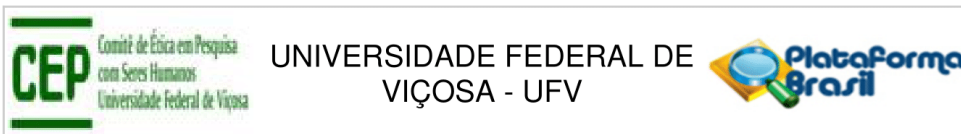
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638012.pdf	07/10/2020 16:28:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_mestrado.pdf	07/10/2020 16:02:55	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Termo_de_sigilo_de_confidencialidade.pdf	05/10/2020 16:58:33	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Roteiro_narrativa_escrita.pdf	05/10/2020 16:55:36	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_final.pdf	05/10/2020 16:53:47	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_inicial.pdf	05/10/2020 16:53:29	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Autorizacao_coordenadora_PPG_letras.pdf	05/10/2020 16:52:49	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Autorizacao_coordenadora_graduacao_letras.pdf	05/10/2020 16:52:37	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Roteiro_questionario_inicial.pdf	05/10/2020	Lucas Araujo Silva	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.404.189

Outros	Roteiro_questionario_inicial.pdf	16:52:23	Lucas Araujo Silva	Aceito
Outros	Roteiro_questionario_final.pdf	05/10/2020 16:51:59	Lucas Araujo Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	05/10/2020 16:39:41	Lucas Araujo Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades.pdf	05/10/2020 16:39:00	Lucas Araujo Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_projeto_de_pesquisa.pdf	05/10/2020 16:38:32	Lucas Araujo Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 17 de Novembro de 2020

Assinado por:
LUIZ ISMAEL PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas**”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as crenças e as emoções de estudantes de graduação em Letras sobre os temas gêneros e sexualidades na formação de professores de línguas. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a falta de pesquisas sobre o mesmo, e assim, buscamos ampliar os campos com pressupostos teóricos e práticos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: oferecimento de um curso de extensão de curta duração com o objetivo de apresentar os temas gêneros e sexualidades na formação inicial de professores de línguas materna e estrangeiras; aplicação de questionários abertos; escrita de narrativa; realização de entrevistas gravadas em áudio com consentimento dos participantes.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará, primeiramente, por meio da participação em um curso de extensão sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas. Durante a realização da pesquisa, você será solicitado(a) a escrever uma narrativa, contando suas experiências com os temas gêneros e sexualidades em seu processo de escolarização básica e graduação em Letras. Você também será solicitado(a) a responder dois questionários abertos acerca das suas crenças e emoções sobre os temas gêneros e sexualidades no ensino de línguas: um no início e outro no processo final de coleta de dados. A resposta dos questionários pode ter em média 30 minutos de duração cada. Além disso, o questionário inicial conterá questões factuais, com o objetivo de traçar seu perfil enquanto participante. Por fim, serão realizadas duas entrevistas: uma no início e outra no final da coleta de dados. As entrevistas objetivam promover uma conversa acerca de suas crenças e emoções sobre os temas da pesquisa, baseadas em novos questionamentos que venham a surgir, assim como de acordo com a análise inicial dos dados já coletados. As entrevistas terão, em média, de 30 a 50 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente dia(s) e horário(s). Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar sua identidade nesta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão armazenadas em um banco de dados feito pelo pesquisador, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identifica-lo durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que garantirá sua anonimidade.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estarem sendo investigadas percepções pessoais dos(as) participantes acerca dos temas gêneros e sexualidades. Comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) participante não se sinta exposto(a) em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para a compreensão sobre os tipos de crenças e emoções que circundam os temas gêneros e sexualidades. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participante e pesquisador, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino de línguas.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida

plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que este estudo possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável de modo permanente após o término da pesquisa.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Lucas Araujo Silva

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
 Universidade Federal de Viçosa
 Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
 Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
 Cep: 36570-900 Viçosa/MG
 Telefone: (31)3612-2316
 Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, 01 de março de 2021.

 Assinatura do Participante

 Assinatura do Pesquisador

Anexo C – Termo de Sigilo e Confidencialidade

TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

Eu **Lucas Araujo Silva**, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino de línguas**, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Que o acesso aos dados registrados em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;
- g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Lucas Araujo Silva

VIÇOSA, 01 de março de 2021.

Lucas Araujo Silva

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento para Gravação de Aulas

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE AULAS

Eu _____, participante do Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas, autorizo Lucas Araujo Silva, ministrante das aulas e responsável pelo curso, a gravar as aulas realizadas pelo Google Meet e a manter as gravações para fins de pesquisa especificados previamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Sigilo e Confidencialidade. Declaro ter sido informado que terei total acesso às gravações por meio do Google Drive da turma.

VIÇOSA, 01 de março de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice B – Questionário inicial

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nessa primeira parte do questionário, peço que forneça algumas informações pessoais afim de traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Sua contribuição é muito importante. Na questão 1.2, peço que escolha um pseudônimo para ser identificado ao longo da pesquisa. Desse modo sua anonimidade se manterá preservada em todos os momentos da investigação.

1.1 Nome completo

1.2 Pseudônimo

1.3 Quais pronomes devem ser usados para se referir a você? (Ex.: ele/dele, ela/dela)

1.4 Idade

1.5 E-mail institucional da UFV

1.6 Como você se identifica em relação a seu gênero?

1.7 Como você se identifica em relação a sua orientação sexual?

1.8 Como você se identifica em relação a sua raça?

1.9 Como você se identifica em relação a sua classe social?

2. INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

Nessa segunda parte do questionário, peço que forneça algumas informações acadêmicas afim de continuar traçando o perfil dos participantes da pesquisa. Sua contribuição é muito importante.

2.1 Habilitação do curso de Letras da UFV:

[] Português – Literatura

[] Português – Inglês

[] Português – Espanhol

[] Português – Francês

2.2 Período da graduação que está cursando

2.3 Já lecionou/leciona língua portuguesa e/ou estrangeira?

[] Sim

[] Não

2.3.1 Se SIM, qual língua? (Se sua resposta na pergunta 2.3 foi NÃO, favor completar com “NÃO SE APLICA”).

2.3.2 Se SIM, em qual contexto? (Se sua resposta na pergunta 2.3 foi NÃO, favor completar com “NÃO SE APLICA”).

2.3.3 Se SIM, por quanto tempo? (Se sua resposta na pergunta 2.3 foi NÃO, favor completar com “NÃO SE APLICA”).

3. GÊNEROS E SEXUALIDADES

Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder seriamente e sinceramente as perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir para com este estudo sobre crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial.

3.1 Em sua trajetória pessoal, como você percebe a construção da sua identidade de gênero e da sua sexualidade? Comente. Caso queira, utilize este espaço para relatar alguma experiência pessoal que você considera importante.

3.2 Como você se sente em relação aos temas gêneros e sexualidades? Justifique.

3.3 Os temas gêneros e sexualidades já foram abordados em algum momento da sua história enquanto estudante do ensino fundamental e/ou médio? Se sim, comente sobre como os temas foram abordados pelos professores e como você se sentiu durante essas aulas.

3.4 Os temas gêneros e sexualidades já foram abordados em algum momento da sua graduação em Letras? Se sim, em qual/quais disciplina(s)? Como você se sentiu? Se não, gostaria de estudá-los? Por quê?

3.5 Você acredita que estes são temas importantes para a formação de um estudante de Letras? Por quê?

3.6 Qual você acredita ser a relação entre gêneros, sexualidades e ensino de línguas? Comente.

3.7 Quais você acredita serem as dificuldades de um professor de línguas para abordar esses temas em sala de aula? Comente.

3.8 Quais suas expectativas com o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas? Comente.

Apêndice C – Questionário final

- 1.** Como você se sentiu diante das aulas do curso de extensão sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas? Comente.
- 2.** Como você se sente em relação aos temas gêneros e sexualidades após ter participado do curso de extensão? Justifique.
- 3.** A partir do que foi abordado no curso de extensão, como você acredita que os temas gêneros e sexualidades podem estar presentes na prática de professores de línguas? Justifique.
- 4.** Enquanto professor em formação inicial, o que significou para você participar do curso de extensão sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas? Comente.
- 5.** Após ter participado do curso, você se sente preparado/encorajado a trazer esses temas para suas aulas? Comente.
- 6.** Quais foram as contribuições do curso de extensão para sua vida pessoal e profissional? Comente.
- 7.** Você acredita que o conteúdo do curso de extensão deveria ser abordado nas disciplinas de línguas/metodologia/literaturas do curso de Letras da UFV? Por quê?
- 8.** Caso fossem oferecidas novas turmas para o curso de extensão, você o recomendaria para outros estudantes de Letras? Por quê?
- 9.** Caso o curso de extensão se transformasse em uma disciplina optativa do catálogo do curso de Letras da UFV, você a recomendaria para outros estudantes de Letras? Por quê?
- 10.** Espaço aberto para comentários e/ou sugestões sobre o curso de extensão a fim de contribuir com melhorias para futuras realizações do curso.

Apêndice D – Roteiro para entrevista

1. Como os temas gêneros e sexualidades são vistos pela sociedade em que você está inserido(a)?

1.1. Você acredita que estes temas são tabus sociais? Por quê? Como você se sente diante dessa percepção social? Caso sejam vistos como tabus, o que você considera necessário para mudar essa visão?

2. Você acredita que a escola pode contribuir com essa mudança? Como?

3. Gostaria de conversar um pouco sobre sua formação na escola. Gostaria que você comentasse se os temas gêneros e sexualidades já foram abordados em algum momento da sua formação básica (escola regular), cursos técnicos, cursos de idiomas, cursos livres e/ou em sua formação superior (graduação em Letras)?

3.1. Você se lembra se houve alguma situação que motivou a abordagem dos temas nas aulas? Como você se sentiu ao ter esses temas abordados em aulas? Comente.

4. Pensando agora sobre a formação na universidade, como você acredita que os temas gêneros e sexualidades são tratados no curso de Letras da UFV? E como você se sente em relação a essa abordagem/não abordagem dos temas na graduação? Comente.

4.1. Como você vê o papel da graduação na sua formação inicial em relação a esses temas e a essa uma possível mudança social ao estudá-los?

5. Você acredita ser possível refletir sobre gêneros e sexualidades através do ensino e aprendizagem de línguas? Como?

5.1. Você já teve alguma aula de língua na graduação em que os temas foram trazidos pelo(a) professor(a)? Se sim, em qual disciplina? Como você se sentiu ao ter esses temas abordados em aulas da graduação? Comente.

6. Você dá aulas? De que? Onde? (Em caso de resposta afirmativa, perguntar as do tópico 6.1.)

6.1. Enquanto professor de línguas, você já trabalhou os temas em suas aulas? Se sim, conte sobre essa experiência? Como você se sentiu?

6.1.1. O que te motivou a discutir esses temas em suas aulas?

6.1.2. Se não, você se sente preparado e confortável para abordar os temas em suas aulas de línguas? O que falta para que esses temas sejam inseridos na sua prática docente? Comente.

7. Qual sua visão sobre os temas gêneros e sexualidades? Você considera que estes temas fazem parte da sua vida? Se sim, Como? Se não, por que não? Como você se sente ao conversar/refletir sobre esses temas?

8. Como você se identifica em relação a seu gênero? Como você se sente em relação a isso? E em relação a sua orientação sexual? Como você se sente em relação a isso? Você já experienciou alguma situação desagradável em razão da sua identidade de gênero e/ou orientação sexual? Como você se sentiu?

APÊNDICE E – Exemplo de transcrição de entrevista

Entrevistada: Lia
Data de realização: 10/05/2021
Duração: 28 minutos
Código de identificação: Lia-E-10mai2021

Início da entrevista.

Entrevistador: Pronto, já está gravando, agora são 10:03 do dia 10/05/2021 e a gente vai começar a nossa entrevista. Pra gente começar, Lia, eu queria começar com uma pergunta mais geral: como você vê, como você percebe os temas gêneros e sexualidades dentro da sociedade que você está inserida. E aqui você pode considerar contextos dos amis diversos, seja o contexto do Brasil por exemplo, ou da sua cidade, do seu bairro, de onde você estuda, etc., você pode considerar distintos contextos.

Lia: Ah eu acho que (...) pensando no todo, na sociedade com um todo, foi algo que com o tempo se desdobrou muito, então começou a ocupar muitos espaços e mesmo sendo muito nova eu percebo que se alastra, que passa a ocupar. Mas acho que ainda não da forma que deveria, então acho que o debate muitas vezes ele acontece dentro de pequenas bolhas, como as bolhas universitárias, por exemplo. (...) Nas minhas escolas, onde eu estudei, era pouquíssimo debate (...) não tenho muita lembrança específica do assunto sendo conversado com alunos, ou alguma palestra, alguma fala, algo inserido na sala, nas atividades, nas disciplinas. E quando eu vim para UFV, eu vejo que aumentou e tal o debate sobre o assunto, mas ainda acho muito defasado, muito pouco, muito pequeno. Acho que eu cheguei a responder em algum dos formulários, acho que eu citei alguns veículos onde o assunto era debatido, mas muito pouco. Então pensando na quantidade de disciplinas que a gente tem, eu acho que o assunto é pouco debatido, embora paradoxalmente exista um certo desgaste em relação ao assunto, parece que muito se fala (...), é uma coisa que pelo menos eu sinto assim, parece que muito se fala sobre, mas não chega em quem deveria. Na minha cidade e aqui em Viçosa, é como eu falei, eu acho que é bem falado nessas bolhas, nesses contextos específicos, mas num geral, na comunidade como um todo, muito pouco também. Eu moro numa cidade muito, muito pequena, moro não, eu sou de uma cidade muito pequena, não que Viçosa não seja pequena [risada], mas eu moro aqui hoje em dia, mas lá as pessoas são extremamente conservadoras e cabeça fechada, então assim, raríssimos diálogos eu vejo, espaços culturais onde isso possa chegar, se não nenhum eu acho.

Entrevistador: Diante disso que você me fala, você então acredita que esses temas são tabus sociais?

Lia: Muito, com certeza.

Entrevistador: Sim? E assim, como que você se sente diante dessa percepção de que são tabus sociais, já que a sociedade enxerga como um tabu, como você se sente em relação à essa percepção social?

Lia: Ah, eu acho (...) atrasado, eu fico cansada pra ser sincera, é exaustivo, doloroso também, num sentido de a gente tem que estar sempre se esforçando muito e tentando inserir,

e eu em sinto às vezes a chata que fala muito sobre isso, pelo menos no meu círculo de amigos. Na família então, muito menos, falo muito menos sobre.

Entrevistador: E o que você considera necessário pra mudar essa visão social?

Lia: Eu acho que qualquer mudança em âmbito social, eu acho que tem que ser algo radicalizado, radical no sentido de raiz das coisas. Então não acho que é só a gente, “ah, vamos fazer”, não, assim, claro que é efetivo, “ah vamos fazer um grupo de estudos na faculdade, vamos instruir os alunos pra serem futuros professores que tragam essas temáticas”, extremamente necessário, é o movimento do curso que você ministrou, por exemplo, eu acredito que era a intenção. Mas eu acho que principalmente, algo que parta, não do Estado né, porque acho pesado, mas políticas públicas no geral, coisas que (...), trabalho de base sabe, eu acho, sabe? A instrução ela tem que vir de baixo e ir crescendo, assim. Não que pequenos blocos, como eu falei, espalhados em determinados cantos não consigam se alastrar e atingir muitas pessoas, mas eu acho que é um trabalho de base, raiz, tem que (...), uma radicalização grande [risada].

Entrevistador: E você acredita que a escola pode contribuir com essa radicalização que você propõe?

Lia: Acredito.

Entrevistador: De que maneira?

Lia: Eu vejo a escola como uma instituição muito tomada (...) pelo sistema que a gente vive, capitalista, heterossexual, patriarcal, enfim, todas essas coisas péssimas. (...) Então eu acho que muitas vezes por ser uma instituição muito tomada por essas coisas assim, as pessoas que lá trabalham, na maioria das vezes (...) também. Então eu vejo a escola como uma possibilidade, eu sempre acho que educação é a possibilidade (...), mas (...) é preciso mudar muita coisa lá dentro, o funcionamento, eu acredito.

Entrevistador: Você consegue citar alguma coisa que você acha que precisa mudar?

Lia: [risada] A primeira coisa eu acho que é a formação dos professores que estão instruindo, que estão ensinando. Porque querendo ou não, essa ideia de que essa hierarquia em sala de aula não é tão legal, é como funciona, então partindo primeiro dos professores, dos funcionários, eu acho que incluir esse tipo de discussão e de (...) trabalho na formação deles pra que eles se formem enquanto pessoas que tem certa consciência do assunto é importante. E eu acho que reformular o foco, o funcionamento também, porque a escola querendo ou não é um ambiente muito, pode ser um ambiente muito maléfico assim, maléfico não é a palavra, mas prejudicial pros alunos. A gente sempre olha, depois que a gente passa dessa fase e olha pra trás e vê como uma coisa que (...), ainda mais como uma criança LGBT, era dolorido.

Entrevistador: Você faz um resgate de memória, você fala de olhar pra trás, então eu já queria passar pro próximo tópico, que seria dentro da sua percepção enquanto um estudante na escola, você citou algumas questões, mas eu queria que você tentasse se aprofundar um pouco mais sobre esse processo de escolarização formal mesmo, seja na escola regular, seja em curso técnico, curso de idioma, curso livre, e até chegando na sua formação superior, na graduação em Letras. Como que você percebe a presença desses temas dentro de todos esses espaços formais de educação que você já passou?

Fim da primeira parte da gravação. Computador da entrevistada desligou. Segue segunda parte da gravação.

Lia: Como eu falei, no fundamental e ensino médio, então na escola, eu não tenho lembrança do assunto ser debatido, de verdade. Talvez, assim, brevemente comentado em alguma disciplina por algum professor, mas é um completo vazio na minha cabeça. Na faculdade, na UFV, já se tornou algo mais frequente. Lembro de algumas disciplinas que traziam o assunto, que eu acho que eu comentei. Geralmente as disciplinas da (*eliminação de conteúdo confidencial*), que era Estilística, Linguística 4, Leitura e Produção de Texto, nas disciplinas de espanhol também, como a gente conversou na última aula, minha memória é muito ruim [risada]. Nas disciplinas de espanhol que eu fiz, espanhol 1 e 2, as professoras são bem, elas levam assuntos bem legais assim, muitas vezes relacionados a gêneros e sexualidades, e outros espaços da UFV também. Eu já participei de reuniões do (*eliminação de conteúdo confidencial*), do (*eliminação de conteúdo confidencial*), do (*eliminação de conteúdo confidencial*) na época, não sei como chama hoje em dia. Sei que tem grupos de estudos no DLA, no departamento de Educação, na COM. Também disciplinas da Comunicação, uma que eu fiz, na verdade, plural não, só uma. Então eu vejo que existe sim, não sei se era exatamente essa a pergunta, mas...

Entrevistador: Você falou da disciplina da Educação, você se lembra do nome dela?

Lia: Ah, eu não lembro, eu sei que é a professora (*eliminação de conteúdo confidencial*), eu não sei se é (*eliminação de conteúdo confidencial*) que ela chama, (*eliminação de conteúdo confidencial*), tem uma disciplina sobre isso, mas eu não cheguei a fazer, mas sei que tem (inaudível).

Entrevistador: A UFV eu vejo também que tem um certo movimento, mas ainda é um movimento bem quieto né? Acontece, mas de forma bem quieta. Dentro das disciplinas da Letras que você comentou, você se lembra se houve alguma situação que motivou que as professoras trouxessem os temas pras aulas?

Lia: Acho que não.

Entrevistador: Partiu delas então a opção de trazer.

Lia: Sim, partiu delas.

Entrevistador: E como que você se sentia nessas aulas?

Lia: No caso mulheres, inclusive, vale ressaltar. Ah, eu me sentia bem, eu gosto muito de debater o assunto, me dá certo desconforto, assim, não desconforto, mas um medo, eu fico com medo de que alguém fale algo muito absurdo, porque eu não tenho muita paciência [risada] e ao mesmo tempo que eu fico com medo “ah eu vou me exaltar”, conversando sobre, eu fico com medo de me sentir muito acuada também, tem as duas versões. Mas eu gosto muito de saber que o assunto tá sendo conversado, dessa sensação. Eu percebo que embora eu não, eu percebi isso na aula de espanhol, que eu gosto de falar sobre (...) pras pessoas, assim, então sempre que tem um espaço eu tô (...) levantando a mão e falando alguma coisa. Mas acho que no geral é um pouco disso assim, me sinto melhor do que, não é uma sensação ruim, majoritariamente é boa.

Entrevistador: E aí, como que você vê o papel da graduação em Letras na sua formação em relação a esses temas, e também em relação a uma mudança social, quando você estuda esses temas?

Lia: Olha, eu acho que muito do que eu penso, das minhas intenções enquanto profissional, foram coisas que eu construí sozinha. Mas não só, eu vejo que estudar sobre é muito importante e que esses espaços foram fundamentais, mas assim, eu penso que uma pessoa que não é LGBT, que não tem interesse nesses assuntos, não que eu esteja preparada e essa pessoa não, mas, não teria uma formação, um referencial extenso ou um conhecimento acerca do assunto extenso com base na nossa formação enquanto estudante de Letras, não. Muito do que eu, da forma que eu, assim, de como eu me construo pra me tornar uma profissional da área parte de mim e de quem eu sou, eu acho fraquíssima a formação na UFV em relação a esses temas, acho muito pouco mesmo, muito pouco debatido.

Entrevistador: Pensando agora o ensino de línguas que é a nossa área de atuação enquanto pessoas que estamos nos formando em Letras, né, você acredita que é possível refletir sobre esses temas, sobre gêneros e sexualidades por meio do ensino e aprendizagem de línguas?

Lia: Com certeza.

Entrevistador: De que maneira?

Lia: Eu acho que dá pra inserir, eu acho que o assunto sempre dá pra ser debatido né. Mas especialmente no ensino de línguas, por exemplo, numa língua estrangeira existem muitos momentos de conversação, em que você tem que exercitar muito a língua, então esse é um espaço, é um tema que dá pra você levar e conversar com os alunos, que é o caso das minhas aulas de espanhol. O Português enquanto uma língua materna (...), eu não sei se esse é o termo adequado mas, eu acho que não tanto, porque não tem esses espaços de conversação, que facilitam muito, mas acho que dá pra, a gente conversou no curso sobre exercícios que dá pra levar, então eu acho que através de exercícios assim, de (...) ah, eu acho que dá pra, eu não consigo pensar uma coisa agora, uma atividade, mas muito do que você apresentou pra gente, do que os meninos mostraram também, o Samuel e o? Igor?

Entrevistador: Vagner.

Lia: Vagner [risada]. Então acho que dá pra inserir sim, eu não consigo pensar em alguma coisa muito específica agora. Mas assim, por exemplo, quando é com crianças, alguns exercícios mais básicos (...), a (*eliminação de conteúdo confidencial*) também contou daquele, daquela atividade que ela faz com aquele órgão do qual ela participa, achei bem legal também, então acho que em todas as faixas etárias assim, independente do ambiente que a criança esteja, seja no primário até a faculdade sempre existe uma forma de inserir o assunto e conversar sobre. (inaudível)

Entrevistador: Puxando já pra essa questão do ensino de línguas, entrando mais nesse tópico, você já dá aulas, ou já deu aulas de línguas?

Lia: Não, eu dei aula só no estágio obrigatório, então, aquela sequência que os professores vão assistir e eu fui professora de apoio, mas eu não dava aula só de português, eu ensinava todos os conteúdos pros meninos. Mas o foco era mais esse auxílio, porque são

crianças com necessidades especiais. Atualmente eu tô num estágio também em que eu tenho que dar oficinas de escrita, mas não é bem uma aula de português, é mais uma oficina, é um momento mais terapêutico.

Entrevistador: Nesses contextos de ensino que você atua e já atuou você chegou a trabalhar os temas nas suas aulas?

Lia: Como eu não, igual, no estágio que eu era professora de apoio, eu tinha que ensinar o que era dado, então eu não tinha muita autonomia, nas aulas de estágio eu falei sobre, não foi sobre o assunto, foi sobre racismo na verdade, o tema era oralidade e argumentação, e aí eu levei o assunto porque os alunos na sala eram majoritariamente negros e até conversei com minha professora sobre isso, por ser branca, era a (*eliminação de conteúdo confidencial*) na época, aí nas oficinas de escrita ainda não, mas é porque ainda não exerci muito a profissão, mas penso em futuramente trazer o assunto sim.

Entrevistador: Nesse contexto que você falou de ter trazido a discussão sobre racismo, eu acredito que é por essa via também né, você exerceu a sua função enquanto professora e trabalhou o ensino crítico com um tema que é super importante e partindo da experiência do seu contexto. Você percebeu que os alunos eram negros, e você sentiu que essa discussão seria interessante.

Lia: Eles super se envolveram, participaram muito, a aula que a (*eliminação de conteúdo confidencial*) assistiu eu falei pouquíssimo de tanto que eles, e eles não participam de aula nenhuma, porque eles são do 9º ano, então adolescência assim, o auge, e eu fiquei muito surpresa, porque eu fiquei com medo de ter que inventar coisa lá na frente e eles falaram muito assim, eles gostaram de ser ouvidos sobre o assunto.

Entrevistador: É justamente isso, o que a gente veio conversando no curso, os sobre os contextos, a gente vai avaliando e vendo como aplicar e você tendo essa iniciativa e minando esses temas é realmente como a gente pode fazer. E aí eu queria saber se você se sente preparada e confortável pra abordar esses temas nas suas aulas, em aulas futuras.

Lia: Preparada eu não diria completamente, mas acho que sim. E confortável, eu tenho medo pra ser sincera [risada], não medo, medo é uma palavra muito forte, mas assim, existem muitos espaços em que eu não me sinto confortável (...) em mencionar, eu sei que pra tratar do assunto não é necessário ser LGBT e mencionar que você é LGBT. Mas eu fico receosa com a resposta que eu vou obter, quando eu estou falando sobre o assunto. Por exemplo, sexta passada eu conduzi uma reunião no grupo de leitura que eu faço parte, ele era um projeto de extensão da UFV e aí terminou o projeto e a gente seguiu com o clube, e a gente lê poesia e é super legal. E aí eu levei uma poetiza sapatão (...) e ela fala muito sobre sexo sapatão, e aí eu escolhi um poema, e eu lembro que eu fiquei (...). Eu escolhi três na verdade, um só sobre essa temática, porque ela não escreve só sobre isso, eu também não quis reduzir a isso, mas eu acho um traço importante na escrita dela e necessário. Eu lembro quando eu conheci, quando eu descobri a existência dela, ela é novinha assim, não deve ter nem, da nossa idade, (...) não, mais velha que eu na verdade, eu mandei uma mensagem pra ela no Instagram agradecendo assim, “obrigada por falar sobre, por dar a cara e por ter essa coragem”. Foi uma coisa automática, olhando agora a gente percebe a importância de nomes como esse. E aí na reunião, o projeto de extensão tinha uma coordenadora, que era a (*eliminação de conteúdo confidencial*), não sei se você conhece ela, ela saiu da UFV agora. (...) E aí eu fiquei pensando, será que eu pergunto a Marcela se eu posso, se tá adequado o assunto, e é uma reunião super livre, não tem nada a ver coma UFV

mais, só que o público, as mulheres são todas muito mais velhas que eu no caso. Depois de mim eu acho que a mais nova é a (*eliminação de conteúdo confidencial*) que tem 30 e poucos, as outras tem 40. Tem uma senhora que, não sei quantos anos exatamente ela tem, mas acho que cerca de uns 65. E aí eu fiquei pensando, “gente, o que eu vou ouvir, sabe, quando eu falar sobre o assunto?”. Mas foi super legal, elas foram super receptivas, fiquei emocionada em vários momentos, mas raridade assim, voltando pra pergunta, eu acho que dá certo receio de ouvir coisas que vão (...) te machucar ou (...) de não saber lidar com determinados (...), os alunos podem falar coisas assim, atacar uns aos outros, então tem que ter um jogo de cintura. Acho que preparado, preparado, a gente nunca tá né, mas o importante é, bora fazendo, bora levando. [risada]

Entrevistador: [risada] muito bacana isso que você falou, essa experiência é bastante interessante, e aí eu queria já, puxando pra umas perguntas que agora são mais pessoais e que já tão quase aí no fim da nossa conversa, você já trouxe muita coisa da sua visão sobre os temas, sobre gêneros e sexualidades, e eu queria saber se você considera que esses temas fazem parte da sua vida e de que maneira?

Lia: Eu acho que tá em tudo, porque (...) não sei, eu sempre conversando com meus amigos eu sempre falo sobre, então é uma coisa que pra mim é importante falar sobre, e “de que maneira faz parte?”, o tempo todo, todos os dias, ser um corpo LGBT demanda falar sobre o assunto, pelo menos pra mim né, eu acho necessário. Então no meu círculo de amigos é sempre, igual eu falei, eu sou sempre a chata que tá problematizando, questionando.

Entrevistador: Dentro do seu ciclo de amigos você diz que você conversa muito sobre isso, e aí quando você conversa, sendo taxada de chata e etc., como que você se sente?

Lia: Não, eu não acho que eles me taxam de chata não, é porque eu falo muito sobre, não só sobre isso, mas num geral assim, a gente senta pra conversar as vezes pessoas quererem falar sobre coisas aleatórias e aí eu já to assim, política e problematizações e [risada] eles ficam meio. Mas eu tento não me importar com essa visão, porque eu acho que tem que ser falado, e na maioria das vezes eles escutam e gera debates bons, eu tenho muitos amigos LGBTs também, então eles sempre têm os pontos deles (...), e eu acho que só engrandece.

Entrevistador: Bacana. Bem, eu gostaria agora, pra gente poder caminhar pra última sequência de perguntas, de fazer algumas perguntas mais pessoais que você já chegou a responder no questionário, e agora é realmente sobre auto identificação. Eu gostaria de saber como que você se identifica em relação ao seu gênero e também em relação à sua orientação sexual.

Lia: Eu me identifico com o gênero feminino, sou uma mulher, e sou lésbica. Mas assim, gênero eu acho uma coisa complicada, não que eu não me identifique com o gênero, mas eu acho uma grande ficção que nos contaram, que nos oprime tanto, então as vezes é complicado, mas assim né, me identifico sim [risada].

Entrevistador: Você já experienciou alguma situação desagradável por razão da sua identidade de gênero ou da sua orientação sexual, como que você se sentiu em relação a isso?

Lia: Ah, eu já, quando a minha mãe por exemplo, a primeira vez que ela (...) eu não sei se foi a primeira vez não, na verdade não foi, mas um momento assim que eu acho que a ficha caiu, ela chorou muito e falou umas coisas tipo “ai não acredito que você vai fazer isso comigo”.

A minha família é bem tranquila assim, digamos, não são pessoas muito agressivas, ainda bem, então eu nunca tive medo de apanhar, ou de ser expulsa de casa, ou coisa do tipo, então são coisas mais assim, são falas, que também são pequenas violências. (...) Então houveram esses episódios em casa, me senti muito mal, não tem outra forma de se sentir. E já ouvi coisas de amigos, ex-amigos hoje em dia, que foram bem desconfortáveis também, não é que não aceitavam, é que julgavam muito. Andando de mãos dadas na rua já ouvi algumas coisas também, em festa já fui xingada horrores. E eu lembro uma vez que minha namorada da época ficou muito brava, falei “só falta a gente apanhar aqui hoje”, porque ela começou a gritar com o cara, mas assim, tirando (...), acho que eu tive muita sorte ao mesmo tempo. Eu tenho amigos que sofreram coisas muito pesadas.

Entrevistador: Esses relatos pessoais, essas experiências pessoais, a gente acaba vendo que elas não são restritas apenas a gente né, muitas pessoas que compartilham dessa identificação enquanto LGBT também, e não só pessoas LGBT, muitos momentos mulheres heterossexuais passam por muitas situações nesse sentido, que é o que a gente conversou, quanto mais distante da norma você está, mais isso se materializa em forma de violência, de agressão. Então os seus relatos realmente ilustram isso, essas situações. Bom, eu termino aqui as minhas perguntas e aí pra gente poder concluir, gostaria de retomar alguns pontos que a gente conversou. Então a gente começou falando sobre a sua percepção sobre os temas em relação à sociedade e os contextos que você tá inserida. Depois a gente falou um pouquinho sobre formação, dos seus contextos de escola regular, do ensino superior, e suas experiências com a graduação em Letras. A gente falou um pouquinho também sobre ensino de línguas, e a gente concluiu aqui agora com algumas experiências pessoais relacionadas à temática gêneros e sexualidades. Eu gostaria de saber se você tem algo mais pra falar, se você gostaria de compartilhar mais alguma informação, mais alguma reflexão.

Lia: Acho que é isso

Entrevistador: ótimo, então mais uma vez eu gostaria de te agradecer né Lia, pelo seu tempo e pela sua participação e envolvimento com o curso e também com essa pesquisa que é muito importante. Não só pro meu trabalho enquanto mestrando, mas acho que esse assunto, quanto mais a gente falar, quanto mais a gente produzir sobre ele, acho que é uma forma realmente da gente desatar alguns nós sobre o assunto. Então mais uma vez muito obrigado, e a gente encerra aqui, tudo bem?

Lia: Tudo bem. Bom trabalho, boa pesquisa.

Entrevistador: Muito obrigado Lia, bom dia!

Lia: Bom dia pra você também.

Entrevistador: Tchauzinho.

Fim da entrevista.

Apêndice F – Roteiro para escrita da narrativa

Prezado (a) participante, gostaria de solicitar sua colaboração e pedir-lhe que descreva da forma mais sincera possível, experiências que você teve na escola e também na graduação em Letras que envolvam gêneros e sexualidades.

Para isso, peço que narre sua história de aprendizagem considerando aspectos gerais. Relate as suas experiências com o processo de escolarização básica (ensino fundamental e médio) e educação superior (graduação em Letras), os fatos, os acontecimentos, e as pessoas marcantes ao longo do processo que possam ter participado dessas situações envolvendo os temas gêneros e sexualidades.

Para melhor orientar a sua escrita, apresento a seguir alguns pontos para guiar sua narrativa. As perguntas abaixo têm por função ajudá-lo(a) a refletir e a escrever sua narrativa. Sinta-se à vontade para tratar de outros aspectos que você considera importante e que não tenham sido abordados nas perguntas. Procure fornecer o máximo de detalhes possível acerca dos fatos narrados e apresente-os em ordem cronológica. Quanto mais minuciosa a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

1. De uma maneira geral, comente sobre a(s) escola(s) em que você cursou o ensino básico (fundamental e médio). Era(m) pública(s) e/ou privada(s)? Onde ela(s) se localizava(m)? Como eram as aulas? Como eram os/as professores/as? Havia atividades extracurriculares (esportes, música, teatro, dança, entre outros)? Você participava?

2. Escreva sobre experiências que você já teve na escola que envolvam algum aspecto sobre gêneros e sexualidades, seja com você ou que você presenciou. Comente sobre o que aconteceu, onde aconteceu, quais pessoas estavam envolvidas e o que isso desencadeou.

3. Pense sobre as disciplinas que você cursava na escola. Em algum momento os temas gêneros e sexualidades já foram mencionados? Por quem? Como? Em qual disciplina? O que isso desencadeou? Como os/as estudantes reagiram? Como o/a professor(a) reagiu? Como você reagiu?

4. Pense sobre as disciplinas de língua portuguesa e língua(s) estrangeira(s), especificamente, que você cursava na escola. Os temas gêneros e sexualidades foram mencionados em algum momento? Por quem? Como? Em qual disciplina? O que isso desencadeou? Como os/as estudantes reagiram? Como o/a professor(a) reagiu? Como você reagiu?

5. Agora, pense na sua vivência enquanto frequentador do campus da UFV e morador da cidade/região de Viçosa. Comente sobre experiências que você já teve que envolvam/envolveram algum aspecto sobre gêneros e sexualidades, seja com você ou que você presenciou. Escreva sobre o que aconteceu, onde aconteceu, quais pessoas estavam envolvidas e o que isso desencadeou.

6. Pense sobre todas as disciplinas que você cursou/cursa na graduação (considere aqui as matérias oferecidas também por outros departamentos da UFV). Os temas gêneros e sexualidades foram mencionados em algum momento? Por quem? Como? Em qual disciplina?

O que isso desencadeou? Como os/as estudantes reagiram? Como o/a professor(a) reagiu? Como você reagiu?

7. Pense sobre as disciplinas específicas da Letras (disciplinas oferecidas pelo DLA). Os temas gêneros e sexualidades foram mencionados em algum momento? Por quem? Como? Em qual disciplina? O que isso desencadeou? Como os/as estudantes reagiram? Como o/a professor(a) reagiu? Como você reagiu?

8. Finalize narrando alguma outra experiência que queira e que não tenha sido abordada anteriormente.

APÊNDICE G – Comentários sobre o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas

O quadro a seguir reúne as respostas dadas pelos participantes ao serem perguntados no questionário final se recomendariam o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas para outros estudantes do curso de Letras da UFV:

Quadro 19 - – Respostas dos participantes (1).

Excerto 75: Sim, pois é de grande importância que outros professores em formação estejam cientes do assunto, o máximo possível. (Anna-Q2-26mai2021)
Excerto 76: Recomendaria! Eu acredito que todo profissional da educação em formação deveria aprender/estudar questões de gêneros e sexualidades para que, uma vez com a compreensão do assunto, seja possível exercer sua profissão acolhendo alunos LGBTs e fazendo o ambiente escolar/universitário um pouco menos pesado. (Lia-Q2-07mai2021)
Excerto 77: Sim, pois acredito que esse tipo de conhecimento todos no mundo deveria se interessar e ter. (Mercúrio-Q2-05mai2021)
Excerto 78: Com certeza, diversos alunos do curso não entendem como os temas de gênero e sexualidade influenciam o estudo de línguas. (Mythra-Q2-10mai2021)
Excerto 79: Sim, com toda certeza. Não é só sobre “eu”, é sobre o “próximo”. Aprender a respeitar, em qualquer sentido, é algo que nós seres humanos devemos sempre almejar. (Ruka-Q2-05mai2021, aspas no original)
Excerto 80: Sim! (Sabrina-Q2-17mai2021)

Fonte: Questionário final [Q2]

Da mesma maneira, ao serem perguntados se recomendariam a outros estudantes do curso de Letras da UFV cursarem uma disciplina sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas, baseados na experiência com o Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas, as respostas foram:

Quadro 20 – Respostas dos participantes (2).

Excerto 81: Sim, pelo mesmo motivo [mencionado anteriormente]. (Anna-Q2-26mai2021)
Excerto 82: Recomendaria! Penso que pelo mesmo motivo mencionado anteriormente. (Lia-Q2-07mai2021)
Excerto 83: Sim, porque no curso já aprendi muito e acredito que em uma disciplina teríamos ainda mais tempo para trabalhar mais o tema. (Mercúrio-Q2-05mai2021)
Excerto 84: Sim, por ser um curso muito interessante e importante dentro do curso de Letras e no ensino de línguas estrangeiras. (Mythra-Q2-10mai2021)
Excerto 85: Sim, com toda certeza, novamente. Pelo mesmo motivo [mencionado anteriormente]. Devo ressaltar que se o assunto não é abordado, ele não é desenvolvido, se não é desenvolvido ele continuará necessitando ser abordado de forma que, para algumas pessoas “mal humoradas”, é indevido. (Ruka-Q2-05mai2021, aspas no original)
Excerto 86: Sim! Eu penso que é um passo muito importante para a atuação docente ter um olhar crítico e sensibilizado para esse tema. E através dele, refletir sobre sua prática, se esta propõe um ensino reflexivo e crítico. (Sabrina-Q2-17mai2021)

Fonte: Questionário final [Q2]