

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA
E INTERCULTURALIDADE

MATHEUS AUGUSTO UTIM CORRÊA

**“EU SOU ASSIM MESMO, EU DOU PINTA!”: PERFORMANCES DISCURSIVAS,
DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS INTERSECCIONALIDADES NA DOCÊNCIA**

GOIÁS – GO
2021

MATHEUS AUGUSTO UTIM CORRÊA

**“EU SOU ASSIM MESMO, EU DOU PINTA!”: PERFORMANCES DISCURSIVAS,
DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS INTERSECCIONALIDADES NA DOCÊNCIA**

Linha de pesquisa 1: Estudos de língua e interculturalidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira

GOIÁS – GO

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

U89e Utim, Matheus Augusto.
“Eu sou assim mesmo, eu dou pinta!” :
performances discursivas, dissidências de gênero
e suas interseccionalidades na docência
[manuscrito] / Matheus Augusto Utim. – Goiás,
GO, 2021.
115f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e
Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina,
Universidade Estadual de Goiás, 2021.

1. Linguística. 1.1. Performance discursiva.
2. Identidade de Gênero. 3. Interseccionalidade.
I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás,
Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'1:316.47(817.3)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

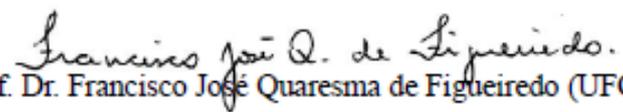
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 08/2021

Aos dezoito dias do mês de março de dois mil e vinte e um às catorze horas, realizou-se, por webconferência, o Exame de Defesa do(a) mestrando(a) **Matheus Augusto Utim Corrêa**, intitulado “Eu sou assim mesmo, eu dou tinta!”: performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira – Presidente – (POSLLI/UEG), Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG), Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder à avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi APROVADA. Cumpridas as formalidades de pauta, às 16h20 a presidência da mesa encerrou esta sessão do exame de defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em duas vias de igual teor.

Goiás-GO, 18 de março de 2021.


Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)


Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)


Prof. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)



À minha mãe, Eleuzimar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

À Nossa Senhora, que cobriu esta viagem com o seu manto de amor.

Agradeço à minha mãe, Eleuzimar, por rezar e por interceder por nós. Sem sombra de dúvidas, essa pesquisa não seria possível sem você, mamis.

Ao meu pai, João Carlos, pelo respeito e compressão.

Agradeço ao meu irmão, João Paulo Utim, pelo carinho e apreço.

Ao meu orientador, Hélio Frank, um dos grandes responsáveis por me tornar quem me tornei durante esse processo. Que outras viagens de des/res/construção se façam possíveis para nós, querido professor.

Agradeço ao professor Guido de Oliveira Carvalho e César Augusto de Oliveira Casella, por me engajarem na pesquisa.

Às/aos minhas/meus professoras/es: Giselle Soares, Silvone Melchior, Núbia Mateus, Adriana Bezerra, Ebe de Lima, Sônia Alarcão e Adolfo Frota. Sem vocês, eu não estaria aqui.

Ao professor Eduardo Batista da Silva, pela compaixão.

À minha querida amiga, Camila Capparelli, pelo companheirismo e aprendizagens. Esta pesquisa tem muito de você.

Aos meus queridos amigos Jhonattan e Lucas, agradeço e peço desculpas pelas ausências nos rolês. Amo vocês!!

À Wanessa Giovanucci, minha querida segunda-mãe-coordenadora, que defendeu o meu direito à pesquisa incessantemente. Obrigado por cuidar de mim.

À Cleide Rodrigues, anjo encarnado que Deus colocou em meu caminho. Amo a sua vida.

À minha grande professora-amiga, Lilian Barbosa, que muito me fortaleceu até aqui.

Ao meu participante, cujo nome não posso aqui explicitar, agradeço pela colaboração e companheirismo. Esta dissertação é sua.

Às/aos professoras/es Carla Conti, Francisco José Quaresma de Figueiredo, Cristiane Lopes e Kleber Aparecido da Silva, por terem topado esse desafio. Suas contribuições foram de grande valia.

À terceira turma de mestrandas/os do POSLLI, pessoas com as quais aprendi um pouco mais sobre o mundo da língua(gem).

*Palavras são,
na minha humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia.
Capaz de formar grandes sofrimentos
e também de remediá-los.*
Alvo Dumbledore
(J. K. Rowling)

*Ao contarmos nossas histórias,
revelamo-nos, construímos e
reconstruímos a nós.*
Rollemborg

UTIM, Matheus Augusto. “**Eu sou assim mesmo, eu dou tinta!**”: performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

RESUMO

Neste estudo, focalizo as performances discursivas de um professor de línguas com o intuito de investigar como são negociadas identidades e sentidos produzidos discursivamente nos contextos escolares em que se insere (NELSON, 2006), uma vez que performa interseccionalidades (CRENSHAW, 2002) desprestigiadas na atual contingência. Embasado em diversas/os autoras/es (AUSTIN, 1990 [1962]; BUTLER, 2016, 2017), compreendo que há práticas linguístico-discursivas hegemônicas que acabam legitimando desigualdades e marginalizando certos corpos e sujeitos em nossa sociedade, por isso a premente tarefa de lançar reflexões sobre tais fenômenos e complexidades. Para tanto, inscrito no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, sob a perspectiva narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015; MOITA LOPES, 2002), compreendo que histórias de vida viabilizam a oportunidade de teorizar a vida pessoal e se articulam à possibilidade de hibridizar aspectos teóricos e práticos das relações humanas (UTIM; OLIVEIRA, 2019). O material empírico foi gerado em abril de 2020, decorre de um questionário de identificação provisória e de um encontro, ambos gravados em áudio. Para balizar a interpretação do material empírico gerado, dialogo com os estudos *queer* e *transviad@s* (BENTO, 2017; LOURO, 2014) articulados às conexões entre performatividade, corpo e identidades (PINTO, 2007; BORBA, 2014), abarcadas pelo amplo escopo inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001). As discussões acenam para o fato de que a escola e as relações de poder que a atravessam, mesmo constituída pela diversidade/diferença, insiste em atuar sob a lógica de um processo de ensino e aprendizagem monocultural (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017). As análises problematizadas demonstram que a escuta empática (REZENDE, 2017) é uma alternativa que viabiliza a construção de relativismos (inter)culturais, tendo em vista que potencializa vozes outrora silenciadas; e as histórias narradas oportunizam caminhos para uma educação linguística docente e discente que se quer crítica, responsiva e responsável à vida contemporânea.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Interseccionalidade. Performances Discursivas.

ABSTRACT

In this study, I focus on the discursive performances of a language teacher in order to investigate how identities and meanings produced discursively have been negotiated in the school contexts in which he is inserted (NELSON, 2006), once he performs intersectionalities (CRENSHAW, 2002) dehumanized in this current contingency. Grounded on several authors (AUSTIN, 1990 [1962]; BUTLER, 2016, 2017), I understand that there are hegemonic linguistic-discursive practices that end up legitimizing inequalities and marginalizing certain bodies and subjects in our society, hence the pressing task of launching reflections about such phenomena and complexities. Therefore, inscribed in the qualitative-interpretative research paradigm, under the narrative perspective (CLANDININ; CONNELLY, 2015; MOITA LOPES, 2002), I understand that the narratives enable the opportunity to theorize personal life and are articulated to the possibility of hybridizing theoretical aspects and practical human relations (UTIM; OLIVEIRA, 2019). The empirical material was generated in March 2020, resulting from a provisional identification questionnaire and a meeting, both recorded in audio. To guide the interpretation of the empirical material generated, I dialogue with *queer* and transviad@s studies (BENTO, 2017; LOURO, 2014) articulated to the connections between performance, body and identities (PINTO, 2007; BORBA, 2014), encompassed by the broad inter / transdisciplinary scope of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001). The discussions point to the fact that the school and the power relations that go through it, even though constituted by diversity / difference, insist on acting under the logic of a monocultural teaching and learning process (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017). The problematized analyzes demonstrate that empathic listening (REZENDE, 2017) is an alternative that enables the construction of (inter) cultural relativisms, in view of the fact that it enhances voices that were previously silenced; and the narrated stories provide opportunities for a teacher and student linguistic education that wants to be critical, responsive and responsible to contemporary life.

Keywords: Gender Identity. Intersectionality. Discursive Performances.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interseccionalidades.....	40
Figura 2: As três graças	41
Figura 3: Gender Bread Person	53
Figura 4: Sodômitas e pederastas na colônia.....	68
Figura 5: Roupa suja.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Movimento homossexual e <i>queer</i>	32
Quadro 2: Informações profissionais do professor	52
Quadro 3: Informações pessoais do professor	52
Quadro 4: Perguntas do encontro	55
Quadro 5: Chave de transcrição	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SITUANDO A “VIAGEM”	13
CAPÍTULO 1 O EMBARQUE: REFERÊNCIAL TEÓRICO	24
1.1 “Mas cadê a língua no seu trabalho?": língua(gem) como performance .	24
1.2 Estudos <i>Queer/Tranviad@s</i>	31
1.2.1 Afinal, qual o gênero, a sexualidade, a raça e o corpo da docência?	38
CAPÍTULO 2 “ROTAS” METODOLÓGICAS	46
2.1 Narrativas e histórias: produção de pesquisa e vida	46
2.2 A geração do material empírico	50
2.2.1 <i>O questionário de identificação provisória</i>	50
2.2.2 <i>O encontro</i>	54
2.2.3 <i>A chave de transcrição</i>	56
2.2.4 <i>O estudo do material empírico</i>	57
CAPÍTULO 3 VIAJANDO.....	60
3.1 Estação I: Sobre tempos atuais e percepções iniciais.....	61
3.2 Estação II: Sobre percepções/negociações de gênero e sexualidade	68
3.3 Estação III: Sobre corpo, poder, interseccionalidades e performatividade	81
(IN)CONCLUSÕES: (BREVE) PARADA... ..	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	110

INTRODUÇÃO: SITUANDO A “VIAGEM”

Empregando a metáfora utilizada por Louro (2018) em seus escritos, esta minha “viagem” de construção acadêmica, profissional e pessoal teve seu início antes mesmo de me enveredar pelas searas das Letras e dos estudos em língua(gem). Recordo-me que comecei a gestar a possibilidade de me lançar nesse processo ainda no 1º ano do ensino médio, quando percebi que estava me identificando com a didática, com as aulas lúdicas e com a paixão com que a minha professora, Giselle Soares, nos engajava no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Desde então, refletir sobre a possibilidade de me lançar à carreira docente virou uma constante. Sendo assim, busquei me inscrever em um processo de formação por meio do qual pudesse fazer que as pessoas também se interessassem e pudessem vivenciar a língua inglesa assim como havia experimentado.

Nesse sentido, diferentemente de colegas que escolheram o curso como “segunda opção”, em 2012 prestei o vestibular e no ano seguinte ingressei no Curso de Letras: Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – *Câmpus* Cora Coralina. Por conseguinte, ainda na metade da graduação, surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto de iniciação científica capitaneado pelo professor Guido de Oliveira Carvalho, cujo objetivo principal era rastrear as práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias digitais das/os alunas/os do Curso de Letras, no decorrer do processo de formação.

Assim, tivemos a oportunidade de participar de diversos eventos locais e regionais apresentando e publicando reflexões resultantes da pesquisa realizada (CARVALHO; ARAÚJO; UTIM, 2017) e pouco a pouco fui me apaixonando pelo ensino superior, cuja dinâmica está calcada na relação entre ensino, pesquisa e extensão. Familiarizado com essa rotina, graduei-me em 2016 e, no início de 2017, surgiu a oportunidade de ministrar 42 aulas semanais de Língua Inglesa em regime de contrato temporário no mesmo colégio em que havia estudado.

De certo modo, sentia-me realizado com o meu trabalho, pois estava concretizando o que anteriormente havia sonhado. No decorrer do processo buscava desenvolver uma abordagem lúdica e que fizesse com que as/os alunas/os “tomassem gosto” pela língua inglesa, conforme minha experiência pessoal, narrada acima. E por um certo tempo acabou funcionando. Adequiei-me facilmente a todo o

processo e, aleatoriamente, nos intervalos das aulas, sempre ouvia de colegas de profissão e ex-professoras/es que me davam as boas-vindas: “Na faculdade a gente só aprende teoria”, seguida da sentença: “Agora você vai aprender a prática!”.

Entretanto, assim como Silvestre (2018, p. 254), percebi que estava engajado em uma rotina muito fechada à “minha própria experiência pedagógica, [a qual] não propunha estudos de textos ou reflexões sobre o processo de educação linguística”, a que estava familiarizado outrora, ainda na graduação. Diante disso, naquele mesmo ano, 2017, descobri que o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) fora aprovado no *Câmpus* Cora Coralina, onde havia estudado. Logo, mesmo trabalhando com uma carga horária um pouco extensa, de cara lancei-me ao desafio de cursar uma disciplina como aluno especial, intitulada **Ensino de Línguas e Diversidade**, ofertada pelo professor Hélio Frank, na esperança de conciliar as aulas que ministrava ao estudo de teorias, pesquisas e reflexões, pois não queria me desligar de processos que possibilitassem a oxigenação da minha prática.

Evidentemente, tal disciplina foi um divisor de águas. Pude repensar a própria relação teoria-prática e me munir de **praxiologias**¹ que subsidiaram a construção do projeto que foi o passaporte para me engajar nessa “viagem”, cujo trajeto encontra o ápice neste trabalho. Ao refletir sobre a minha trajetória, a metáfora das/os viajantes pós-modernas/os utilizada por Louro (2018), na obra “**Um corpo estranho**”, a meu ver representa esse caminho perseguido, cujo início se deu antes mesmo do meu ingresso como aluno regular no Programa, em 2018, como explico acima. Não por acaso, tal metáfora estrutura esta dissertação, pois também representa os percalços e as imprevisibilidades do processo de aprendizagem vivenciados, os quais possibilitaram a ampliação de repertórios no que tangencia a relação direta e concreta entre língua(gem), ensino, pesquisa e vida.

Para além da descrição, por meio do contato com a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), pude vislumbrar outras nuances no que se refere aos estudos acerca da língua(gem), como prática social, pois, se fazemos algo quando dizemos (AUSTIN, 1990 [1962]), acredito no alcance e na materialidade que as nossas práticas

¹ Pessoa e Hoelzle (2017) utilizam esse termo, tendo em vista que não concebem teoria e prática apartadas, já que, na perspectiva das autoras: “não há uma prática que não esteja fundamentada em uma teoria e nem uma teoria que não seja motivada por uma prática” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 787).

linguístico-discursivas – sejam elas em sala de aula ou não – podem reforçar, suscitar, reverberar e/ou provocar mudanças (FAIRCHLOUGH, 2016). Em meio a tais processos, a língua(gem), aqui, não pode ser tomada como uma simples descrição de realidade (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2018).

Faço questão de destacar certos pontos e encontros que constituem a minha trajetória de vida, visto que proporcionaram a ampliação de horizontes, sem os quais a constituição deste trabalho não seria possível e a partir dos quais pude vislumbrar uma produção que “fale à vida social” (MOITA LOPES, 2006b, p. 98) ou que leve em consideração o “posicionamento de retaguarda”, de que nos fala (SANTOS, 2020, p. 14), para quem devemos estar atentas/os “às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar”.

Como narro a seguir, este estudo parte de vivências que me tocam enquanto sujeito, pois compreendo que “uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713) na busca por desconstruir desigualdades ao confeccionar pesquisas que visam explodir o distanciamento entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2006b). Diante disso, leituras que tenho priorizado nesta “viagem” (LOURO, 2018), muitas das quais aqui dialogo e embasam esta empreitada, foram imprescindíveis para vislumbrar tais posicionamentos e possibilidades. Entretanto, gostaria de destacar dois textos que, especialmente, foram seminais para que sonhasse e me lançasse nesse desafio de problematizar histórias de/sobre “percepções” acerca de performances linguístico-identitárias em constante negociação/tensão na sala de aula (NELSON, 2006).

Em primeiro lugar trago as reflexões suscitadas por Oliveira (2016), ao refletir sobre discursos que são propagados, enredam e remarcam estigmas sobre os indivíduos do sexo masculino no Curso de Letras. Por seu turno, destaco as ponderações de Nelson (2006, p. 216), ao considerar a articulação dos estudos *queer* em LAC no que tangencia “as complexidades associadas à negociação de uma variedade de identidades sexuais [em intersecção com as variáveis de gênero, raça, classe, etc.] na sala de aula”.

Evidentemente, ambos os textos tocam a minha subjetividade e dizem sobre as minhas vivências enquanto acadêmico do Curso de Letras, professor de língua inglesa no ensino básico e homem gay, pois, com base em Urzêda-Freitas (2018, f. 15), entendo que “meu corpo e as minhas vivências integram toda e qualquer articulação pedagógica e científica que parta de mim”. Confesso que o sonho de ser

professor sempre andou de mãos dadas com o receio de entrar em uma sala de aula, já que, enquanto aluno do ensino básico, havia vivenciado situações de preconceito por parte de colegas com relação a mim e/ou a professoras/es, as/os quais, de alguma forma, estavam/estão em desacordo com alguma identidade ou norma hegemônica da sociedade (PESSOA, 2019).

Nesse sentido, hoje compreendo que a cisão corpo-mente, conforme explica hooks (2017), é uma falácia e enquanto bicha afeminada, desde que entrei pela primeira vez como professor regente em uma sala de aula, as interações às quais estou endereçado não ficam fechadas somente ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Negociações de aspectos relacionados às minhas performances² identitárias de gênero, sexualidade, raça, classe etc. estão ali, acabam vindo à tona, em uma relação que é, ao mesmo tempo, tensa, integrada, localizada e diversa, dado que a sala de aula é lugar de imprevisibilidade e a lógica que impera na ambiência escolar é cis-heteronormativa (MISKOLCI, 2016).

Obviamente, não há uma receita pronta para lidar com essas questões/negociações que acabam emergindo e, seja como professoras/es ou alunas/os, não estamos seguras/os nesses processos. Não é à toa que o foco deste estudo recai sobre tais histórias, pois “a LA tem muito a fazer no que diz respeito à mitigação do sofrimento impingido àqueles(as) que ousam mudar os rumos de sua história, afastando-se do roteiro fixo das grandes narrativas” (ROCHA, 2013, f. 19). Nesse sentido, ao atrelar minhas vivências em sala de aula às elucubrações da LAC, comecei a projetar a construção desta pesquisa, pois detectei que “tem-se dado pouca atenção a problemáticas relativas ‘a sair do armário’ em salas de aula” (NELSON, 2006, p. 216).

Na perspectiva da LAC em âmbito internacional, contamos com as contribuições da autora Nelson (2006) como carro-chefe no que diz respeito ao enfoque sobre tais complexidades, complicações e negociações; no Brasil, no eixo dos grandes centros do sudeste, contamos com o estudo seminal de Silva (2011) ao problematizar as performances narrativas de um professor e das/os suas/seus alunas/os sobre masculinidade não-hegemônica no contexto escolar. Nesta dissertação, entretanto, aposto em um contexto completamente diferente dos dois

² Aqui, performance não se refere à atuação teatral mas a “um construto teórico, entendida como modos de apresentarmos nós mesmo(s) e repetirmos tais construções na vida diária” (ROCHA, 2013, f. 48). No capítulo 01, explico detalhadamente.

estudos acima citados, (re)localizo, redimensiono, situo o foco e me volto para histórias de um professor do/no interior de estado de Goiás, dado que, como poderá ser averiguado nas análises adiante, possui atravessamentos identitários (MOITA LOPES, 2002) que estão em desacordo com normas sociais e se interseccionam (CRENSHAW, 2002), colocando-o em contextos de práticas linguístico-identitárias que se mostram ambíguas, complexas e vexatórias em sala de aula.

Além disto, como mostrarei mais à frente, as problematizações depreendidas se dão por meio de histórias situadas e particulares, “narrativas inéditas”, como pondera Capparelli (2020, p. 84) sobre temas críticos que tangenciam e perfazem as nossas vidas em sociedade, a docência e a educação, que, em contextos interioranos, ganham outros nuances, outros contornos e são reguladas por discursos bastante conservadores, dado que nessas circunstâncias os diálogos com a família e com a igreja ficam ainda mais estreitos (LOURO, 2014).

Seguindo, traçar o roteiro para a geração do material empírico deste estudo não foi uma tarefa simples, pois uma metodologia fixa, num viés positivista, não daria sustentabilidade para me munir e lidar com fenômenos que são inerentemente fluidos: as práticas e as negociações linguístico-identitárias nas quais estamos engajadas/os no cotidiano em âmbitos sociais diversos.

Evidentemente, teria que lançar mão de estratégias que permitissem lidar com o imprevisível, já que o intuito não foi tabular ou quantificar dados, mas, sim, problematizar histórias contadas sobre experiências emergidas na casualidade da sala de aula para, “por meio da problematização, esmiuçar as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano escolar e circunstanciados pelos contextos” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, p. 134).

Diante disso, a perspectiva narrativa (CAPARELLI; OLIVEIRA, 2019; CLANDININ; CONNELLY, 2015; MOITA LOPES, 2002) foi uma das “rotas” que oportunizou uma produção – mais horizontalizada e colaborativa – de conhecimento, já que Lucas³, o professor colaborador desta pesquisa, constitui-se como co-autor do que foi construído, posto que “[o] distanciamento crítico não faz mais sentido (se alguma vez fez?)” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713) para operar com a vida em des/re/construção na liquidez das relações contemporâneas (BAUMAN, 2001).

³ Nome fictício escolhido pelo próprio participante a fim de resguardá-lo de possíveis exposições e constrangimentos.

Ora, se estamos vivenciando “a emergência de um paradigma complexo”, como afirmam Freire e Leffa (2013, p. 59), urge buscarmos alternativas que nos permitam construir em conjunto, questionando definições, verdades e certezas que acabam estigmatizando e marginalizando aquelas/es que não são por elas contempladas/os. Se antes convivíamos com a certeza da coerência/estabilidade/linearidade acerca das nossas identidades, do conhecimento tomado como universal (MENEZES DE SOUZA, 2011) e de verdades sólidas, hoje somos compelidas/os a conviver com a imprevisibilidade propiciada por um mundo em constante mudança, cujo advento das tecnologias digitais propiciou trânsitos antes considerados impossíveis, contatos e estímulos visuais e cognitivos (FABRÍCIO, 2006), constituídos por linguagens e multimodalidades outras.

Embasado em Moita Lopes (2006a), neste estudo ousei apostar em um desenho de pesquisa vislumbrando a constituição de realidades-outras frente aos desafios que emergem e fazem parte da vida contemporânea, uma vez que um olhar moderno, linear e homogêneo não alcança a liquidez (BAUMAN, 2001) que constitui a nós e as nossas relações hoje. Diante disso, revisito o questionamento de Moita Lopes (2006b, p. 94): “como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social?”

Dar uma resposta de forma imediata é complexo e delicado, mas, para referendar este estudo, lanço mão da Linguística Aplicada sob um viés crítico (MOITA LOPES, 2002, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2006) longe de querer prescrever respostas, caminhos e soluções acachapantes. É apostando nas encruzilhadas e diálogos viabilizados por essa perspectiva INdisciplinar da LA que busco, em conjunto com Lucas, “renarrar a vida social” (MOITA LOPES, 2006b), uma vez que a tradição positivista de pesquisa é “inadequada para operar com seres humanos e suas subjetividades, já que somos seres de contextos situados, construídos performativamente no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2013a, p. 16).

Frente à virada discursiva, que vê o sujeito em sua sócio-história, fragmentado (MOITA LOPES, 2002), cuja “chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, [magro, cristão, cis-]heterossexual de classe média” (MOITA LOPES, 2006b, p. 101), urge propormos novas formas de produção de conhecimento que busquem desconstruir tais verdades, por meio das quais pesquisadora/or e, aqui, sujeito (e não objeto) de pesquisa constroem em conjunto.

Por partir do princípio de que em todos os espaços sociais/culturais nos movimentamos, fluímos, negociamos e nos constituímos em suas performances linguístico-identitárias (OLIVEIRA, 2018a), viso, aqui, problematizar as histórias contadas por Lucas, o professor de línguas colaborador deste estudo, cujas identidades destoam de padrões sociais hegemônicos, uma vez compreendido que “esse estranho paradoxo – identidades emergentes se tornando visíveis, mas também menos compreendidas – precisa ser explorado” (BRITZMAN, 1996, p. 85).

Acredito ser importante contextualizar e reconhecer tais aspectos, pois ser diferente (LOURO, 2018) desestabiliza performances linguístico-discursivas hegemônicas que ainda circulam em nossa sociedade e, também, no ambiente escolar, já que é o microcosmo do macro (PESSOA, 2013). Na busca por compreender como tais questões são, podem e devem ser desarticuladas, basta fazer o exercício da empatia/alteridade para reconhecer os privilégios sobre o que significa estar em conformidade com os padrões sociais cristalizados na cultura, como exemplifica Pessoa (2019, p. 36, grifos meus):

[s]e, como professora, no primeiro dia de aula, eu me apresento como tendo um namorado e uma filha, e faço isso com certa tranquilidade, **é porque essas identidades estão de acordo com normas hegemônicas de sexualidade e de gênero, já que mulheres ‘devem gostar de homens’ e ‘devem ser mães’**. E eu digo ‘certa tranquilidade’, porque estou em um ambiente universitário, que, de modo geral, é mais aberto, crítico e progressista, mas o fato de eu não ser casada, não estar casada com o pai da minha filha e ter um namorado na minha idade não são identificações em conformidade com as normas ideais de gênero em nosso país.

A partir do contexto em que a professora se insere, compreendo que tais negociações geram percepções, construções de sentidos e conflitos durante a interação e construção das identidades no cotidiano, os quais, em contexto escolar, por (re)produzir diferenças (LOURO, 2014), acabam gerando constrangimentos linguístico-discursivos, causando, assim, sofrimento humano com relação àquelas/es que destoam das normas e dos padrões (MOITA LOPES, 2006b; ROCHA, 2013).

Lucas, o professor colaborador deste estudo, tem seu lugar da fala marcado (RIBEIRO, 2017), um corpo-político que se autodetermina como homo-cis-gênero, gordo, pardo e ativista, que atua como professor de línguas no ensino básico há 16 anos, e é alguém com quem tive contato no decorrer e depois do estágio, ainda quando cursava a graduação. Como pode ser analisado, seu corpo performa

interseccionalidades (CRENSHAW, 2002) que atravessam o desprestígio social na atual contingência.

Por seu turno, meu lugar de fala também é marcado por encruzilhadas outras: sou homo-cis-gênero, magro, branco, também ativista e atuo como professor de línguas no ensino básico há 6 anos. Assim, “[d]as dores, das dúvidas, das contradições, das descobertas, das reflexões e potências, da experiência política desse[s] tenso[s] lugar[es]” (CARREIRA, 2018, p. 128), esta dissertação se fortalece de diálogos com autoras/es brancas/os, negras/os, trans, cisgêneros, antirracistas, a fim de lançar reflexão sobre histórias de vida particulares e situadas.

As vozes que povoam e compõem o conjunto do todo que forma e dá corpo a esta dissertação falam de diferentes localidades (RIBEIRO, 2017), lugares esses encharcados de privilégios, lugares que também são constituídos por muita luta e resistência, há também lugares de silêncio e isolamento discursivo (BRITZMAN, 1996) e que foram aqui convocadas/os, conforme manda hooks (1995), para que viajemos por essa dor, a fim de que – quem sabe? – uma vez transformadas/os, possamos vislumbrar horizontes mais seguros para viajar.

Por compreender que “não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (hooks, 2017, p. 103), com este estudo, busquei, através da atitude linguística de ouvir a/o outra/o (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017), trazer à tona outras histórias, a fim de fazer desse lugar de sofrimento um lugar igualmente de potência (RIBEIRO, 2017) que suscita outros olhares e perspectivas. Tal processo se deu sem a imposição da agenda do pesquisador sobre o pesquisado, a fim de desenvolver um trabalho de forma colaborativa na construção do conhecimento em sua perspectiva, voz, corpo e dor (MOITA LOPES, 2006b).

Sendo assim, este estudo teve como objetivo principal: refletir sobre como Lucas, o professor de línguas colaborador, negocia seu corpo, em meio às identidades e discursos em contexto escolar (NELSON, 2006), a partir de seu lugar de fala marcado pelo desprestígio social de gênero, raça e outras interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018, CRENSHAW, 2002). Devido à amplitude de problematizações que poderiam vir à tona, optei por fragmentar o objetivo geral em 3 (três) perguntas a fim de especificar o direcionamento das discussões desenvolvidas adiante:

- Como as negociações identitárias e discursivas, que emergem das interações produzidas em contexto de sala de aula, em torno do corpo homossexual e pardo, são performadas e narradas da perspectiva do professor colaborador?
- Como o silêncio subjaz, emerge e é discursivizado nas histórias narradas pelo professor colaborador?
- De que modo as interseccionalidades estão amalgamadas em torno do gênero, sexualidade etc., significando esse corpo nas relações de poder em contexto escolar?

Diante de tais questões, nota-se que é mais que premente lançar inteligibilidade sobre tais fenômenos e complexidades, tendo em vista que fatores de ordem política e social se fazem presentes e atravessam os mais variados contextos e práticas discursivas nas quais estamos endereçados no cotidiano (FABRÍCIO, 2006). Aqui, enfoco o ambiente escolar, pois

da parte de muitos que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores, telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões (PENNYCOOK, 2006, p. 69).

Refletir sobre os fenômenos aqui investigados requer a incursão por áreas que extrapolam os estudos linguísticos (ROJO, 2006). Logo, esta “viagem” (LOURO, 2018) foi constituída por rotas alinhadas aos vários e distintos campos do saber que estão preocupados em refletir sobre fenômenos sociológicos, antropológicos, etc., inquirindo sobre as relações de poder que atravessam as nossas práticas linguístico-discursivas cotidianas (FABRÍCIO, 2006) em âmbitos sociais outros.

Navegar por tais discussões se faz possível, posto que em LAC esse esforço ecumênico de campos do conhecimento representa a “**leveza de pensamento**”, cujo objetivo centra-se em “enfrentar [...] a **privação sofrida** por sujeitos, comunidades e instituições”, conforme advoga Rojo (2006, p. 254, grifos da autora), seguindo Calvino (1994 [1988]). Assim, visando enfrentar tais privações sofridas, esta viagem perpassará pelas trilhas desbravadas pelos estudos *queer* (LOURO, 2018;

MISKOLCI, 2016), cuja vertente na seara dos estudos da língua(gem) (BORBA, 2015) são aqui englobados pela LAC, já que ambos tomam a língua(gem) como prática social e situada; refutam o discurso da neutralidade, por isso mesmo são politicamente posicionados; partem do material empírico para fazer os enlaces praxiológicos; visam questionar, desconstruir e desnaturalizar a relação saber-poder constituinte das verdades universais sedimentadas na cultura (LOURO, 2018).

O trânsito pelos estudos transviad@s (BENTO, 2017), tradução idiossincrática para “estudos *queer*”, aqui se faz indispensável, visto que, como será problematizado a seguir, nem todas/os se sentiram contempladas/os pelo *queer* e, assim, (in)surgiram vozes situadas em outras localidades, buscando criar inteligibilidade acerca de fenômenos e complexidades em constante ebulição em outros lugares para além do Norte Global (CONNEL; PEARSE, 2015).

A incursão pelas problematizações das feministas negras Crenshaw (2002) e Akotirene (2018) também é indispensável, uma vez que, ao trazerem à tona o termo **interseccionalidade** como aporte teórico-metodológico, essas pesquisadoras refletem e analisam a situação de violência e opressão vividas por mulheres negras. Em suas proposições, tal ferramenta contribui para evidenciar as múltiplas formas em que raça e gênero interagem para moldar a estrutura das relações sociais que as colocam na base da pirâmide social brasileira (RIBEIRO, 2017).

Acredito ser importante ressaltar que compreendo que tal ferramenta teórico-metodológica geralmente é utilizada pelas feministas negras, lugar do qual Lucas e eu não falamos, uma vez que possuímos corpos sexuais masculinos. Mesmo reconhecendo a produtividade do conceito para pensar o gênero e a raça (a mulher negra), o redimensiono e o recontextualizo nesta dissertação por conta dos atravessamentos identitários que, amalgamados, interpelam Lucas, o professor de línguas, colaborador deste estudo.

Por fim, contribuições de autoras/es que refletem sobre ranços de colonialidade⁴, isto é, sobre relações e práticas coloniais que continuam a ser reproduzidas e reverberadas em nossas práticas linguístico-discursivas diárias, são aqui seminais, visto que há episódios e histórias que compõem a vida narrativa de Lucas que requer a tomada de uma postura decolonial (MALDONADO-TORRES,

⁴ Conforme nos explica Urzêda-Freitas (2018, p. 12): *colonialidade* refere-se à “reprodução contínua das práticas sociodiscursivas coloniais no mundo contemporâneo”.

2007; PESSOA; HOELZLE, 2017) com o intuito de hackear o sistema moderno que persiste em engendrar verdades universalizantes e alienantes em nossa sociedade.



Portanto, esta dissertação, para além desta introdução, está estruturada da seguinte forma: primeiramente, desenvolvo um diálogo com as/os autoras/es convocadas/os a embarcarem conosco nesta “viagem” (LOURO, 2018); posteriormente, descrevo as “rotas” metodológicas perseguidas que oportunizaram a geração do material empírico que informa toda a discussão tecida; por fim, no último e grande capítulo, viajaremos pelas histórias narradas por Lucas, em companhia das minhas e das suas interpretações e projeções de sentido, caso tenha chegado até aqui e queira se enveredar conosco por essas encruzilhadas.

CAPÍTULO 1 O EMBARQUE: REFERÊNCIAL TEÓRICO

Estudando o material empírico que informa este estudo, foi necessário convocar determinadas/os teóricas/os e refazer os percursos por elas/es desbravados na busca por tecer compreensão sobre determinadas histórias que foram contadas por Lucas, o professor colaborador. Logo, neste capítulo, dialogo com as/os autoras/es convocadas/os a embarcarem nesta “viagem” (LOURO, 2018).

Primeiramente, apresento a noção de língua(gem) perseguida neste trabalho, a qual é pautada na compreensão de como agimos e construímos o mundo em significação manifestada por signos (AUSTIN, 1990 [1962]; URZÊDA-FREITAS, 2018); por conseguinte, trago contribuições das teorizações *queer/transviad@s* (BENTO, 2017). Mais adiante, endosso a discussão trazendo à baila as contribuições do pensamento feminista interseccional (AKOTIRENE, 2018) na busca por criar inteligibilidades locais acerca das intersecções discursivamente construídas por Lucas (CRENSHAW, 2002).

1.1 “Mas cadê a língua no seu trabalho?”: língua(gem) como performance

*Conheço adjetivos esplendorosos,
carnudos substantivos e verbos tão esguios
que atravessam agudos o ar em vias de ação,
já que palavra é ação, concordais?
(LISPECTOR, 1998, p.15)*

Para abrir esta seção, trago um excerto de **A hora da estrela**, em que a autora Clarice Lispector (1998), na voz da personagem que apresenta a história de Macabéa, refere-se às ações que podemos concretizar via língua(gem), já que nesta perspectiva, *dizer* significa *fazer* (AUSTIN, 1990 [1962]). Nesse sentido, pautado em um fazer pesquisa que “fale à vida social” (MOITA LOPES, 2006b), tomando o sujeito em sua complexidade no mundo contemporâneo, não poderia abarcar para esta dissertação uma noção de língua(gem) descontextualizada da vida e da sociedade, uma vez que, baseado em Menezes de Souza (2019), o foco não é mais o sistema, e, sim, a língua(gem) como prática social.

Tomar a língua(gem) sob a ótica da performance está contido e implica pensar em ação, em (re)produzir significados e “não apenas proferir sons que se esvaem no ar, como já há muito anunciava a perspectiva austiniana” (MATRELA-DE-ANDRADE,

2018, p. 151). Nesse sentido, tal perspectiva é cogitada aos estudos linguísticos a partir da publicação da obra: **Quando dizer é fazer**, de John Austin (1990 [1962]). Segundo Pinto (2007, p. 02), “[d]efinir a própria linguagem como performativa, se tomado radicalmente, traz à tona a ideia de que todos os enunciados, todos os atos de fala, tudo o que dizemos faz”.

Austin (1990 [1962]), em um primeiro momento, preocupa-se em diferenciar os enunciados em duas partes: **enunciados constativos** e **enunciados performativos**, sendo delegado aos primeiros o dever de descrever algo, um evento, tal como: “Que dia lindo.”, por exemplo. Por conseguinte, aos últimos, não caberia somente a tarefa de descrever, mas de concretizar ações no ato próprio de realização do proferimento, como: “Eu vos declaro unidas em matrimônio, em nome da lei.” (CAPPARELLI, 2020, p. 21). Para Austin (1990 [1962]), os enunciados performativos poderiam ser classificados em **felizes** e **infelizes**, posto que “as estruturas linguísticas características dos enunciados performativos não operam de maneira autônoma; elas necessitam de um contexto, de convenções ritualizadas para realizarem seu efeito” (PINTO, 2007, p. 7).

Como bem explicado por Capparelli (2020, p. 21), o enunciado “Eu vos declaro casadas!”, há quinze anos poderia ser classificado como um enunciado **infeliz**, uma vez que naquelas circunstâncias o casamento homoafetivo ainda não era legalizado no Brasil, sendo reconhecido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) somente em 15 de maio de 2013⁵. Contudo, segundo Urzêda-Freitas (2018), o próprio Austin, em um momento posterior, chega à conclusão de que todos os enunciados são performativos, isto é, todos realizam algo no ato pleno da enunciação, sendo possível categorizá-los em: **ato locucionário**, referente aos aspectos internos do sistema linguístico; **ato ilocucionário**, que representa o objetivo da ação a ser materializada via língua(gem) (solicitar, declarar, humilhar, prometer, por exemplo); por fim, **ato perlocucionário**, proveniente do sucesso dos resultados e efeitos dos dois atos anteriormente descritos.

Evidentemente, Austin redimensionou o enfoque dos estudos linguísticos quando trouxe à tona o fato de que “fazer uso de linguagem está intimamente relacionado com agir no mundo” (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2018, p. 151),

⁵ CASAMENTO GAY NO BRASIL COMPLETA 4 ANOS DE REGULAMENTAÇÃO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/distrito-federal/noticia/casamento-gay-no-brasil-completa-4-anos-de-regulamentacao-leia-historias.ghtml>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

desestabilizando, assim, vertentes canônicas que tomam a língua(gem) como abstração. Diante disso, embasado na perspectiva austiniana, compreendo que a língua(gem) não “tem vida própria, para além e acima dos seres humanos” (PESSOA, 2013, p. 299).

Faço questão de refazer esse trajeto percorrido por John Austin na construção da teoria da performatividade linguística, uma vez que consiste em um pilar para determinadas teorizações que posteriormente o retomam, igualmente indispensáveis para esta dissertação. Em geral, duas releituras dos postulados austinianos são convocadas em diversos trabalhos (URZÊDA-FREITAS, 2018; CAPPARELLI, 2020), pois contribuem para ampliarmos nossos repertórios sobre os efeitos e o que implica agirmos no mundo via língua(gem) e se mostram potenciais para as problematizações que emergiram na presente pesquisa.

Logo, a (re)leitura de dois autores são significativas, a saber: Derrida (1991), cuja crítica desestabiliza a noção dicotômica – feliz / infeliz – com que Austin (1990 [1962]) classifica os enunciados linguísticos, posto que esses estão sujeitos a deslocamentos para além da simples execução dos requisitos de sucesso, como preconizado anteriormente por Austin. Logo, o que garante o “sucesso” da performatividade linguística, segundo Derrida (1991, p. 358), é justamente a “iterabilidade essencial (repetição/alteridade)”, e assim esse autor amplia o escopo acerca da teoria dos atos de fala performativos, posto que, ao tomá-los como *iteráveis*, isto é, passíveis de repetição, traz à tona o fato de que “mesmo estando sempre relacionados a atos de fala anteriores, os nossos enunciados sempre podem inaugurar algo novo” (URZÊDA-FREITAS, 2018, f. 39).

Isso implica dizer que, na contingência das trocas linguístico-discursivas a que estivermos engajadas/os na vida, outros sentidos podem emergir e brotar, sempre em movimento, pois, segundo Rocha (2013, f. 43), “a repetição da linguagem é mais que cópia: é uma repetição com potencial transgressivo”. Nas palavras de Urzêda-Freitas (2018, f. 40),

[e]sse princípio [da iterabilidade] faz-se importante porque ele nos permite inferir que todos os conceitos sob os quais a vida social opera, em especial aqueles que geram sofrimento e exclusão, podem ser rearticulados em bases mais justas, igualitárias e democráticas.

À guisa de exemplo, “*queer*” é um termo bastante utilizado para exemplificar a potencialidade da tese derridiana acerca da opacidade linguística. Segundo Rocha (2013, p. 57) a “denominação ‘teoria queer’ é um exemplo de como a fala pode ser devolvida ao(à) agressor(a) em uma nova forma, citada contra seus propósitos iniciais”. Em seu contexto original de uso, *queer* era utilizado e carregava uma carga semântica pejorativa, cujo objetivo era ofender e classificar corpos que estavam em desacordo com as normas e padrões hegemônicos e sedimentados na cultura sobre gênero e sexualidade (BUTLER, 2017; URZÊDA-FREITAS, 2018).

Uma vez reivindicado e reapropriado pelos próprios movimentos sociais, tal termo fora ressignificado e hoje circula performando rupturas (linguísticas e sociais) “aqui e ali” (MOITA LOPES; FABRÍCIO 2019, p. 715), atuando como um “truque na injúria” (BENTO, 2017, p. 10), isto é, uma contra-resposta ao discurso cis-heteronormativo. Não por acaso, atualmente, *queer* nomeia as praxiologias que problematizam justamente essas relações de saber-poder que enredam e reforçam normas estigmatizantes a certos corpos e subjetividades (LOURO, 2018).

Seguindo, posteriormente, os postulados de ambos os autores, Austin e Derridá, foram recuperados pela filósofa norte-americana Judith Butler (2016, p. 154, grifos meus), para quem a “**performatividade** deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular deliberado, mas, em vez disso, como a prática **reiterativa** e **citacional** pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. Assim, os itens lexicais destacados por mim na citação acima representam, explicitamente, os rastros das teorizações de Austin (1990 [1962]) e Derrida (1991) perseguidos por Butler na elaboração da sua famosa **teoria da performatividade de gênero**.

Com base nas proposições da filósofa, a identidade de gênero (ou quaisquer outras (BORBA, 2014, p. 463) é tomada, assim, como “um conjunto de atos [linguísticos e corporais] repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2017, p. 69). Logo, enunciados como:

i. “É uma menina” ou “É um menino”⁶

ii. “Be a lady!”⁷

⁶ (BORBA, 2014).

⁷ Girls Girls Girls Magazine (2020).

iii. “Fale como homem, rapaz!”⁸

iv. “Aquelas nega!”⁹

não estão apenas descrevendo a realidade. Aqui, seguidos de outras expressões alinhadas aos significados que estão socialmente validados e reforçados, tais enunciados agem e operam para além da simples descrição dos corpos a que interpelam (BORBA, 2014). De tanto repetidos, (i), (ii), (iii) e (iv) acabam concretizando o (f)ato: direcionar o processo de generificação dos corpos conforme a **matriz de intelegibilidade cultural de gênero** (BUTLER, 2016, 2017), uma imposição de certos padrões e rotas a serem perseguidos no tocante a tais performances linguístico-identitárias.

Sob a égide desta abordagem, as nossas identidades “são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, 76) e irrompem das “complexas repetições e renovações das estruturas sociais emergidas durante a conversação cotidiana” (PINTO, 2007, p. 03). Nesse sentido, Figueiredo (2013, p. 119) traz uma explicação muito didática e esclarecedora a respeito das identidades. Para o autor,

a identidade não é algo fixo e imutável, mas algo que está em constante transformação, dependendo dos papéis que desempenhamos, das relações que estabelecemos com os outros, dos textos que lemos, dos eventos de que participamos e dos contextos em que estamos inscritos.

Assim, na trilha das considerações feitas até aqui, a identidade “não é essencialmente uma característica com a qual o indivíduo nasce, mas algo que se constrói na e pela linguagem” (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019, p. 69), utilizada, portanto, “não para descrever ou relatar algo, mas para **fazer** algo [no mundo]” (AUSTIN, 1990 [1962], p. 12, grifos do autor). Essa perspectiva é fulcral, pois, seguida das (re)articulações feitas pelas/os outras/os autoras/es descritas acima, traz à tona “[a] responsabilidade por aquilo que nossos discursos são capazes de fazer” (ROCHA, 2013, f. 44) e vai além do linguístico na análise das práticas discursivas a que estamos endereçados na vida social, pois, se “[a] linguagem é uma forma de ação: ao dizermos,

⁸ (PINTO, 2007).

⁹ (CARNEIRO, 2011). Trago as contribuições da feminista negra com o enunciado (iv), uma vez que a autora também retoma a performatividade e vai além na problematização acerca das construções de gênero, fazendo a articulação deste com a variável de raça.

fazemos o mundo e a realidade à nossa volta”, (URZÊDA-FREITAS, 2018, f. 39); se nossas identidades são fruto de construções discursivas, o nosso corpo também o é, conforme explica Pinto (2007, p. 12, grifos meus), ao toma-lo

não como elemento físico não-convencional, mas como **elemento regulado pelas convenções ritualizadas nele inscritas**, e performativizado pelo ato que postula sua significação prévia, impede a redução da análise do ato de fala à análise das convenções linguísticas.

Essas **conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades** (PINTO, 2017) são aqui válidas para que atentemos à performance linguístico-identitária como um ato corpóreo, que leva em consideração “o corpo como um texto socialmente construído” (BENTO, 2017, p. 70)¹⁰. Isto é, como uma materialidade que faz parte do processo de enunciação, que igualmente produz sentidos. Ao interagirmos e negociarmos a maleabilidade da vida via língua(gem), não estamos apenas projetando imagens acústicas que se dissipam no ar.

Como nos explica Pinto (em conversa com Fabrício e Moita Lopes, 2020), **mais do que pensar o corpo apenas como um conjunto de partes (olhos, boca, ouvidos etc.) que nos permite produzir a linguagem**, devemos avançar e pensá-lo também como aquilo que, dos espaços, dos objetos e **do próprio corpo, é interpretável**, ou seja, como um elemento interpretável que aparece dentro do espaço e do tempo sociocultural e historicamente, isto é, **o próprio corpo como um signo**. (LIMA NETO, 2020, p. 1417, grifos meus).

Como pode ser observado, as proposições butlerianas contribuem para este estudo em dois aspectos. No que diz respeito ao fato de que: 1) as identidades não são fixas ou inerentes a nós; 2) estamos agindo no mundo via língua(gem). Se concretizamos ações no mundo via atos de fala performativos, criamos, portanto, a nós e as/os outras/os via língua(gem), conforme exemplificado acima.

Portanto, abarco uma noção de língua(gem) que não pode ser apartada dos nossos corpos (PINTO, 2007), dos significados e da materialidade de um dizer que está contido e implica a noção de fazer algo no mundo. Ora, às pessoas que questionam o lugar de ocupação da língua(gem) nesta pesquisa, saibam que ela está

¹⁰ No original: “El cuerpo es un texto socialmente construído”.

engendrada em sua perspectiva discursivo-pragmática que, como corrente da Linguística, é abarcada pela LAC, a fim de que entendamos que

tudo a que nos referimos quando falamos, das identidades à própria língua, é produzido no exato momento da fala, não havendo, portanto, uma essência pré-discursiva do que falamos: tudo se constrói no e por meio do dizer. (URZÊDA-FREITAS, 2018, f. 40).

Assim, a **linguagem** (numa perspectiva mais ampla) e a **língua** (numa perspectiva mais específica) estão assim pulverizadas por todo este estudo: como elementos que não se separam mas que se interseccionam (OLIVEIRA, 2018b), tendo em vista que é urgente problematizar e desvelar “o papel das trocas linguísticas na constituição das identidades (de sexualidade, raça, gênero etc.)” (ROJO, 2006, p. 256), já que, se a língua(gem) cria efeitos que desumanizam, ela pode, igualmente, ser utilizada para engendrar efeitos concretos de cura e transformação (MELO; ROCHA, 2015; REZENDE, SILVA, 2018; ROCHA, 2013).

Logo, a seguir, esta viagem continua e se encaminha por áreas do conhecimento que extrapolam os estudos linguísticos, já que tais diálogos transdisciplinares (ROJO, 2006) viabilizarão uma aproximação (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) que me possibilitará, acredito, uma compreensão mais acurada com relação às “relações de poder que perpassam as práticas discursivas entre professores e alunos e que, de alguma forma, regulam as possibilidades de performance na sala de aula” (SILVA, 2011, p. 22).

Então, sigamos.....

1.2 Estudos *Queer*/Tranviad@s

Pessoalmente, fui iniciado aos estudos *queer/transviad@s*, feministas e antirracistas somente no último ano da graduação, através do Nim¹¹, um coletivo LGBTQIA+ que (re)existe na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, desde 2016, quando foi fundado. Por meio dos textos a que tive acesso e das reflexões em que estive engajado, descobri que antes de mim houve pessoas tentando criar inteligibilidade sobre questões que me constituem e que acometem no dia a dia (escolar ou não). Logo, como diz Almeida (2018, p. 49), “fui despertado” e desde então tenho buscado ampliar meus repertórios sobre tais reflexões, a fim de fazer parte desses movimentos e lutar por um mundo mais igualitário.

Hoje, com base em Rocha (2013, p. 57), compreendo que “[a] discussão sobre linguagem performativa pode ser considerada precursora do que mais tarde viria a ser a teoria *queer*”. Conforme explicado anteriormente, *queer* é um conceito apropriado e ressignificado, dado que nos informa “como a retirada de algo do seu contexto ‘original’ cria algo mais que uma ‘cópia mal feita’” (ROCHA, 2013, p. 57). Assim, da performatividade linguística saltamos para os estudos cujo enfoque centra-se em colocar em xeque a universalidade da branquidade, de classe média, cis-heteronormativa, cristã, magra, capitalista, etc. que constrange e invisibiliza a emergência de outros corpos, subjetividades e performances linguístico-identitárias.

Dito isto, segundo Miskolci (2016), o *queer* (in)surge como um movimento social, intelectual e político. Social, pois vai além dos interesses econômicos do movimento operário que o antecedeu; intelectual, porque as/os estudiosas/os se posicionaram nas academias com publicações que marcaram a produção científica; e político, uma vez que reivindica direitos historicamente negados e busca pressionar as instituições de poder, para que possamos participar, legitimar e contribuir com nossos corpos e vozes na sociedade como cidadãs/ãos legítimas/os.

¹¹ O Nim é um coletivo LGBTQIA+ com sede no Núcleo de Estudos Africanos e Afro-diaspóricos (NEAAD), da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, fruto da necessidade de implementar discussões e debates sobre questões concernentes à diversidade no meio acadêmico e para a comunidade em geral. Fundado em 2016, possui articulação com as demais instituições da cidade, a saber: IFG, UFG e Escola Pluricultural Odé Kayodê, na construção de agenda de atividades, palestras, dinâmicas, intervenções etc a serem desenvolvidas mensalmente. Para participar, basta acessar o site: <<https://www.facebook.com/groups/264971707194385/>> ou entrar em contato comigo, através do e-mail: matheusutim@hotmail.com.

Com Urzêda-Freitas (2018) aprendi que a nomenclatura “**Queer theory**” foi cunhada por Tereza de Lauretis “em uma conferência proferida em fevereiro de 1990, na Califórnia, a qual visava traçar um paralelo entre as propostas epistemológicas dos estudos *queer* e dos estudos gays e lésbicos” (f. 32). Nesse sentido, em meio à efervescência dos movimentos sociais que ascenderam no cenário da década de 60, o que comumente denominamos estudos *queer* toma **a abjeção** (e não somente a homossexualidade), a normalização e a cis-heteronormatividade como focos de análise e problematização (MISKOLCI, 2016).

Assistimos, pois, a uma ampliação do escopo analítico do homem, cis, gay, branco, de classe média, que capitaneava o movimento homossexual para, assim, problematizar as estruturas que relegavam – e relegam – aquelas/es que estão na contramão dos padrões e das normas culturais cis-heteronormativas a um vácuo social (MISKOLCI, 2016; ROCHA, 2013). Diante disso, a fim de didatizar as diferenças entre a abordagem do movimento *homo* e do *queer*, o autor apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1: Movimento homossexual e *queer*

	HOMOSSEXUAL	QUEER
Regime de verdade	Binário hétero-homo	Normal-anormal
Luta política	Defesa da homossexualidade	Crítica aos regimes de normalização
Perspectiva	Diversidade	Diferença
Concepção de poder	Repressora	Disciplinar/controlado

Fonte: Miskolci (2016, p. 27)

Como pode ser analisado acima, “[a]s condições que possibilitam a emergência do movimento *queer* ultrapassam, pois, questões pontuais da política e da teorização gay e lésbica e precisam ser compreendidas dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo” (LOURO, 2018, p. 36-37). Nesse caminho, a contribuição de autoras/es, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Eve Sedgwick e Judith Butler foram indispensáveis para direcionar “o foco nos discursos que ajudaram a constituir, pela sua repetição, fatos naturais sobre certas performances, aliado à desconfiança de categorizações” (ROCHA, 2013, p. 57).

Em **História da Sexualidade I: a vontade de saber (2017)** temos acesso a um arcabouço de reflexões desenvolvidas por Foucault e por meio das quais depreendemos que, a partir do século XIX, com a construção e com a busca pela imposição de uma ordem sexual pautada no modelo reprodutor, cis-heterossexual, cristão, branco, que o que vem a se chamar "homossexual" e "homossexualismo"¹² representaria práticas destoantes de tal modelo e *script* pré-estabelecido. Sob a construção de todo um enredo discursivo confessional, patológico e criminoso,

a homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas como sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século [XIX]: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido. (LOURO, 2018, p. 27).

Logo, ao ser encaminhada da confissão das igrejas para os diagnósticos psiquiátricos, como diz o próprio autor:

a homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 2017 [1976], p. 48).

Com isso, inicia-se a circulação de enunciados no campo das ciências *psi*¹³ (BENTO, 2017) que vão construir a homossexualidade sob uma ótica patológica, isto é, ela não é apresentada no cenário social como uma das possibilidades identitárias por meio das quais podemos transitar em nossas vidas, mas fora classificada como doença (BORRILLO, 2016), suprimida do **Diagnostic Statistical Manual (DSM)**¹⁴ apenas em 1974. Diante disso, Bento (2017) nos incita a questionar justamente essa vontade de protagonismo profissional em produzir “a verdade” sobre tais corpos, pois afirma que

¹² O uso do sufixo **-ismo** reforça a classificação patológica sobre as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Posteriormente, o sufixo **-idade** será utilizado para remarcar a homossexualidade como uma das possibilidades de desejo, de ser, estar e transitar por essas identidades.

¹³ Na esteira de Bento (2017), por Ciências *Psi*, refiro-me a *Psicologia*, a *Psicanálise* e a *Psiquiatria* enquanto campos do saber que atuaram no funcionamento de discursos de normalização que passaram a ser recorrentes no século XIX com o intuito de controlar e normalizar corpos dissidentes em sociedade.

¹⁴ Conferir: **O processo de revisão do DSM-5: gênero é uma categoria cultural ou de diagnóstico?**, em Bento (2017), para compreender o colonialismo e a cis-heteronormatividade sob perpetrados pelo DSM na construção da gramática do corpo.

[n]o Renascimento, na modernidade e na contemporaneidade, são, principalmente, os textos produzidos por médicos, psicólogos, endocrinologistas, psicanalistas que deterão o poder de falar a verdade do sexo, dos gêneros e dos corpos. (BENTO, 2017, p. 279).

Sobre tais corpos, práticas, vivências e desejos foram investidos significados e sentidos heterogêneos, posto que a psiquiatria vai encarar a homossexualidade de uma forma completamente diferente da igreja; por conseguinte, outra abordagem, diferente destas duas últimas, vai ser feita pelo discurso jurídico. Todavia, conforme Louro (2018, p. 28) “todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo”. Nesse sentido,

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não é a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2017 [1976], p. 115).

Compreendida como um dispositivo construído com o objetivo de regular nossos corpos, mentes, corações e desejos, desfaz-se e desconstrói-se a aparente naturalidade acerca da sexualidade e das identidades sexuais, agora tomadas como decorrentes de processos de normalização constantemente reforçados e engendrados por diferentes áreas do conhecimento, a saber: as ciências *psi*, a educação, o direito (FOUCAULT, 2017 [1976]; URZÊDA-FREITAS, 2018).

Com Jacques Derrida, conforme nos explica Louro (2018) e Urzêda-Freitas (2018), os estudos *queer* herdaram a **desconstrução** como ferramenta teórico-metodológica, “apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade)” (LOURO, 2018, p. 39-40). No contexto desta discussão, acredito ser importante ressaltar que “desconstruir não significa destruir” (LOURO, 2018, p. 39). Assim sendo, desconstruir, segundo Louro (2018, p. 39), com base em Bárbara Johnson (1981), “significa desfazer”, ou seja, “explicitar o jogo de presença e ausência que constitui as oposições binárias [...] desvelando a natureza intrinsecamente histórica dos binarismos sob os quais a vida social opera” (URZÊDA-FREITAS, 2018, f. 32-33).

Na trilha destas considerações, também contamos com a célebre publicação de **The epistemology of the closet**, de Eve Sedgwick, em (2007 [1990]), uma referência para problematização acerca da construção do “armário” no aprisionamento das identidades dissidentes e a lógica que busca controlá-las no contexto da sociedade ocidental/moderna. Por sua vez, no mesmo ano é publicado o famoso **Gender Trouble**, de Judith Butler, que, conforme Connell e Pearse (2015, p. 141), “tornou-se de longe o texto mais influente no feminismo acadêmico”.

Ambas as obras, de ambas as autoras, no Norte Global, marcam o ápice das contribuições dos autores acima e anteriormente elencados, cujos estudos irrompem no cenário social com o objetivo de “propor formas alternativas de compreensão e análise das identidades sexuais e de gênero, tornando problemático o conceito de identidade até então propagado” (URZÊDA-FREITAS, 2018, f. 33).

Logo, assim podemos conceber a trajetória do que foi perseguido para projeção do *queer* (ROCHA, 2013) no cenário social, cujo objetivo centra-se em

problematizar as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (**e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, racionalidade ou classe**), pretendem ditar e restringir formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. [...] Mais além, transferir a outras polaridades esse mesmo mecanismo desconstrutivo, perturbando até mesmo o mais caro binarismo do campo educacional, aquele que opõe o conhecimento à ignorância. (LOURO, 2018, p. 45, grifos meus).

Seguindo, as teorizações *queer* viajaram (REA; AMANCIO, 2018), foram acolhidas, reinterpretadas e até mesmo questionadas por estudiosas/os que falam de outros lugares e que vivenciam outros processos e complexidades no tocante à problematização da diferença. Foram acolhidas, pois, com a publicação de **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, de Silva (1999), e **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**, por Louro (2001), tais praxiologias pisam em solo nacional e questionamentos “estranhos” começam a emergir no horizonte do cenário de pesquisa brasileiro.

Diante disso, certas reflexões surgem com o intuito de perturbar certas construções binárias e acachapantes, buscando compreender a materialização da diferença e a significação dos corpos em negociação no cotidiano, não por acaso, questionamentos emergem e certas questões, antes impronunciáveis, agora são colocadas: “Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os

corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica?” (LOURO, 2001, p. 550), são perguntas que escancaram a preocupação de estudiosas/os brasileiras/os no que tangencia à reflexão sobre a diferença “performada” (URZÊDA-FREITAS, 2018) em contexto escolar.

Do currículo às relações de poder que constituem e atravessam as práticas discursivas (FABRÍCIO, 2006) em sala de aula, percebe-se agora que a escola é um espaço que não somente reforça, mas que também constrói a diferença (LOURO, 2014). Ao lançar mão da ótica foucaultiana de poder (FOUCAULT, 2014b, 2017), em **Gênero, sexualidade e educação**, aprende-se que o poder atua em sua forma microfísica (FOUCAULT, 2018), capilar (LOURO, 2014, p. 42), isto é, “o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2017, p. 101).

Assim compreendido, “o poder está em por toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2017, p. 101), o que explica e nos ajuda a entender a sutileza com que as relações desiguais operam (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2018) na construção e demarcação dos lugares, na promoção de vozes, bem como nos silenciamentos presentes em sala de aula. Esta perspectiva é muito pertinente, uma vez que por meio da análise estratégica com que o poder emerge, é negociado e tensionado nas nossas relações, vem nos “demonstrando que o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social” (LOURO, 2014, p. 42).

Sem sombra de dúvidas, a contribuição das/os teóricas/os do eixo EUA-Europa é inegável mas nem todas/os se sentiram confortáveis com o *queer*. Bento (2017, p. 131), por exemplo, não se sente contemplada com o rótulo “teórica *queer*” e questiona

O que é *queer*? Em uma ocasião de trabalho, eu perguntei a uma pessoa estadunidense, via e-mail, se ela era *queer*. Ela se sentiu ofendida e insultada. Nunca mais nos falamos. Já no Brasil, se você fala que é *queer*, a grande maioria nem sabe do que se trata. ‘*Queer*’, teórica *queer*, não me provoca conforto. Não tem nenhum sentido para nós. **No contexto norte-americano, o objetivo foi dar um truque na injúria, transformando a palavra ‘*queer*’ (bicha) em algo positivo, em um lugar de identificações.** Qual a potência do *queer* na sociedade brasileira? Nenhuma. **Se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local.** O próprio

nome do campo já introduz algo de um pensamento colonizado que não me agrada de jeito nenhum. (BENTO, 2017, p. 131, grifos meus).

Por sua vez, Connell e Pearse (2015, p. 146), em **Gênero: uma perspectiva global**, promovem vozes que (in)surgem de outros locais, para além do Norte, “mostrando a diversidade global nas políticas das mulheres, e argumentando em favor de outro tipo de teoria”. A abordagem decolonial das autoras traz à tona o fato de que “há diferentes formas de privilégios e desvantagens, e a balança da desigualdade de gênero [em suas diversas intersecções] varia de lugar para lugar” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 26). Em razão disso, justifica-se a premente tarefa de perseguir uma abordagem praxiológica local e situada acerca de tais engajamentos/atravesamentos identitários.

Diante dessas considerações, ao contrário do que está assentado no imaginário que se construiu e sobre o que se produziu pensando o *queer*, em outros lugares, estudos e movimentos já se encaminhavam “das ruas à academia” (ROCHA, 2013, p. 57) na busca por problematizar temas “estranhos”. Em outros contextos, contamos, portanto, com produções que são divisoras de águas antes mesmo da década de 90 e sobre o que se cristalizou como *queer* nos EUA.

Aqui no Brasil, por exemplo, contamos com a publicação do celebre trabalho de Heleieth Saffioti, **A mulher na sociedade de classes**, em 1969, que, segundo Connell e Pearse (2015, p. 135), “nada assim sofisticado veio dos primórdios do Movimento pela Libertação das Mulheres no Norte Global”. Um pouco mais adiante, na década de 80, **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**, por João Silvério Trevisan (2018 [1986]), constitui-se um inventário acerca das construções das identidades sexuais, de gênero e raça brasileiras, publicado no contexto de emergência do vírus HIV frente à premente tarefa de quebrar o silêncio sobre debates que vinham sendo ignorados e manipulados há décadas a fio (TREVISAN, 2018 [1986]).

Logo, não podemos afirmar “que a Teoria *Queer* surgiu apenas lá [nos EUA] e teve como data de nascimento 1990” (MISKOLCI, 2016, p. 31). Sob tais considerações, não estou defendendo a exclusão da possibilidade de dialogar com autoras/es eixo EUA-Europa por entender que reforçaria a lógica exclusivista contra a qual argumento, pois concordo com Moita Lopes (2013a, p. 234), para quem

[m]uito do conhecimento que faz a crítica à modernidade implacável nas injustiças que construiu e constrói, decretando legitimidades/ilegitimidades quanto aos gêneros, às sexualidades, às classes sociais, às raças, às línguas etc. vem do hemisfério norte e foi produzido por pesquisadoras/es que ou para lá imigraram ou que, embora tenham lá nascido, sentiram em suas peles o sofrimento de suas pretensas ilegitimidades ou se identificam com tais sofrimentos.

Assim sendo, mesmo estando em interlocução com vozes que vieram do Norte Global, reconheço que estar munido de praxiologias e vozes que são daqui e falam daqui do Sul (BENTO, 2017; CAPPARELLI, 2020; CONNELL; PEARSE, 2015; LOURO, 2014, 2018; MEOTTI, 2019), contribui para a construção da “proximidade crítica” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) acerca dos fenômenos sobre os quais busco tecer compreensões nesta dissertação (MOITA LOPES, 2002a, 2006b).

Feitas tais considerações e me valendo das reflexões trilhadas até aqui, antes de avançar para as “rotas” metodológicas, ainda há mais uma questão a ser discutida: a identidade docente e as representações que a atravessam, estão em negociação (NELSON, 2006), tensão e constante re/des/construção na sala de aula. Dialogar com as/os teóricas/os a respeito dessas representações (re)produzidas nesse contexto (LOURO, 2014), é importante para dar o devido encaminhamento à “viagem” (LOURO, 2018) depreendida depois. Assim, lanço a seguinte questão:

1.2.1 Afinal, qual o gênero, a sexualidade, a raça e o corpo da docência?

Em “O gênero da docência”, capítulo contido no livro **Gênero, sexualidade e educação**, Louro (2014, p. 93) nos provoca: “Magistério: um trabalho de mulher?”, uma vez que sabe que “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”. No entanto, reconhece que o conhecimento e os saberes que estruturam todo o processo de ensino e aprendizagem foram forjados e selecionados pelo olhar masculino-patriarcal que impera na sociedade moderna/ocidental.

Embora a autora ressalte que as instituições e, dentre elas, a escola “são produzidas (ou **engendradas**) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.” (LOURO, 2014, p. 92, grifos no original), acredito ser potente entender como determinadas intersecções (CRENSHAW, 2002) estão articuladas à “feminização da profissão”. Inicialmente,

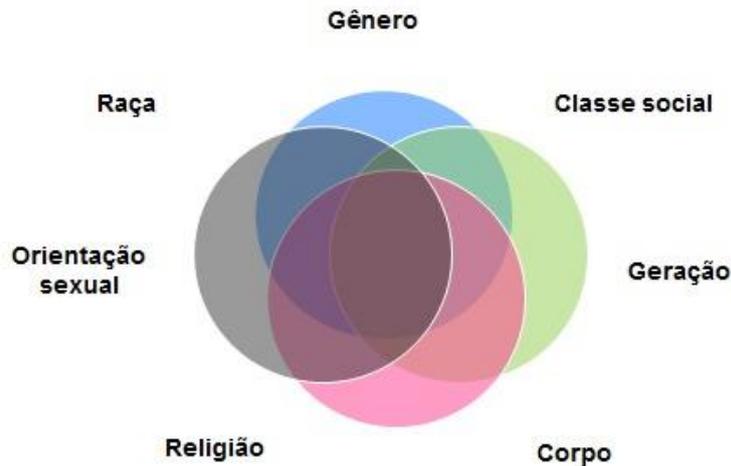
sabe-se que “o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem” (LOURO, 2014, p. 96) e mais adiante a autora completa:

no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, ‘braço espiritual da colonização’, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. (LOURO, 2014, p. 98).

Embora revele a branquitude (CARREIRA, 2018) e a religiosidade referente ao corpo discente, obviamente, por assimilação, podemos inferir e estender a análise para o corpo docente, composto por homens brancos, europeus, sacerdotes, já que as/os negras/os e as/os índias/os não ocuparam posições de prestígio no Brasil colônia e, como assinala Almeida (2018), no “pós-abolição” sequer foram projetadas políticas de inclusão das populações recém “libertas”.

Conforme pondera Ribeiro (2019, p. 9), “apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas”. Portanto, fora utilizado um aparelho estatal para que as/os negras/os não tivessem acesso à educação e, por isso mesmo, seus corpos e letramentos fossem deslegitimados dentro desse espaço, cujo acesso possibilitaria a mitigação das desigualdades infligidas à população negra durante os quase 400 anos de escravidão.

Continuando, é certo que hoje outras avenidas identitárias (AKOTIRENE, 2018) estejam articuladas às performances de gênero, sexualidade e raça com relação à identidade docente. Não obstante, estendo e amplio o escopo da questão para a variável de corpo. Conforme nos explica Akotirene (2018, p. 13), a interseccionalidade é uma “sensibilidade analítica” e é com base nessa sensibilidade que evoco tal conceito, na tentativa de criar inteligibilidades sobre as histórias contadas por Lucas, o professor colaborador deste estudo, cujas reflexões nos permitem um encaminhamento para além dessas categorias, visto que possui atravessamentos identitários que o colocam em uma posição vulnerável. A título de ilustração, trago a imagem a seguir:

Figura 1: Interseccionalidade

Fonte: desta pesquisa

Assim, como pode ser analisado acima, o olhar feminista interseccional constitui-se como uma ferramenta teórico-metodológica, uma chave analítica, que viabiliza a construção de toda

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

No contexto deste estudo, esse enfoque interseccional é muito pertinente, visto que tal ferramenta se mostra potencial para trazermos à baila e entendermos como outras variáveis de opressão se articulam e atuam na vida social. Mesmo sabendo que esta é uma problemática ainda pouco discutida, as questões referentes à estética corporal, as quais também são construídas e reforçadas em nossa sociedade, acabam marginalizando quem não está de acordo com os padrões que imperam e que estão cristalizados na cultura como hegemônicos, pois conforme afirma Oliveira (2019, p. 22),

[u]m vídeo da Gisele Bündchen, por exemplo, compartilhado em rede, não pode ser satirizado. Ele servirá a outros propósitos, visto que a modelo não performa identidades subalternas: é famosa, rica, loira, magra, olhos claros, cabelo liso, loiro, lábios finos etc.

Nesse caminho, agregando as reflexões de Moita Lopes (2002), fica evidente que os discursos sobre a diferença física/corporal também são construções, ou como prefere Wolf (2019), um mito, cujas práticas, infelizmente acabam instituindo uma posição subalterna àquelas/es cujo perfil não esteja ancorado no ideal de beleza da época. Temos, portanto, mais um componente a ser adicionado ao que estou tentando (des)construir como “o padrão” hegemônico que historicamente tem embasado a construção da identidade docente-sacerdotal (e da sociedade em geral) cisgênero, heterossexual , branco, magro. Mas nem sempre foi assim.

Figura 2: As três graças



Peter Paul Rubens (1636-1638)

Como pode ser analisado na figura acima, determinadas questões, como o ideal de beleza e a estética corporal, vêm, vão e viajam na história, sendo constantemente (re)construídas, sendo-lhes atribuídas sentidos, moldando subjetividades e determinando lugares que, felizmente, não são dados e fixos (RAMOS-SOARES, 2019). Assim, por mais que tenham sido interdidas de adentrar

o ambiente escolar por muito tempo, hoje, tais diferenças são/estão em sala de aula, já que foi assim reivindicada (LOURO, 2014) e é um ambiente pluralizado, constituído por pessoas com seus diferentes corpos, corporeidades e identidades, em constante negociação e tensão (NELSON, 2006).

No entanto, sabemos que mesmo estando lá e desestabilizando interlocuções hegemônicas, há um investimento disciplinar (LOURO, 2014) que busca cercar práticas de letramentos corporais que diferem das normas instituídas no contexto da sala de aula, tendo em vista que, conforme argumenta hooks (2015), trata-se de um espaço privilegiado do exercício da mente, em que a/o profissional docente é a/o

responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, **não basta que o mestre seja conhecedor de saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido.** Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. (LOURO, 2014, p. 96, grifos meus).

Problematizar tais aspectos se faz, aqui, indispensável, pois traz à tona o fato de que a escola “**fabrica** sujeitos [...] através de relações de desigualdade” (LOURO, 2014, p. 89, grifos da autora). São relações desiguais, “pois”, conforme discutido acima, “estão sempre encharcadas de algo também constitutivo em nossas vidas: poder” (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2018, p. 151). Com isso, estando de acordo com o pensamento feminista interseccional (CRENSHAW, 2002), compreendo que todas essas avenidas identitárias estão articuladas e a diferença, (re)produzida em sala de aula (LOURO, 2014), acaba colocando quem as performa (URZÊDA-FREITAS, 2018) em uma complexa posição de desprestígio e/ou vulnerabilidade.

Nesta pesquisa, por se tratar de um professor com uma habilitação específica, a de ensinar e aprender línguas, ainda há um outro elemento a se agregar à discussão acerca da representação que é constitutiva da identidade docente. Oliveira (2016) traz à tona um debate muito instigante ao problematizar discursos que enredam as identidades sexuais em (re)construção no que se refere aos indivíduos do sexo masculino que estão se licenciando no Curso de Letras. Em seu estudo, percebeu que há “performances discursivas heteronormativas masculinizadas, hegemônicas, essencialistas e segregacionistas de gênero em relação ao homem que cursa Letras” (OLIVEIRA, 2016, p. 552).

Desse modo, enunciados como: “O curso de Letras é destinado a mulheres”, foram recorrentes na investigação depreendida (OLIVEIRA, 2016). As reflexões suscitadas pelo trabalho me são aqui válidas e coadunam com a discussão de Louro (2014) sobre as representações que atravessam a docência, uma vez que, mesmo construída sob a égide da autoridade masculina-patriarcal, ainda está muito relacionada a um perfil maternal, feminino.

Ao contrário do que tais mitos apregoam e constroem, é evidente que “cursar Letras não define os modos de se constituir homem, mulher, gay, lésbica etc.” (OLIVEIRA, 2016, p. 565), bem como é certo que não há um padrão. Todavia, há uma tentativa de enquadramento desses corpos a uma idealização do que seja o perfil exemplar de cidadão-professora/o-sacerdote para a sociedade ocidental que está vivenciando “uma modernidade em transição” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2019, p. 711) e que precisa, portanto, compreender como essas verdades e universalismos herdados (URZÊDA-FREITAS, 2018) estão sendo desafiados.

Como pode ser evidenciado até aqui, impossível refazer os trajetos percorridos por tais estudiosas/os sem perpassar por certas construções depreendidas e gestadas no próprio processo da colonização, pois, sob as reflexões de Louro (2014) e Oliveira (2016), fica explícito que quem quem inicialmente representou a construção da identidade docente foram os jesuítas, os quais chegaram com o colonizador europeu e não trouxeram apenas o sistema capitalista de produção. Pelo contrário, desse processo herdamos “uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar” (GROSGUÉL, 2010, p. 463).

Conforme nos explica Grosfoguel (2010), esse perfil cis-heterossexual-branco-magro-capitalista que chegou com a colonização ainda continua sendo reforçado e, portanto, engendrado em nossas performances linguístico-identitárias cotidianas – escolares ou não. Diante disso, afirmo com propriedade que a identidade docente ainda se encontra impregnada de ranços de colonialidades de gênero, sexualidade, raça, classe, corpo, religião, etc., colonialidades essas que também estruturam saberes e poderes que circundam a constituição de todos esses processos no mundo contemporâneo (PESSOA; HOELZLE, 2017).

A meu ver, é urgente posicionar-se problematizando as reverberações dessas colonialidades no que concerne à produção de conhecimento e à busca por entender como as desigualdades são materializadas no contexto escolar. Os discursos de

regulação, de neutralidade e de apagamento da diferença mascaram a materialização da matriz colonial de que nos fala Pessoa (2019), ancorada em Quijano (2000), cuja produção está assentada justamente na intersecção (CRENSHAW, 2002) das variáveis de gênero, sexualidade, raça, classe, corpo, religião etc. na constituição das hierarquizações e silenciamentos.

Assim, com a condensação desse projeto moderno no contexto escolar, há a tentativa maliciosa de reduzir o debate acerca da diferença ao nível do celebrativo, tolerável, sem jamais propor questionamentos sobre aquelas/es que avançam em silêncio, sem ao menos ouvi-las/os (LOURO, 2014, 2018; MOITA LOPES, 2002).

É nesse sentido que entendo o interesse político com que o estado toma o sistema educacional e é nesse mesmo sentido que os estudos *queer/transviad@s* e o pensamento feminista interseccional me são válidos nesta dissertação, para “estranhar” neutralidades, verdades e universalismos que se manifestam desde a forma como produzimos pesquisa à nossa atuação em sala, como professoras/ores, pois, nas palavras de Menezes de Souza (2019):

estamos vivendo a modernidade que criou a escola, que criou a nação, que criou o conceito de língua como padrão, como norma, e a gente fez o que? Espalhou a desigualdade social, espalhou o racismo [a homofobia, a transfobia, a gordofobia], a colonização, enfim, uma série de males sociais baseados no conceito do um ou nada. (p. 254).

Se a escola está a serviço do estado nesta empreitada, e seu foco é normalizar/produzir corpos homogêneos, com um gênero, sexualidade, classe, raça/etnia, corpo, religião, etc. definidos, logo a “educação é a estratégia da colonialidade por excelência” (PALERMO, 2014, 45). Pensando na reversão desses jogos, necessitamos escutar a diferença (REZENDE, 2017), precisamos de uma educação linguística sensível e crítica (PESSOA; HOELZLE, 2017) para vislumbrarmos o que está para além desse binarismo “um ou nada”, que busque desvelar os processos linguístico-discursivos que estão implicados na perpetuação desse projeto moderno/colonial.

Obviamente, outras intersecções estão em ebulição nas trocas linguísticas emanadas nas salas de aula espalhadas pelo Brasil, um país muito diverso e híbrido (GARCIA-CANCLINI, 2015). Aqui não as desconsidero. Seriam necessárias pesquisas relocalizadas e redimensionadas em outros lugares e contextos na busca por rastreá-las. No contexto deste estudo, busquei direcionar a discussão, respeitando

o professor colaborador, o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) que ocupa e as avenidas identitárias (AKOTIRENE, 2018) pelas quais “viaja” (LOURO, 2018), operando, assim, segundo os fenômenos emanados e aqui enfocados.

Tendo dialogado com as/os autoras/es que, a meu ver, contribuem, de seus lugares, para dar pulsão às reflexões depreendidas na “viagem” (LOURO, 2018), sigo, agora, para a descrição das “rotas” metodológicas que contribuíram para a geração do material empírico que informa esta dissertação.

CAPÍTULO 2 “ROTAS” METODOLÓGICAS

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil¹⁵, para não correr o risco de “tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade” (MOITA LOPES, 1996, p. 9). Com isso, busquei garantir o respaldo desta pesquisa conforme todas as precauções necessárias para resguardar a mim, enquanto pesquisador; o sigilo com relação às identidades do professor colaborador, que assinou um termo de consentimento livre e esclarecido sugerido pelo comitê de ética (APÊNDICE B) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), explicitando os riscos, os ganhos e os métodos utilizados neste trabalho, descritos neste capítulo.

2.1 Narrativas e histórias: produção de pesquisa e vida

Ao situar esta “viagem” (LOURO, 2018) anteriormente, narro a minha trajetória explicitando pontos e encontros que viabilizaram esta pesquisa. Assim, na introdução, busco expor os caminhos por mim perseguidos e o que me motivou a proposição deste estudo. Nesse sentido, sob as elucubrações da Linguística Aplicada Crítica, argumento, com base em Moita Lopes (2006a), acerca da premente tarefa de lançar reflexão sobre fenômenos que extrapolam as complexidades concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. É preciso, conforme o autor, “**criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central**” (p. 14, grifos do autor).

Para isso, seja no contexto da sala de aula ou não, as pesquisas em LAC encaminham-se por veredas que buscam desconstruir desigualdades perpetradas por meio das nossas práticas discursivas no mundo (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006), pois, se língua(gem) é ação (AUSTIN, 1990 [1962]; BUTLER, 2016, 2017), urge refletirmos sobre o que temos construído por meio de nossas práticas linguísticas cotidianas (URZÊDA-FREITAS, 2018). Por sua vez, é necessário que lancemos mão de mecanismos e procedimentos metodológicos que contribuam para que tentemos atingir tal objetivo.

¹⁵ Parecer de APROVAÇÃO pelo Comitê de Ética: 28944620.1.0000.8113. (APÊNDICE C).

Estudos que se valem de **histórias de vida** materializadas em narrativas (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2011) são exemplos de que há alternativas potentes que possibilitam perseguir tal desafio. Embasado nestes estudos, argumento, seguramente, que a atitude linguístico-discursiva de contar (MOITA LOPES, 2002) e ouvir histórias (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017) pode “abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23).

Em minha trajetória acadêmica, tive acesso à narrativa como ferramenta teórico-metodológica somente na disciplina de pós-graduação a que me refiro na introdução deste trabalho, **Ensino de Línguas e Diversidade**, por meio da qual descobri que histórias de vida podem (e devem) embasar pesquisas (PAIVA, 2008) e o mais importante das aprendizagens: ouvi-las importa (UTIM; OLIVEIRA, 2019). Apropriar-me de tal método foi empoderador e, como pode ser comprovado nas análises adiante, empodera a todas/os que estão engajadas/os em tais processos.

Em um artigo muito citado, Freitas e Moita Lopes (2017, p. 308) argumentam que investigações que se valem de tais rotas e os procedimentos metodológicos são “relativamente novos, pois os indivíduos nem sempre foram considerados como fontes valiosas e significativas de conhecimento”. Isso ocorre porque a narrativa enquanto ferramenta metodológica “é desencadeada por outros fazeres nem sempre tão bem aceitos pelo positivismo, que, por sua vez, ainda ronda as práticas acadêmicas” (UTIM; OLIVEIRA, 2019, p. 34).

Assim, conforme Moita Lopes (2013a, p. 16), entendo por “pesquisa positivista” como “aquela que se utiliza de estatística inferencial, padronização de dados, amostra, seleção de variáveis dependentes e independentes, grandes generalizações, etc.”, o que não se configura neste trabalho, posto que, aqui, inscrito no paradigma qualitativo-interpretativista, meu foco recai sobre a maleabilidade do uso da língua(gem) ao negociar a vida no cotidiano (MOITA LOPES, 2006b).

Nesse sentido, para investigar e refletir sobre percepções e negociações linguístico-identitárias emergidas no cotidiano escolar (NELSON, 2006), fenômenos inerentemente situados e particulares, busquei me esquivar de uma abordagem positivista (CAVALCANTI, 2006), “inadequada para operar com seres humanos e suas subjetividades, já que somos seres de contextos situados, construídos performativamente no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2013a, p. 16).

Amparado pela noção de língua(gem) como performance, através da qual dizer é fazer (AUSTIN, 1990 [1962]), contar histórias constitui-se como um ato para além do simples relato, visto que, segundo Tílio (2003, p. 91 apud OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017, p. 97), “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo a sua volta”.

Não por acaso, os **replayings** (BASTOS; SANTOS, 2013) de histórias e vivências, são, no entendimento de Capparelli (2020) e Oliveira (2016), **performances discursivas**, uma vez que não são histórias simplesmente recontadas, de forma estanque. Como visto anteriormente, são repetições com caráter subversivo (DERRIDA, 1991; ROCHA, 2013), são **replayings** que, embora retomados, já não são mais os mesmos, pois estão agora sendo revividos em contextos diferentes, em outras práticas discursivas, garantindo a condição de sucesso para os efeitos de tais atos de fala, bem como as vias de acesso para a sua subversão (URZEDA-FREITAS, 2018).

Desse modo, o ato linguístico-discursivo de contar histórias é tomado como **performance discursiva**, visto que “a narrativa” opera, assim, como “um tipo de **organização discursiva** que usamos para **agir no mundo social**, [e que] funciona como instrumento cultural, na mediação do processo de construção das identidades sociais” (MOITA LOPES, 2002, p. 59, grifos meus).

Portanto, a noção de performance discursiva me é válida neste estudo, já que, com base na trilha das discussões construídas até o momento, contempla as conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades (PINTO, 2007). Aqui, a atitude de contar histórias é performativa, visto que agimos no mundo via língua(gem) (SILVA, 2011; URZEDA-FREITAS, 2018), “[s]omos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2009a, p. 21).

Djamila Ribeiro (2017) apresenta uma perspectiva que coaduna com a noção de língua(gem) abarcada nesta dissertação, que aqui me é válida e que sem qual não poderia prosseguir sem fazer menção. Para a feminista negra Ribeiro (2017), “**falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir**” (p. 64, grifos meus). Com isso, compreendo que a língua(gem) é o sujeito (que vive, significa e negocia a vida em sociedade) e não o sistema (o código) em si.

Não por acaso, histórias de vida explodem com a relação polarizada teoria-prática (MOITA LOPES, 2006b), pois,

[d]e uma perspectiva qualitativa e interpretativista, [...] **as narrativas teorizam a vida pessoal e se articulam à possibilidade de hibridizar aspectos teóricos e práticos das relações humanas.** O aspecto qualitativo da narrativa está na sua possibilidade de reflexão formadora ao ouvir (se identificar ou se diferir de) outras subjetividades. (UTIM; OLIVEIRA, 2019, p. 35, grifos meus).

No desenvolvimento deste estudo, pude sentir e vivenciar tais fatos, já que, ao perceber que transitamos por diferentes avenidas identitárias e que tais diferenças me/nos constituem, o participante automaticamente se posiciona frente às/aos interlocutoras/es, tanto na perspectiva das histórias que narra, quanto na própria situacionalidade da produção deste estudo, posicionando também a mim, a nós e as/os outras/os que o ouvem contá-las (MOITA LOPES, 2002; SILVA, 2011).

Para além da simples atitude de “colher os dados” e voltar para “a torre de marfim” encastelada, ouvir histórias viabiliza a construção de pontes, relativismos (inter)culturais, nos torna responsáveis pelo que está ali sendo discursivizado (MOITA LOPES, 2002), dado que nos engajamos, pesquisadora/or e sujeito de pesquisa, juntas/os, na busca por “construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes” (MOITA LOPES, 2006b, p. 96).

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 48) narrar histórias “é o melhor modo de representar e entender a experiência”, logo, é um mecanismo cultural (MOITA LOPES, 2002) que pode (quem sabe?) contribuir para que, por meio da escuta empática (REZENDE, 2017)¹⁶, tenhamos, ao ouvir histórias que estão sendo (re)vivenciadas, “dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 99).

Este enfoque narrativo é muito pertinente, dado que são “rotas” metodológicas perseguidas na busca por depreender uma “viagem” (LOURO, 2018) ancorada e alinhada aos objetivos da Linguística Aplicada Crítica, engajada em um processo de produção de “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1988, p. 68).

Logo, estar envolvido nestes processos implica o envolvimento de todas/os que aqui estão engajadas/os, (re)contando, (re)vivendo e ouvindo histórias (ROLLEMBERG, 2013), para que, assim, outras viagens, rotas, narrativas e histórias

¹⁶ Para Rezende (2017, p. 285, grifos da autora), “*escuta empática*” significa “escutar com o coração o pulsar silencioso da alma d@s sobreviventes do genocídio, o *desvozeio* histórico do linguicídio e do epistemicídio, que ainda perdura nessa sociedade perversa e injusta”.

de vida possam ser desenhadas, vislumbradas, imaginadas, sonhadas (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) na linha imprevisível da vida contemporânea.

2.2 A geração do material empírico

A geração do material empírico que informa esta dissertação se deu a partir das performances discursivas (OLIVEIRA, 2016) emanadas de 2 (dois) mecanismos utilizados, a saber: (a) a aplicação de um *questionário de identidade provisória* (QIP) (APÊNDICE A); (b) um encontro mediado por um roteiro semiestruturado composto por 12 (doze) questões, em conjunto com Lucas, de forma colaborativa, segundo a qual “aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista” (MOITA LOPES, 2006a, p. 22). Assim, nas subseções abaixo descrevo e explico cada mecanismo teórico-metodológico utilizado para a construção da discussão no capítulo 3.

2.2.1 O questionário de identificação provisória

Para este estudo, convidei cinco professoras/es de línguas, cujas identidades estão em desacordo com as normas sociais hegemônicas. Infelizmente, não obtive a resposta de um e as/os outras/os três optaram por não participar. Mesmo afirmando reiteradas vezes que não seriam mencionadas/os de forma explícita na pesquisa, não quiseram integrar este estudo sob justificativas de receio, medo de perder o trabalho ou até mesmo serem denunciadas/os na escola¹⁷ onde trabalham. Ora, o que esse “não” performa? O que subjaz ao silêncio dessas/es professoras/es? “um ‘não’ que criticamente diz” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, p. 118).

Mesmo que ainda corramos riscos, Lucas se prontificou a participar do trabalho por entender que é indispensável problematizar essas questões na atual conjuntura e por sofrer na pele e saber que é urgente fazermos uso criativo da marginalidade que

¹⁷ Um dos professores chegou a referir-se ao canal da ministra Damares Alves, cujo objetivo é denunciar professoras/es que supostamente estejam atuando contra a família e os bons costumes. DAMARES CRIA CANAL PARA DENUNCIAR PROFESSORES “CONTRA A FAMÍLIA”. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/damares-cria-canal-para-denunciar-professores-que-vaio-contra-a-familia/>>. Acesso em 28 nov. 2019.

ocupamos na sociedade, para, assim, trazermos à tona outras narrativas e histórias, a partir de diferentes vozes e perspectivas (RIBEIRO, 2017).

Após entrar em contato para a devida apresentação da pesquisa e convite para participação, nos encontramos posteriormente para a aplicação do *questionário de identificação provisória* (QIP) (APÊDICE A) a fim de que Lucas informasse: a identificação sexual, performance de gênero, identidade racial, religiosa etc. A aplicação deste instrumento se deu de forma dialogada (CAPPARELLI, 2020) e o professor colaborador narrou e teceu considerações que só a explicitação das informações solicitadas no questionário não seria o suficiente para compreender como essas intersecções (CRENSHAW, 2002) estão amalgamadas na construção de quem Lucas é.

Em outras palavras, emanaram performances discursivas durante o preenchimento do *questionário de identificação provisória* (QIP), dado que Lucas dissertou sobre as identidades que performa (URZÊDA-FREITAS, 2018) no cotidiano. Logo, a geração do material empírico não ficou fechada somente ao encontro mediado pelas 12 (doze) questões. O participante, ao preencher o questionário, trouxe à baila certas histórias e informações que contribuíram para a exploração e interpretação do próprio corpus narrativo.

Sirvo-me do *questionário de identificação provisória* (QIP) estruturado por Urzêda-Freitas (2018, p. 272) em sua tese de doutoramento, tendo em vista que a perspectiva aberta contribui para a consequente identificação das informações por parte da/o participante sem fixar opções ou categorias para serem simplesmente assinaladas, como se fosse um “*check mark* identitário”.

Urzêda-Freitas (2018) refere-se, no questionário, à provisoriedade das nossas identidades, assinalando justamente para o caráter fictício e provisório desses construtos que “performamos” no dia a dia, isto é, o autor refere-se às identidades como repertórios que podem ser (re)produzidos, bem como transgredidos em nossas práticas discursivas no mundo.

Tal opção de questionário me foi válida, pois compreendo que não poderia impor identidades a Lucas, tendo em vista que “definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora” (RIBEIRO, 2017, p. 44). Nesse sentido, a identificação é algo empoderador. Por essa razão, optei pela escolha do questionário proposto por Urzêda-Freitas (2018, p. 272) em sua tese, devido à forma livre e empática empregada

na colocação da identificação da/o participante com a relação às informações cedidas, explicitadas a seguir:

Quadro 2: Informações profissionais do professor

Pseudônimo	Idade	Formação	Instituição em que se formou	Atuação	Tempo de atuação profissional
Lucas	38	Letras	Universidade Estadual de Goiás	Professor de línguas	16 anos

Fonte: material empírico da presente pesquisa

Quadro 3: Informações pessoais do professor

Estado Civil	Sexo	Gênero	Performance de gênero	Sexualidade	Raça	Classe	Religiosidade
Solteiro	Masculino	Homem	Híbrida	Gay	Pardo	Baixa	Ateu

Fonte: material empírico da presente pesquisa

No capítulo 1, tive a oportunidade de explicar o porquê de nossas identidades serem construções discursivas (BUTLER, 2016, 2017), isto é, não serem algo pré-existent a nós. Nesse sentido, o que é entendido por ser “homem” ou por ser “mulher” em nossa sociedade perpassa o que Butler (2017) chama de **inteligibilidade cultural de gênero**, cuja base está assentada na coerência entre sexo, gênero e sexualidade. A reiterada repetição dos repertórios que compõem essa matriz dá a falsa ideia de essência, de algo fixo (CAPPARELLI, 2020).

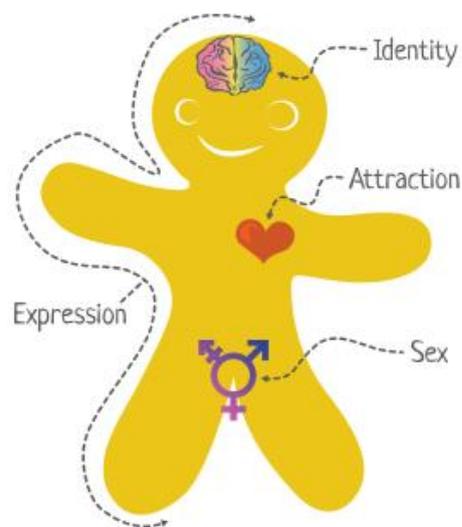
Lucas coloca tal base em crise por dois motivos, explicados pelo próprio colaborador ao assinalar o questionário: (a) sua sexualidade não está de acordo com as normas sociais vigentes e ainda há um outro elemento a ser acrescido; (b) mesmo se identificando como homem, e aqui entendendo “homem” como resultado de repetições socialmente reguladas (ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018), o próprio colaborador afirma se inscrever em performances de gênero “híbridas”:

[1] **Lucas:** Como homem gay, é igual eu te falei.... **Acho que meu comportamento é híbrido.** Tem hora que eu sou mais afeminado que o normal ////////// mas eu **me identifico como [homem] cisgênero eu me sinto bem com meu corpo com minha genitália, a forma como meu corpo “veio” [faz sinal de aspas com as mãos], né?** Com barba, com essas coisas e não tenho vontade dessas coisas de transitar/// de fazer transição.

(QIP, 2020, grifos meus).

Embora argumente que nossas identidades são performances “encenadas” (URZÊDA-FREITAS, 2018) em nosso cotidiano, a separação entre as categorias de “identidade de gênero” e “performance de gênero” me foi válida para tentar entender como o colaborador se identifica, se inscreve e se expressa segundo as práticas discursivas a que está endereçado em sua vida, visto que há contextos em que é mais cerceado, especialmente quando se expressa de forma “híbridas”, como poderemos analisar mais adiante.

Figura 3: Gender Bread Person¹⁸



Fonte: <<https://www.genderbread.org/>>.

Ao informar sua identidade de gênero, explicitar que não tem disforia ou desconforto com nenhuma parte de seu corpo e problematizar os engajamentos “híbridos” em suas performances de identidade diárias (PENNYCOOK, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2018), Lucas contribui para a compreensão acerca de certas histórias, leituras e interpelações que irrompem em sala de aula (ou não), principalmente quando essas demarcações identitárias são por ele atravessadas e não ficam muito claras para as/os suas/seus interlocutores, alunas/os, colegas etc.

¹⁸ Por sugestão de Lucas, o professor colaborador, optamos por colocar o *Gender Bread Person*, pois tal imagem ilustra de forma didática as variáveis identitárias que muitas das vezes são confundidas; gênero e sexualidade, em muitos contextos, são vistas como a mesma coisa. Aqui, podemos visualizar a separação entre as categorias *identidade de gênero* e *expressão de gênero*, dado que uma pessoa pode se identificar como mulher e ser masculina, por exemplo.

Isso se dá porque “[a]s pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas [...] e a grande maioria de nós combina características masculinas e femininas em proporções variadas, em vez de concentrarmo-nos em um ou outro polo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39). Nesse sentido, busquei respeitar tais construções, “circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam” (FABRÍCIO, 2006, p. 60).

2.2.2 O encontro

Conforme Rollemberg (2013), com base em Silverman (2001), quando entrevistas e encontros mediados por roteiros de questões são utilizados numa perspectiva positivista, tende-se a uma performance da/o pesquisadora/or pautada no distanciamento crítico (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), por isso, hierárquica, assimétrica, mecânica e comportamental, cuja sequência de produção alterna entre as perguntas feitas pela/o entrevistada/or, neutra/o, e as respostas da/o entrevistada/o, submissa/o, do qual tiram-se informações e verdades.

Contudo, o próprio material empírico que informa este trabalho foi gerado em um encontro, aqui tomado como qualquer outra prática de língua(gem) em que estivermos engajadas/os em vida social. Tal encontro deu-se em uma das salas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, com 4h e 32 minutos de áudio gravados. Como pode ser evidenciado, Lucas utiliza uma linguagem fática através do uso de expressões como: “né?” “entendeu?” “sabe?” que se apresentam como um convite a participar do que está sendo ali (re)construído; nesse sentido, enquanto pesquisador, não pude ficar à parte e o encontro foi uma “coconstrução de realidades, subjetividades e significados” (ROLLEMBERG, 2013, p. 42).

Por seu turno, entrevistas e encontros enviesados sob uma perspectiva mais interativa viabilizam um engajamento mais colaborativo e dinâmico por parte das pessoas engajadas no trabalho, mitigando, assim, hierarquias e assimetrias que culturalmente e tradicionalmente estruturam o fazer pesquisa na academia. Assim, todas/os, Lucas, eu e você, que está viajando conosco, estamos aqui engajadas/os, juntas/os, nesta produção colaborativa de sentidos.

Tal reflexão, por sua vez, pode propiciar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade da parte dos interagentes. [...] A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das

perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. O entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma 'vasilha'. (ROLLEMBERG, 2013, p. 40-41).

O encontro para geração do material empírico se deu a partir do roteiro semiestruturado composto de 12 (doze) questões, abaixo expostas. Ressalto que as respostas às perguntas não se deram de forma linear e estanque, uma vez que a entrevista tomou um rumo muito fluído e espontâneo. As narrativas foram emergindo e o participante, no ato de contá-las, foi antecipando respostas sobre perguntas que ainda não lhes tinha sido direcionadas e contando histórias que não foram antecipadamente previstas por mim.

Quadro 4: Perguntas do encontro

1. Como você se autoidentifica? E como você se apresenta enquanto professor?
2. Como interage e negocia sentidos com alunas/os e colegas professoras/os?
3. Nesse processo, houve alguém que tentou te converter e/ou homogeneizar?
4. Como foram as suas primeiras experiências enquanto professor?
5. Pode contar alguma história, experiência e/ou percalço vivenciado no contexto da sala de aula?
6. Como você sente/percebe o conservadorismo, a norma heterossexual instituída?
7. Você quer/pode transgredir tal norma? Como? Por quê?
8. Você têm algum receio/medo ao buscar tal transgressão?
9. Como professor de línguas, você já problematizou questões referentes à diversidade nas suas aulas? Se sim, por quê?
10. Qual é a recepção das/os alunas/os com relação ao engajamento em tais problematizações?
11. Nesse processo teve alguém que tentou te interditar?
12. Deseja fazer mais alguma consideração?

Fonte: material empírico da presente pesquisa

Por isso mesmo, compreendo, em Rollemberg (2013), que encontros e entrevistas são lugares de imprevisibilidade, podendo tomar um rumo para o qual a/o pesquisadora/or tem que estar preparada/o, para a emergência de histórias cuja abordagem requer uma mediação e interação que não constanja, mas que empodere a/o colaboradora/or. Esse enfoque é pertinente, pois todas/os ficam à vontade para falar sobre suas experiências, a discorrer livremente sobre suas dores e histórias de vida, percepções e valores construídos naquelas interações e práticas discursivas

cotidianas que estão ali sendo (re)vivenciadas. Nesse sentido, a pesquisa, na perspectiva narrativa,

ao contrário do estudo de caso, o qual se preocupa com o registro de amostras de sucesso sobre eventos, sujeitos e práticas pesquisadas, está sujeita à incerteza do que será vivido e registrado [...] É um caminho de problematização e não de imposição. **Um caminho em que necessariamente se planejam as rotas, embora nem sempre elas sejam todas percorridas e/ou finalizadas.** (CAPPARELLI, 2020, p. 35, grifos meus).

2.2.3 A chave de transcrição

Após a realização do encontro que oportunizou a geração do corpus narrativo sobre o qual me debruço para a construção das discussões, como método de transcrição optei por adotar a proposta de Moita Lopes (2013c), chave que o autor utiliza para transcrever alguns eventos narrativos em seus estudos e análises, dado que me atento para aos discursos que emanam das histórias contadas e não para traços linguísticos ou estruturais das performances discursivas de Lucas:

Quadro 5: Chave de transcrição

()	indica algo inaudível
[]	explica o que está acontecendo
/	pausa curta
//	pausa longa
_____	omissão de lugares e nomes

Fonte: MOITA LOPES, 2013c, p. 128

Assim como Silvestre (2017), sei que minha subjetividade não está apartada da seleção e transcrição do material empírico que foi focado neste estudo. Contudo, não lancei luz das praxiologias para o material empírico numa perspectiva *top-down*. Acho importantíssimo ressaltar que foi a análise do *corpus* narrativo gerado a partir do encontro que direcionou os diálogos com as/s autoras/es convocadas/os para esta “viagem” (LOURO, 2018) no capítulo 01.

A chave de transcrição proposta por Moita Lopes (2013c) dispõe de ferramentas que me permitiram descrever e representar aspectos do evento narrativo para além do verbal. Tendo em vista que o colaborador é muito expressivo em sua

língua(gem) corporal, os colchetes representam e explicam a ênfase a algum aspecto narrado ou ações do tipo: [beijo no ombro] [fez carão] [sinal de aspas com a mão], percebidos por mim em campo.

Não por acaso, diante desses aspectos ressaltados, na esteira das proposições de Lima Neto (2017), utilizarei o termo “**evento semiótico**” ao invés de “**excerto**”, como bem explica o autor em sua dissertação de mestrado:

[f]aço aqui a opção de utilizar o termo “evento semiótico” para me referir ao que ordinariamente chamamos de “excerto”, pois, ao me ancorar nos pensamentos de Canagarajah (2013), compartilho da ideia de que o significado é construído através de recursos de todos os tipos (símbolos, ícones e imagens); de que as línguas/linguagens e os recursos semióticos criam significado através de modalidades diferentes, tais como a oral e a visual; e de que os recursos semióticos estão embutidos em ambientes físicos, alinhando participantes, objetos, corpos e contextos para criar significado. (LIMA-NETO, 2017, p. 41, grifos no original).

A meu ver, tal opção expande e contribui para melhor acenarmos para os fenômenos e linguagens que buscamos representar em nossas transcrições, pois, como é o caso deste trabalho, não descrevi somente turnos de fala, mas, como ressaltai anteriormente, por intermédio da chave de transcrição escolhida, tentei dar conta das expressões faciais e corporais percebidas, negociadas, bem como tensionadas entre mim e Lucas no encontro. Como vimos, corpo também é signo, também produz sentidos (PINTO, 2007; LIMA NETO, 2020).

A intenção foi colocar o material empírico para direcionar os diálogos com as praxiologias acadêmicas de forma mais horizontalizada, já que, repito, não lancei luz para as análises numa perspectiva *top-down*. Desta maneira, esta “viagem” (LOURO, 2018) não é orientada pelas/os autoras/es, é uma viagem COM as/os autoras/es viajantes, aqui convocadas/os. Para isso, trago à baila os eventos semióticos conforme o caminhar da discussão. Busquei tecer e produzir o texto desta forma, construindo *links* com os aspectos praxiológicos, por entender que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2015, p. 74).

2.2.4 O estudo do material empírico

Para além da simples descrição das experiências narradas pelo próprio participante, o propósito é fazer uso dessas histórias e desse lugar de dor para

vislumbrar outras possibilidades, outras rotas de viagem na atual contingência (hooks, 1995), pois, como poderemos observar, a vida narrativa de Lucas está atravessada de situações ambíguas, para as quais ele tem que ser cauteloso e estratégico, a fim de se esquivar de possíveis hostilidades e constrangimentos que possam vir à tona e afetar sua atuação profissional, de alguma forma.

O material empírico foi gerado de uma forma muito espontânea e orgânica (GIL, 2017) e o estudo da composição do todo transcrito e utilizado neste estudo se deu de forma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2013). Isso significa entender que as problematizações aqui realizadas apresentam uma de muitas outras possibilidades de configuração, linearidade e leitura. As histórias aqui apresentadas e discutidas podem ser acolhidas por outros corpos, em outros lugares e, com isso, gerarem outras percepções e construções de sentido.

Como explicado anteriormente, para a estruturação das análises, parti do material empírico para tecer os diálogos com as frentes epistemológicas, a saber: língua(gem) como performance (AUSTIN, 1990 [1972]; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2016, 2017; BORBA, 2014; PINTO, 2007; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018), conceito de identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2015, SILVA, 2009, 2017), discurso, verdade e poder (FOUCAULT, 2016, 2014a, 2014b, 2019), pesquisa narrativa (MOITA LOPES, 2002; CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019; CLANDININ; CONNELLY, 2015; MEOTTI, 2019; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013; OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2016; UTIM; OLIVEIRA, 2019), Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 1996, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b, 2013c; PENNYCOOK, 2001, 2006; PESSOA, 2019; PESSOA; HOELZLE, 2017; RAJAGOPALAN, 2003), interseccionalidades (AKOTIRENE, 2017; CRENSHAW, 2002, BENTO, 2017; CONNELL; PEARSE, 2015; LOURO, 2001, 2014, 2018; MISKOLCI, 2016; REZENDE; SILVA, 2018; RIBEIRO, 2017, 2019; SEDGWICK, 2007), entre outras/os.



Apresentados os itinerários e os procedimentos metodológicos perseguidos e utilizados para a geração do material empírico, finalmente damos partida. Logo, esta viagem começa, é estruturada e perpassa três estações, a saber: na primeira, *Estação I: Sobre tempos atuais e percepções iniciais*, na qual são tecidas reflexões acerca da atual conjunta social e sobre como este cenário afeta as práticas discursivas

escolares; chegando na *Estação II: Sobre percepções/negociações de gênero e sexualidade*, o enfoque das discussões muda de direção, pois o material empírico que informa este estágio da viagem recai sobre as vivências de Lucas sobre as negociações de gênero e sexualidade na sala de aula; por fim, estacionando na *Estação III: Sobre corpo, poder, interseccionalidades e performatividade*, Lucas narra histórias que nos permitem compreender como todo o processo de vigilância e cerceamento dos corpos acontece no contexto escolar e podemos, nesta última subseção, aprender outras coisas mais.

CAPÍTULO 3 VIAJANDO.....

The question I want to pose has to do with what is left outside these binaries, what is not even speakable as part of the unproper or improper. I fear that the question of female homosexuality becomes muted precisely through those kinds of feminist historical frameworks that remain uncritically attached to those kind of binarisms.
(BUTLER, 1998, p. 284¹⁹)

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro das fronteiras.
(hooks, 2017, p. 223)

Anteriormente, narrei o trajeto por mim perseguido até a confecção deste trabalho, contextualizando-o dentro da perspectiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2006) que o torna possível e factível dentro dos estudos em língua(gem). Por sua vez, refiz trajetos e viajei por teorias e métodos que, a meu ver, contribuem para tentar lançar inteligibilidade sobre os fenômenos que emergiram durante a “viagem” (LOURO, 2018).

Para a autora, toda viagem tem um começo e constitui-se por encruzilhadas, paradas para reabastecer, refletir, descansar, bem como pode ser que haja a necessidade do desenho de mudanças de rota, visto que imprevisibilidades podem emergir no meio do caminho “num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes” (LOURO, 2018, p. 13).

Então, como pode ser percebido, até aqui busquei estruturar toda a dissertação tendo por base a metáfora da viagem de Louro (2018), explicitando as/os “viajantes” (teóricas/os) convocadas/os para o embarque; depois, expondo as “rotas” e caminhos metodológicos perseguidos; para, por fim, viajar pela vida narrativa de/com Lucas, o professor colaborador deste estudo. Diante disso, trago agora os eventos semióticos para seguirmos com as problematizações.

¹⁹ Tradução: A questão que quero colocar tem a ver com o que é deixado de fora desses binários, o que nem é pronunciável como parte do inapropriado ou impróprio. Temo que a questão da homossexualidade feminina torna-se silenciada precisamente por meio daqueles tipos de estruturas históricas do feminismo que continuam a embasar de forma não crítica esses tipos de binarismos. (BUTLER, 1998, p. 284).

Primeiramente, na Estação I, Lucas evoca e disserta sobre o contexto escolar e o que significa ser diferente (LOURO, 2018) nessas circunstâncias institucionais. O professor colaborador também traz à baila reflexões pertinentes sobre a educação e escola na atual contexto sociopolítico. Em seguida, na Estação II, Lucas conta histórias de/sobre as suas primeiras experiências enquanto professor no que tangencia as negociações de gênero e sexualidade que emergem em meio às práticas discursivas em sala de aula. Por fim, na Estação III, Lucas narra episódios que ilustram como interseccionalidades e encruzilhadas identitárias estão sendo construídas (e cerceadas) no contexto da sala de aula o tempo todo e o quanto os corpos que as performam se movimentam e significam nesse lugar, idealizado apenas para o exercício da mente (hooks, 2017).

3.1 Estação I: Sobre tempos atuais e percepções iniciais

A sala de aula é o espaço consagrado e privilegiado do saber, cujas práticas linguístico-discursivas ali instauradas possibilitam retomarmos, reforçarmos ou subvertermos sentidos já dados (URZÊDA-FREITAS, 2018). Como foi visto anteriormente, também é lugar de disputa, posto que, “concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (LOURO, p. 2014, p. 61).

No entanto, ao invés de se valer das práticas linguístico-identitárias que adentraram a sala de aula para promover uma educação crítica e inter/transcultural, como resposta ao desafio de ter que lidar com a diversidade que agora abarca, a escola busca homogeneizar/docilizar os corpos, mentes e corações das/os que passaram a circular nesse contexto (LOURO, 2014). Felizmente, os sentidos não são fixos e as práticas discursivas que são tecidas em sala de aula podem ser repensadas, já que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter e/ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Nesse caminho, manter a apropriação de determinados discursos por meio de uma educação assentada em pressupostos monoculturais gera consequências que podem confundir, ou na falta de um olhar para a diversidade/diferença, fazer com materializemos na sala de aula “as lógicas moderna, cartesiana e binária, pautadas em princípios cristão, machistas, eurocêntricos etc.” (UTIM; OLIVEIRA, 2019, p. 39).

Não por acaso, a vida narrativa de Lucas, o professor colaborador desta pesquisa, está repleta de histórias, cujos significados são locais, contextualizados e representam experiências, situações de hostilização e reiteradas tentativas de constrangimento vivenciadas dentro das práticas discursivas conservadoras que emergem no ambiente escolar. Mesmo sendo professor e estando amparado institucionalmente, Lucas demonstra ciência sobre o fato de que sua presença desestabiliza interlocuções nesse contexto, quando afirma:

^[2] **Lucas:** Parece que incomoda. A presença da gente parece que incomoda!

(ENCONTRO, 2020)

Mas sua presença incomoda a quem? Por quê? Afinal, se as práticas discursivas hegemônicas que circundam o ambiente escolar estão sendo desestabilizadas, isso significa que elas não contemplam a todas/os e que, de alguma forma, outros discursos estão vindo à tona, fissurando as normas sociais que imperam dentro dos muros da escola (MISKOLCI, 2016). Segundo o professor colaborador, as/os alunas/os, incomodadas/os comentam a respeito de sua condição, quando conta:

^[3] **Lucas:** Já aconteceu de eu saber que eles [as/os alunas/os] falavam, né? Já chegou a ponto também de eles falarem mal de mim pelas costas, eu ficar sabendo ///// mas isso não me incomoda, né? Deixa.... porque, na verdade, como eles falaram pelas costas não levaram pra dentro da sala de aula não atrapalharam o meu trabalho /eu deixo /eu deixo rolar....

(ENCONTRO, 2020)

Esse evento semiótico ilustra o “incômodo” problematizado acima, pois explicita discursos que emergem como efeito da normalização que está presente e que é mantida dentro das paredes da escola e pelo processo de ensino e aprendizagem que ali acontece (FOUCAULT, 2014a). Esses “incômodos” surgem, pois é certo que as normas sociais que ali imperam estão sendo desafiadas. Aqui, Lucas toma como ofensa apenas aquilo que pode, porventura, interferir em sua práxis pedagógica, ou seja, no seu trabalho. No entanto, tais estranhamentos infelizmente não emergem somente das negociações (NELSON, 2006) que são tecidas com as/os alunas/os em sala de aula.

As práticas discursivas a que Lucas se endereça na sala das/os professoras/es também estão repletas de ambiguidades e cordialidades que mascaram um “incômodo” sutil e velado por parte das/os colegas professoras/es, que o interdita quando determinados tópicos e assuntos “heterossexuais” emergem na roda de conversa:

[4] **Matheus:** Como as/os colegas professoras/es reagem, o recepcionam?

Lucas: A maioria dos colegas não comentam [sobre Lucas]. Tudo bem..... Para eles, está tudo bem. Assim, depende também do gênero///// a colega mulher tende a /// ela/// tende a ser mais receptiva não tem problema parece que o fato de eu ser gay parece que deixa ela até mais à vontade perto de mim, né? Agora os homens, em si, alguns são bens cordiais, outros são receosos /// depende /// Mas, assim, /// eu sempre recebi da parte dos meus colegas do sexo masculino/// assim// dois tipos de comportamentos básicos: (1) aqueles que ficam mais distantes, conversam normalmente... coisas, né? da vida etc. mas não me colocam dentro das conversas divertidas do grupo deles, entendeu? (2) Aí eu sou tratado como se eu fosse uma “mulher” [sinal de aspas com as mãos], entendeu? Quando eles vão falar sobre futebol, por exemplo, eles não me procuram.

Matheus: Ou não falam com você....

Lucas: É. Mesmo que ninguém não quer nem saber se eu sei ou não porque, às vezes, eu gosto muito de acompanhar assistir futebol com meu pai. Então, às vezes eu até argumento para falar alguma coisa lá, mas eles não têm ////não têm essa..

Matheus: Eles não dão essa abertura.

Lucas: Não/// não dão essa abertura.. //// Eles não comentam coisas da vida, aqueles papos mesmo de homem sobre sexo essas coisas.

(ENCONTRO, 2020)

Apesar de ressaltar o respeito por parte de alguns colegas homens heterossexuais, quando o papo é sobre futebol ou relacionado a sexo, Lucas não é incluído, mesmo ressaltando gostar, acompanhar e discutir futebol com o pai. A análise do evento semiótico acima nos diz e muito sobre o que está cristalizado na cultura acerca dos papéis de gênero e sexualidade, tendo em vista que o futebol ainda é um assunto bastante restrito ao universo machista, racista e homofóbico²⁰ e geralmente encontra eco e voz em muitos que se identificam com tais posicionamentos.

²⁰ MACHISMO, RACISMO, HOMOFOBIA: O FUTEBOL EVOLUIU, ACREDITE. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/blogs/meia-encarnada/post/2020/02/18/machismo-racismo-homofobia-o-futebol-evoluiu-acredite.ghtml>>. Acesso em 12 abr. 2020.

Em um estudo feito por Moita Lopes (2009b) revela que as performances de identidades heterossexuais hegemônicas de um jogador de futebol são performativas e adentram as nossas casas por meio de suas representações na mídia. O estudo revela como essa sexualidade, além de hegemônica, é compulsória, pois visa reforçar a heterossexualidade, visto que “se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também, miditática” (MISKOLCI, 2016, p. 46). Com base nessas considerações, Britzman (1996, p. 85) desenvolve um questionamento que nos permite aprofundar a análise sobre “incômodos”, quando (nos) colocamos tais questões:

[c]omo se pode explicar o fato de que, apesar da disponibilidade de novas questões e novos discursos, as discussões públicas e as representações que anunciam a presença de identidades gays e lésbicas [em suas intersecções com raça, classe, etc.] não têm sido acompanhadas por um aumento na compreensão ou na tolerância ou não têm possibilitado que se avance na promoção de direitos civis básicos?

Evidentemente, aqui, no Brasil, discussões e representações que buscam trazer à tona o debate acerca da diferença estão em plena disputa na mídia, nas redes e na sociedade como um todo. Com a emergência da bancada evangélica-conservadora na política, campanhas como “Escola sem partido”, por exemplo, irromperam no cenário sociopolítico e educacional e impingem uma confusão desnecessária ao encaminhar tais problematizações em corpo a corpo com falácias e inverdades, como o uso da expressão “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMAPANA, 2017) e tantas outras *fake news* que enredam todo o processo de falseamento do debate.

Não é à toa que a/o profissional docente está na mira do estado e das/os responsáveis pela promoção desses delírios, pois encontra-se na ponta de todo o processo que permite a institucionalização dessas verdades que estão sendo engendradas por meio do sistema educacional, conforme Lucas afirma a seguir:

[5] **Lucas:** O professor está muito no centro! O que pra mim também faz parte do que está acontecendo, né? O governo hostilizou os professores, né? **Ele hostiliza!**... /// Isso aconteceu durante a companhia do presidente [Bolsonaro] e parece que os alunos // eles abraçaram mesmo essa coisa de hostilizar de agredir em sala de aula de falar o que que eles falam e é assim pra mais.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

Este evento semiótico torna explícito o quanto a escola não está alheia aos acontecimentos políticos, tendo em vista que o agente refere-se às eleições presidenciais de 2018 e corrobora o exposto por Pessoa (2019, p. 36), para quem “a sala de aula é um lugar de lutas sociais, que se manifestam discursivamente”, uma vez, em uma sociedade cada vez mais polarizada e que relaciona o processo de educação linguística crítica a pressupostos de “doutrinação”, não é incomum que professoras/es sejam constrangidas/os e hostilizadas/os dentro das práticas de educação linguística que desenvolvem na escola.

No evento semiótico acima, Lucas está acenando para ações que são concretizadas por parte das/os alunas/os em consequência do dizer (discurso de ódio e de desrespeito) de Bolsonaro sobre a educação e sobre as/os professoras/es, um dizer que, portanto, tem desencadeado fazeres (AUSTIN, 1990 [1962]). O participante elenca tais fatos ao se referir à docência e às suas práticas, pois sabe que abarca e introjeta na identidade profissional docente interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018) que estão sendo agora atacadas:

[6] **Lucas:** Então... Eu acho assim //// Eu acho que a educação ela é um campo muito árido pra quem é LGBTQIA+²¹. Não é fácil trabalhar com esse tipo de coisa, porque, assim, eu trabalho com uma faixa etária que tanto alunos quanto os colegas podem questionar essas coisas. //// Então a minha carreira é toda pontuada de coisas, eu tive problema com preconceito na /// na sala de aula assim que eu entrei para ser professor. Depois em _____ teve fatos que eu demorei anos para falar sobre, com alguém.

(ENCONTRO, 2020)

Como Lucas mesmo pontua, é alguém cuja trajetória pessoal/profissional está permeada e constituída por questionamentos/cerceamentos cujo silêncio (ORLANDI, 2007), ou como prefere Britzman (1996, p. 82) “isolamento discursivo”, surge como uma estratégia de resistência, silêncio este quebrado anos posteriores, já que

²¹ Assim como Lucas, nesta dissertação utilizarei LGBTQIA+, por entender que, mesmo não abarcando todas as possibilidades de trânsitos identitários possíveis, esta versão da sigla foi esculpida no seio das disputas políticas dos movimentos sociais que emergiram a partir da década de 60. Desde o seu surgimento da expressão GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), aos poucos foi sendo requisitada por aquelas/es sujeitos e corpos que não representava e hoje, para além das sexualidades, abarca outras performances identitárias. Sendo, L, para Lésbicas; G, para Gays; B, refere às/aos Bissexuais; T, Transgêneros, Transexuais, Travestis; Q, de *Queer*; I, de Intersexo; A, para Assexuais. O “+” é utilizado para representar outros grupos e variações identitárias, como a demissexualidade, por exemplo.

desestabiliza discursos hegemônicos que estruturam a escola e é constantemente interpelado pelo simples fato de existir e fluir-se nesses contextos sendo quem é.

Para além do seio escolar, onde tem que ser perspicaz quanto às práticas discursivas que ali acontecem, em outras esferas Lucas conta ter avançado em silêncio e explica o porquê:

[7] **Lucas:** Sabe onde eu aprendi isso? A gente aprende isso principalmente dentro da igreja /// a gente fica calado, a gente, né? //// A gente mascara, e ainda mais que eu fiz parte dessa comunidade em que as pessoas eram muito fechadas, então, ninguém podia me aconselhar /// Eu não podia conversar com pastor, ninguém! Ninguém me ajudava a entender aquilo, nem que seja para reprimir de modo suave, porque às vezes acontece isso...dentro da igreja a pessoa procura o pastor ou o padre: “Vamos orar pra Deus tirar isso de você!”, nem isso. Então, a gente tinha que ficar calado mesmo.

(QIP, 2020)

Atravessadas e constituídas por discursos que circulam também na esfera do campo religioso-cristão-colonizador, as histórias de Lucas implicam e estão igualmente encharcadas de um silêncio (ORLANDI, 2007) ensurdecido que performa a dor e as feridas de alguém que apenas queria ser ouvido, uma vez que, diante disso, teve que continuar avançando por meio de um processo de “isolamento discursivo” (BRITZMAN, 1996), a fim de se proteger de possíveis violências simbólicas e/ou físicas que porventura poderia vivenciar frente aos mecanismos de regulação social a que fora submetido na igreja.

Hoje, mesmo se identificando como ateu, o professor colaborador reconhece as feridas, marcas, ranços coloniais (URZÊDA-FREITAS, 2018) e religiosos como algo que não vivencia, mas que ainda o contorna em suas performances linguístico-identitárias cotidianas, dado que, como Lucas pondera a seguir:

[8] **Lucas:** Por causa da perspectiva do pecado, dessa narrativa cristã de que isso [a homossexualidade] é pecado//// aliás, não é um pecado //// a questão não é nem ser pecado, porque pecado muita coisa é, né? A narrativa cristã//ela considera a homossexualidade uma abominação!!! Não é só questão de ser pecado, é questão de ser uma coisa tão grave, mas tão grave, que parece que não tem salvação, né?

(QIP, 2020)

Essa relação da homossexualidade ao pecado – que emergiu nas histórias narradas pelo professor – nos diz sobre como a “narrativa cristã” ainda é estrutural e estruturante em nossa sociedade, mais especificamente nas escolas por que passou, e que aqui se manifesta na escolha do item lexical “abominação”, da famosa passagem de Levítico²², comumente recuperada, a fim de julgar, desumanizar, coagir e regular corpos e performances que contrastam com o modelo cristão-reprodutor como (única, correta e indesviável) rota/narrativa possível.

Como tenho argumentado, evidentemente, essa herança é fruto da ascensão da colonização e do cristianismo no ocidente, de modo a classificar, estereotipar e hierarquizar práticas sexuais e relações afetivas destoantes dos padrões impostos, consideradas “[n]ão só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza. O cristianismo triunfante transformará essa exclusão da natureza no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica” (BORRILLO, 2016, p. 43-44) e Lucas é ciente e crítico acerca de tais movimentos de sentidos.

Isso significa entender que, mesmo com o fim das administrações coloniais, a narrativa cristã, segundo a qual a homossexualidade é pecado, é um ranço colonial que ainda se atualiza na contemporaneidade de múltiplas formas (GROSGUÉL, 2010). São colonialidades que ainda reverberam em nossas performances linguístico-identitárias, cujas estruturações se dão por meio da instituição de assimetrias relativas a gênero, sexualidade, raça, classe, religião etc., na cadeia das construções hierárquicas (PESSOA; HOELZLE, 2017), bem como se manifesta em outros âmbitos que englobam, por exemplo, a produção de conhecimento, sempre privilegiando os primeiros pares em detrimentos dos segundos, marcadas/os, conolizadas/os, subalternizadas/os.

A gravura de Theodor de Bry para o livro de **Viagem à terra do Brasil**, de Jean de Léry (1578), representa a construção do olhar colonizador sobre as performances, práticas e arranjos identitários dos povos originários. Segundo Trevisan (2018, p. 193), “no imaginário europeu do século XVI, o demônio pune os nativos brasileiros por seu paganismo e pela prática da sodomia, sugerida nas posições do castigo”, como pode ser averiguado a seguir na figura 4:

²² Levítico: capítulo 18, versículo 22: “Não se deite com um homem, como se fosse uma mulher: é uma abominação.” (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 135).

Figura 4: Sodomititas e pederastas na colônia



Fonte: Trevisan (2018 [1986])

Assim feitas as considerações iniciais sobre os “incômodos”, sobre a contingência atual e sobre ranços coloniais emergidos e discursivizados por Lucas, assim deixamos a Estação I e partimos para a Estação II, para onde esta “viagem” (LOURO, 2018) agora se encaminha. Viajaremos especificamente pelas histórias que oportunizam a reflexão acerca das percepções de gênero e sexualidade que pululam da maleabilidade do uso da língua(gem) e das práticas discursivas no cotidiano da sala de aula.

Dito isto, vamos a elas...

3.2 Estação II: Sobre percepções/negociações de gênero e sexualidade

Como visto anteriormente, Pessoa (2019) problematiza as normas de gênero e sexualidade que atravessa o ambiente educacional onde atua para que assim reflitamos sobre o que significa performar identidades com base no que é (ou não) tomado como regra e como essas negociações fazem parte do dia a dia escolar e acabam emergindo de forma imprevisível.

Nesta estação, Lucas nos engaja em histórias relacionadas às primeiras experiências como professor e sobre como certas interpelações que lhe são direcionadas por parte do corpo discente são ambíguas e encharcadas de questionamentos que tangenciam a sua vida pessoal em sala de aula.

[8] **Lucas:** Nas minhas primeiras experiências como professor /// assim /// eu sempre tive, é, eu sempre tive esse coisa, assim, é uma coisa que me incomodava muito, então /// assim /// Essas conversas que sempre existiam que: “Você é solteiro?” /// a primeira coisa desse “Você é solteiro?” [sinal de aspas com as mãos] ele já está imbuído de alguma coisa com relação a sua sexualidade, entendeu? Essa pergunta já é um passo. Se a pessoa pergunta se você é solteiro e ela não está querendo ficar com você, é porque ela quer descobrir alguma coisa a respeito da sua vida sexual.

(ENCONTRO, 2020)

[9] **Lucas:** Eu respondia perguntas assim dos alunos /// assim/// curiosidades, eles têm curiosidades para saber certas coisas... Às vezes chegava a ser divertido o jeito que eles perguntavam, aquela coisa, assim, tipo, “um amigo do meu amigo quer saber ...” [sinal de aspas com as mãos] [risos]

(ENCONTRO, 2020)

Aqui, o problema não é a pergunta em si, mas a reação que a resposta poderia desencadear, caso Lucas resolvesse se afirmar com relação à sua identidade sexual, podendo, por exemplo, trazer à tona um posicionamento homofóbico por parte das/os alunas/os que o interpelam. O evento narrado pelo professor vai ao encontro do que nos conta Cristina, a professora colaboradora do estudo de Meotti (2019), visto que também remarca questionamentos e curiosidades por parte das/os alunas/os sobre seu “nome de verdade” ou sobre a cirurgia de resignação sexual, com perguntas do tipo: “você é operada?”.

Dito de outra maneira, não se trata de meros questionamentos literais, mas, sim, de uma referenciação à sexualidade e à identidade de gênero do/a professor/ora colaborador/ora (MEOTTI, 2019). A meu ver, trata-se de um dizer/fazer (performatividade) emergindo aqui (AUSTIN, 1990 [1962]); brotando das práticas discursivas em meio ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

No estudo de Silva (2011), por exemplo, o professor colaborador, apesar de relatar cerceamentos em uma escola que lecionou anteriormente, na instituição e

contexto em que se deu a pesquisa, conta sentir-se à vontade e se construir abertamente como homem gay no contexto da sala de aula, pois reconhece que agora atua em uma escola que presa pela promoção do respeito às diferenças. Por isso, sente-se mais à vontade para se inscrever em performances de gênero e sexualidade mais fronteiriças e não-hegemônicas.

Para além das complexidades e adversidades próprias da docência, Lucas tem que buscar equilíbrio entre a performance didática e conteúdos curriculares a serem ministrados com as questões referentes às interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018) que identitariamente performa, pois, mesmo sendo consciente e crítico com relação a tais aspectos, como pode ser analisado, o professor parece ser constantemente policiado e quando essas questões vem à tona, podem colocá-lo em situações constrangedoras, para as quais responderia da seguinte forma:

[¹⁰] **Lucas:** Alguns alunos vieram me interpelar: “Nossa.... como assim, você é gay?” “Como assim, você é gay?” Eu falo: “Gente, eu preciso, agora, vim com uma camiseta? Não está na minha cara que eu sou gay, não?” [Daí, as/os alunas/os respondem] “É, parece.” //// Mas, sabe? Sempre é engraçado....

(ENCONTRO, 2020)

Diferentemente do que emergia de maneira corriqueira no início da carreira, como narrado nos eventos semióticos [03] [08] [09], em que as/os alunas/os se valiam de ambiguidades ou falam do professor pelas costas, aqui as interpelações irrompem de forma mais direta e objetiva. Assim, para além dos questionamentos relacionados à ânsia pelo saber (hooks, 2017), com base nas análises acima apreendidas, duas coisas ficam explícitas: (a) que essas mesmas interpelações não seriam feitas para uma/um professora/or cis-heterossexual com os mesmos objetivos e a fim de atingir os mesmos efeitos de sentido com que são dirigidas a Lucas; (b) apesar de, na escola, existirem pessoas diferentes, é comum que as identidades dissidentes sejam alvos de ataques, pois o sujeito dentro do padrão é corporificado (cis-heterossexual, branco, magro, cristão, de classe média).

Conforme Mastrela-de-Andrade (2018) e Pessoa (2019), compreendemos que a sala de aula é, sim, lugar de construção identitária, é lugar onde convergem questões sociais e políticas. Ora, na sala de aula tem pessoas, cujas percepções e negociações de sentidos e significados acerca “[d]as identificações sexuais [em

intersecção com as categorias de gênero, raça, classe etc.] são continuamente compreendidas e incompreendidas por meio de processos inerentemente tensos, incertos e abertos” (NELSON, 2006, p. 230).

Como problematizado no capítulo 1, a partir de Butler (2016, 2017), segundo os postulados de Austin (1990 [1962]), nossas identidades não são pré-discursivas mas forjadas através da noção de performatividade que a autora abarca e incorpora para suas teorizações sobre gênero (e as identidades em geral (BORBA, 2014; PINTO, 2007)), a fim de que compreendamos que elas saltam para além de polaridades estanques, não são inerentes a nós, como o próprio professor explica:

[11] **Lucas:** Na performance de gênero eu posso colocar a palavra **híbrida**, né??

Matheus: Você pode colocar o que você quiser.

Lucas: Porque para mim /// isso é essa é uma coisa mais fluida... Você está entendendo? Eu não sinto necessidade de // de // ser uma coisa ou outra, eu não tenho, eu não tenho medo nem vergonha disso de parecer feminino, né? E nem tenho necessidade de e vontade de ser masculino, porque eu conheço uns gays que são bem arraigados ao comportamento masculino/// inclusive, né? [faz carão] Que eles valorizam isso e fazem disso uma forma de status, né? Dentro da categoria [da comunidade gay] “Eu sou melhor, porque eu sou masculino.” [reproduz a fala de um/a gay heteronormativo] Eu não me identifico de jeito nenhum com isso.

(QIP, 2020)

Talvez esses processos sejam complexos e causem confusão (NELSON, 2006), dado que Lucas afirma se inscrever em performances de gênero híbridas. Em sua perspectiva, mesmo se identificando como homem e não tendo nenhuma disforia ou desconforto com seu corpo, assume performar discursivamente identidades fronteiriças de gênero. A forma como tece compreensões sobre sua performance de gênero encontra eco nos postulados de Connell e Pearse (2015, p. 39), para quem “ambiguidades de gênero não são raras. Há mulheres masculinas e homens femininos”, pressupostos segundo os quais a identidade em um viés monolítico, homogêneo e linear é desmantelado (BUTLER, 2016, 2017).

Por consequência, o professor colaborador traz à baila uma problematização que também é cara às praxiologias *queer*: o feminino performado por um corpo que, segundo a matriz de inteligibilidade de gênero cristalizada na cultura (BUTLER, 2017), nasceu para ser másculo, em outras palavras, ao se referir à sua performance de

gênero como algo “híbrido”, “fluido”, Lucas sabe que desestabiliza repertórios hegemônicos de sexualidade e masculinidade reiterados em nossa sociedade.

A bicha afeminada é o corpo abjeto estereotipado e caricato, um corpo que se constitui e se significa (re)existindo e resistindo ao silenciamento do gênero dentro de um universo exacerbadamente machista, não por acaso é subalternizada no seio da própria comunidade LGBTQIA+, a qual não apenas reforça mas (re)produz a cis-heteronormatividade compulsória. Como pondera Lucas: “gays que são bem arraigados” e, na perspectiva de Miskolci (2016, p. 44), aqueles que “adotam uma estética masculina e um estilo de vida hegemônico sofrem menos violência e, de certa maneira, até mesmo contribuem para corroborar a [cis]heteronormatividade”.

Na trilha dessas discussões, acredito que seja justamente esta visão hegemônica e estanque, a qual prevê o alinhamento do gênero e da sexualidade ao sexo biológico (BUTLER, 2017), que causa esses “estranhamentos” e “incômodos” discutidos anteriormente, na Estação 01. Lucas comprova que desmantela e causa rachaduras nos discursos cristalizados acerca desses arranjos que preveem rotas fixas e lineares para os nossos corpos, quando diz não se conformar a nenhuma das construções binárias que constantemente o rodeia, o interpela e que são constantemente utilizadas para ler seu corpo nos espaços escolares em que atua.

Todavia, diferentemente do que vivencia na comunidade gay quanto à sua feminilidade e ao não corresponder às expectativas sobre as performances hegemônicas de gênero e sexualidade esperadas para o corpo que tem, na sala de aula acontece algo diferente: é interpelado pelas/os estudantes a respeito das características, apetrechos e trejeitos masculinos que possui e performa:

[12] **Matheus:** Você falou para mim que os alunos te abordam perguntando se “você é solteiro” [sinal de aspas com as mãos], porque eles acham que por nossa identidade de gênero ser homem e lançarmos mão de apetrechos masculinos: camisa e calças, por exemplo, a gente, por consequência, é hétero, né?

Lucas: Ou masculinizado /// Que é outra coisa /// assim // Que eles acham, que eu deveria /// é uma coisa que fica muito claro às vezes no **discurso de perplexidade** que alguns alunos falam: “**Uai, mas você usa barba?**” Tipo assim, por exemplo, **se às vezes eu falo fino ou se eu requebro ou se eu é as vezes falo assuntos gays /// assim /// se falo de homens, essas coisas assim, rio alto ou trejeitos** [femininos] que podem ser de alguma forma identificado como de homossexuais, eles acham que eu não deveria estar usando a roupa que eu estou usando e ter o rosto que eu tenho. Isso é uma associação que eles têm! Eles [os alunos] acham que eu devia estar mais para dentro do feminino, entendeu?

(QIP, 2020, grifos meus)

Nelson (2006) usa o termo “enigmas” para se referir aos sentidos que emergem das percepções e “perplexidades” das/os alunas/os acerca das identidades sexuais e de gênero das/os professoras/es por ela pesquisadas/os. É muito comum que tais elucubrações fiquem orbitando nas mentes das/os alunas/os, já que a educação se nega a valer-se da diferença que está na escola para potencializar o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017) e, com isso, acaba reforçando visões hegemônicas, cujo imaginário social sempre recupera imagens estereotipadas acerca das diferenças, comumente acompanhadas de um posicionamento hostil e desumanizador.

Não poderia avançar sem voltar o foco justamente sobre essas percepções para argumentar que, ao não serem devidamente problematizadas e mesmo estando no centro do debate público, “a ignorância [acerca da] homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade” (LOURO, 2018, p. 47). Sendo assim, mesmo silenciadas na escola, Lucas demonstra que essas questões estão sendo (re)construídas o tempo todo, estão lá dentro, presentes, e esses “enigmas” (NELSON, 2006) jamais devem ser tomados como ignorância, como uma “falta” de conhecimento, pois, para as praxiologias *queer*, “a ignorância é um efeito - não uma ausência - de conhecimento” (BRITZMAN, 1996, p. 91) com base em Sedgwick ([1990] 2007).

Por que não fazer uso dessas perplexidades que orbitam a mente das/os alunas/os para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem que as/os engaje na desconstrução dessas verdades e discursos? É certo que, mesmo se encontrando em disputa no centro do debate público e amplamente divulgado e acessado nas redes sociais, a diferença é relegada à posição de outridade, tolerável, só que, não nos enganemos, tolerar, para Munanga (2010, p. 450), “[é] apenas um jeito de evitar conflitos abertos e adiar a busca de soluções”. Problematizar a diferença sob a égide do meramente celebrativo apenas reforça a lógica monocultural homogeneizadora, através da qual cada uma/um fica no seu quadrado (MISKOLCI, 2016; PESSOA; HOELZE, 2017).

Assim, a insistência prolixa em minar o debate crítico fazendo abordagens que meramente reforçam normas hegemônicas sob o viés da tolerância (MISKOLCI, 2016)

ou até mesmo se valer de estratégias para apagar a diferença dentro das interações escolares é infrutífera, posto que ela está lá e, no contexto desta pesquisa, é performada por Lucas, o professor. Não por acaso, coloca em crise, desestabiliza e é interpelado por outros discursos para além do processo de ensino e aprendizagem, de ordem social e política, nas interações por ele negociadas e tensionadas nos ambientes em que trabalha e pelos quais transita.

Como pôde ser analisado, ao não se reconhecer na/o diferente que me/nos constitui, o que resta é desumanizá-la/o, já que a régua que mede o crivo de julgo pessoal é etnocêntrica e jamais considera o olhar ou a voz da/o outra/o na construção e negociação de sentidos (UTIM; OLIVEIRA, 2018). A diferença é ridicularizada já que, ao não ouvi-la, não a entende e, ao não entendê-la, a discrimina, como pode ser analisado no evento semiótico a seguir:

[13] **Lucas:** Porque, ///assim /// eles /// depois que eles descobrem, aquilo ali toma uma proporção /// assim //// fictícia muito grande na cabeça deles [da/os aluna/os] ////////// quando eles descobrem por outros meios que você é gay, eles chegam à sala de aula com aquilo ali como se fosse uma bomba e querem fazer alguma coisa e às vezes já vem junto com alguma agressão verbal ou algum preconceito, né?

(ENCONTRO, 2020)

Essas “descobertas” que acabam vindo à tona em forma de “bomba” (violência verbal e/ou física, por exemplo), na sala de aula, podem ser redirecionadas a fim de engajá-las/os em um processo de estranhamento, de re/des/construção desses repertórios, verdades e conhecimentos que estão sendo ali elucubrados, a fim de que voltem para si e tenham acesso, por meio de um “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296), a “um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade”, a “um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada” (BRITZMAN, 1996, p. 91).

Se para a comunidade gay, a bicha afeminada é marginalizada por não performar arquétipos cis-heteronormativos e masculinidades hegemônicas, na sala de aula parece acontecer o contrário: Lucas é interpelado quanto às características e masculinidades que possui, tendo em vista que, quando se expressa fora dos eixos da masculinidade hegemônica esperada e tende a “encenar” (URZÊDA-FREITAS, 2018) uma desenvoltura mais híbrida, mais fronteira, as/os alunas/os o interpelam

por acreditar que não deveria estar vestindo as roupas que comumente utiliza e ter o rosto que tem.

Arrisco afirmar que, se as performances de Lucas estivessem alinhadas ao padrão de masculinidade hegemônica, ou como prefere Urzêda-Freitas (2020) masculinidade bélica²³, isto é, se fosse um gay normalizado (MISKOLCI, 2016), possivelmente não seria interpelado quando tende a se inscrever em performances mais femininas, hibridizadas, pois coloca em crise verdades e confunde discursos universais que estruturam a linearidade sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2017). Sobre tais questões, vale a pena citar Britzman (1996) mais extensivamente:

essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente 'lidos' e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à 'naturalidade' e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo. A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social. (BRITZMAN, 1996, p. 76-77).

Também concordo com Bento (2017, p. 115), visto que, para a autora, mentes colonizadas não conseguem “olhar/interpretar a vida social numa perspectiva complexa. Tudo se passa no âmbito do binarismo”, pois somos ensinadas/os e aprendemos a pensar de forma linear, em espaços escolares onde o projeto colonial é condensado de uma forma sutil, sob uma lógica monocultural (PESSOA; HOELZLE, 2017). Ao não termos acesso a uma educação diversa, empática, pautada na atitude linguística de ouvir (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017) as diferenças, rotulamos, pois, como Lucas continua a contar, é justamente a linearidade entre sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2017) que é recuperada à primeira vista, quando chega à escola ou pela leitura prévia dos aspectos e artefatos que comumente são associados a uma masculinidade hegemônica reforçada em nossa sociedade:

²³ URZEDA-FREITAS, Marco Túlio. Letramentos e masculinidades *queer* como repertórios de insurgência. In: Mesa online: letramentos de reinvenção e subversões. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YsmHOTrA7tc&t=1s>>. Acesso em 16 mai. 2020

[14] **Lucas:** Como eu tenho uma característica que seria predominantemente masculina, não porque eu pareço um homem assim /que// eu tenha atitudes masculinas, mas eu acho que, por causa da roupa da vestimenta, né? Eu uso roupas masculinas // então /// eu acho que a questão de usar uma roupa masculina, um cabelo masculino ou uma barba, isso faz que eles já entendam automaticamente que eu sou homem [heterossexual] // chegando à escola, né?

(QIP, 2020)

A despeito da aparente trivialidade acerca da primeira impressão que fica (estariam as/os alunas/os e colegas lendo as performances de gênero de Lucas de forma etnocêntrica, a partir de suas próprias?), o estereótipo que redundava no imaginário social reivindica o fato de que, usar roupas masculinas, cabelo masculino e barba, estejam alinhavados à performance de masculinidade hegemonicamente cristalizada na cultura (BUTLER, 2017). Para Lucas, performances de gênero híbridas, fronteiriças, por meio das quais se engaja nas práticas discursivas na sociedade e na escola, são lidas e estranhadas por suas/seus interlocutoras/es, pois seu corpo político em sentido no mundo coloca linearidade e binarismos em crise.

No entanto, é lido e questionado ao não ser identificado com os padrões de gênero e sexualidade hegemonicamente socialmente esperados, principalmente no contexto da nossa sociedade ocidental. Penso ser importante fazer esta delimitação quanto ao hegemônico em sociedades ocidentais, visto que tais performances encontram-se pautadas por lógicas capitalistas e neoliberais (GROSFOGUEL, 2010). Como demonstrado por Connell e Pearse (2015) e estudos desenvolvidos em outras áreas como a antropologia e a sociologia (LARAIA, 1986), diferentes culturas possuem diferentes modelos de masculinidades/feminilidades para os corpos que estão performando tais ações.

Ao descrever e dissertar acerca do espanto das pessoas quando porventura se (re)afirma ou pelo simples fato de chegar aos lugares, o agente demonstra desestabilizar essencialismos que acabam vindo à tona e sobre os quais sempre se esbarra em suas práticas discursivas cotidianas. Contudo,

o que é o masculino? o que é o feminino? As respostas dadas a essas perguntas, nas mais complexas repetições e renovações das estruturas sociais emergidas durante a conversação cotidiana, constituem o que se convencionou chamar **representações de gênero**. (PINTO, 2007, p. 2-3, grifos da autora).

Lucas compreende que suas performances linguístico-identitárias saltam para além das construções binárias sedimentadas na cultura sobre o que se entende por feminilidade e masculinidade. Assim como a autora, ao acenar para as conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades (PINTO, 2007), o colaborador sabe, é ciente e salienta o seguinte:

[15] **Lucas:** se tem alguma coisa artificial no meu comportamento provavelmente pode ser identificado como masculino [a masculinidade], porque desde criança eu sou muito corrigido, então...
 //// Se houve a necessidade de corrigir, era porque eu não era [masculino].

(QIP, 2020)

Ao se referir a essa suposta “artificialidade”, Lucas ilustra, com base em suas próprias vivências, o processo no qual foi engajado durante a construção do gênero “correto”, previsto e alinhado ao seu corpo sexuado. Não por acaso, em seguida, refere-se à “correção” de uma suposta feminilidade que expressava quando criança, desvelando o processo de ajustamento a que todas/os nós somos submetidas/os desde a infância, “um processo estrangido e limitado desde seu início” (LOURO, 2018, p. 41). Por isso, a necessidade da “correção de rota” a qual Lucas supostamente havia desviado, tendo em vista que, “[n]o interior desse trabalho de manutenção de categorias, reside, pois, uma hierarquia de correção identitária: essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa ‘obtem’ o gênero correto e, depois, ‘obtem’ a heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 78).

Contudo, “ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam” (LOURO, 2018, p. 41). Não é à toa que performances híbridas, como prefere o participante, emergem nas interações cotidianas a que está engajado e ele não sente a necessidade de atender ao perfil rígido de masculinidade hegemônica a que foi submetido desde criança. Por serem artificiais (no sentido de que não serem inatas) as nossas performances identitárias (URZÊDA-FREITAS, 2018) são passíveis a modificações estruturais e podem (ou não) se adequar, pois os sujeitos são subjetivados de maneiras diferentes e fluidas.

Evidentemente, mesmo se identificando com homem cis e não tendo disforia, desconforto, com relação ao corpo que tem, a história contada por Lucas não é uma exceção e noz diz e muito sobre o que é feito – pensando na tríade: família, igreja e escola – com os corpos que ousam desviar o *script* social pré-estabelecido, afinal, o que seria o gênero (e as identidades em geral (PINTO, 2007; BORBA, 2014)) se não

um efeito de atos de fala, cuja violência está em se apresentarem como reais, naturais, produzindo uma estrutura sempre binária e hierarquizada. Esse efeito é produzido, mantido, recusado e eventualmente modificado nos atos de fala disponíveis em nossa sociedade. (PINTO, 2007, p. 04).

Um dizer que faz, constrói a realidade e o mundo pode, por meio de outro movimento linguístico-discursivo, operar para que se desfaçam certas construções e verdades que acabam causando dor, marginalização e silenciamento aquelas/es corpos que não são contemplados por tais convenções e representações sociais. Como dito outrora, o gênero (e as identidades em geral (PINTO, 2007; BORBA, 2014)) são assim construídos, via língua(gem), retomando, reforçando e/ou subvertendo repertórios linguístico-identitários dados (URZÊDA-FREITAS, 2018).

Mas, afinal, por que as nossas identidades sexual e de gênero incomodam tanto? Existe sexualidade “certa”? Será que, ao hostilizar a/o diferente, busca-se apagar a/o diferente e o desejo que aprisiona e reprime dentro de si? É certo que há um policiamento do corpo que coage as/os desviantes à regulação conservadora, sempre nos (re)lembrando de que esta(mos) em falta com relação à nossa “autopoliciamento” (MELO; ROCHA, 2015), pois na escola a vigilância nos é imposta de nós para com nossos próprios corpos e da/o outra/o para conosco,

[16] **Lucas:** Em _____ eu fui abordado dentro da sala de aula por alguns alunos que me chamaram de “**Viado!**”, e aí eu demorei alguns dias para descobrir que um deles trabalhava com meu irmão e esse cara ficou **tão aficionado** comigo, **mas tão aficionado comigo**, que ele começou a incomodar o meu irmão no trabalho também por causa disso!

Matheus: Meu Deus! E aí?

Lucas: E aí que eu não sabia dessa relação, que ele era colega de trabalho do meu irmão, e aí ele começou a incomodar meu irmão, brigou com ele no trabalho //// aí ele veio para cima de mim, na escola, entendeu? Ele começou a encher demais o saco do meu irmão, ele falava “**Seu irmão é viado!**” “**Seu irmão é viado!**”. Aí, meu irmão perdeu a paciência com ele, aí depois que ele passou essa vergonha no trabalho por causa disso ele veio para cima de mim e quis me expor

dentro da sala de aula. /////////// Eu chamei a atenção da turma, dei bronca em todo mundo e continuei dando aula //// continuei dando aula etc. Depois, nesses mesmos dias que isso aconteceu, quando eu estava indo embora, dois alunos me atiraram coisas, me atiraram pedras e me atiraram aqueles frutos de oiti que estavam na rua.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

Quando Lucas é chamado de “viado!”, como disserta acima, as/os alunas/os que o fazem não estão apenas descrevendo o que veem; “a linguagem não é, aqui, descritiva, ela age na vida social construindo vidas e corpos, ferindo pessoas” (MELO; ROCHA, 2015, p. 115). Esse evento semiótico comprova duas coisas, a saber: (a) muitas pessoas só conseguem vislumbrar a diferença na escola (MISKOLCI, 2016), já que é nela que acontece a descoberta (a partir da alteridade com a/o outra/o) acerca do que é “feio demais”, “gordo demais”, “magro demais”, “afeminada” etc. (LOURO, 2014); (b) na esteira de Louro (2018), com base em Butler (2016 [1999]), compreendo tal insulto como um ato linguístico performativo que tem

a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. (p. 35).

Estudiosas/os de outras áreas também têm se atentado para a concretude das nossas ações via língua(gem), uma vez que, a título de exemplo, Sueli Carneiro (2011) também remarca de forma reiterada os aspectos reais e concretos que são materializados na vida das mulheres negras quando são referidas como “Aqueles negas!”. É na teoria dos atos de fala que a autora se ancora para problematizar, já que tais expressões não são isentas de posicionamento:

[a] linguística, por meio da sua Teoria dos Atos de Fala, vem decodificando os sentidos dessas frases supostamente inocentes, como entende o senso comum, e demonstrando as diversas ações que se realizam pela linguagem, dentre elas a produção e a reprodução de estereótipos. (CARNEIRO, 2011, p. 127).

Mesmo sob o teto institucional da escola, em que Lucas supostamente é a “autoridade”, “viado!” é um ato linguístico que, na perspectiva da performatividade, vem à tona, configurando-se como um grito que não é neutro e que, assim como as pedras e os frutos de oiti que lhes são direcionados após a aula, na porta da escola, (nos) (re)lembra de que está(mos) desviando da norma, desumanizando e

estereotipando os corpos que atingem e ferem, hierarquizando-os como expurgáveis e abjetos, por isso mesmo descartáveis (LOURO, 2014, 2018).

Refletindo sobre tais considerações, antes de avançar na discussão, a história que o agente traz no evento semiótico [16] nos dá brecha para outra problematização: o lugar que o Eros, o erótico e a paixão ocupam na sala de aula (hooks, 2017), já que,

formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. (hooks, 2017, p. 253).

Através de um instigante relato pessoal, hooks (2017) narra um sentimento que teve por um aluno a fim de ilustrar que essa cisão entre corpo e mente, que nos é imposta desde a formação à atuação em sala de aula, é uma falácia. De um certo modo, com Lucas acontece algo parecido, só que, ao contrário da autora, a afeição não se deu do professor para o aluno, mas do aluno pelo professor, como fica evidente na análise do evento semiótico anterior [16].

Argumento na direção de que muitas dessas afixações podem ser decorrentes das negociações, tensões e conflitos que acabam se dando de forma tensa, integrada, totalitária, mas, ao mesmo tempo, localizada, não fixa, complexa, cujos processos são abertos, como pondera Nelson (2006). No caso específico da agressão verbal dirigida a Lucas na sala de aula, constitui-se, obviamente, como um grito homofóbico que pode ser lido como

a manifestação do ódio de si mesmo, ou melhor dizendo, da parte homossexual de si que o indivíduo teria vontade de eliminar. A homofobia seria uma disfunção psicológica, resultado de um conflito mal resolvido durante a infância e que provocaria uma projeção inconsciente contra pessoas, supostamente, homossexuais. Esse mecanismo de defesa permitiria reduzir a angústia interior de se imaginar em via de desejar um indivíduo do mesmo sexo (SUSSAL, 1998 citado por BORRILLO, 2016, p. 97).

Diante disso, hooks (2017, p. 255) nos incita a adentrar a sala de aula “inteiros”, ou seja, “não como espíritos desencarnados”, pois os nossos corpos, o Eros e o erótico não podem estar apartados do processo e atividades escolares. A compreensão do Eros, segundo ela, se dá para além do poder sexual, uma vez que se refere também à vontade de saber, agir e existir no mundo, pois “habilita tanto os

professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (hooks, 2017, p. 258).

Lançar inteligibilidade sobre processos que são inerentemente complexos, muitas vezes (in)compreendidos e abertos (NELSON, 2006), não é uma tarefa fácil. Com base na discussão confeccionada nesta estação, percebe-se que a sala de aula é lugar de imprevisibilidade e que não há uma receita ou um *script* prontos e acabados para saber lidar com tais fenômenos. Nesse sentido, viajar enquanto tais histórias são (re)contadas e (re)vividas (ROLEMBERG, 2013) viabiliza sonharmos com outras rotas, com outras paradas, em outras estações, com outras e diferentes histórias, pois Adichie (2019) nos alerta sobre o perigo de uma história única.

Tendo feito essas considerações, assim deixamos a Estação II e damos partida a fim de chegarmos a nossa próxima parada: Estação III, na qual o itinerário conta com discussões que retomam alguns aspectos já discutidos e traz histórias por meio das quais é possível entender como opressões se interseccionam, visto que “a homofobia se alimenta da mesma lógica que as outras formas de violência e inferiorização: ‘desumanizar o outro e torná-lo inexoravelmente diferente’” (BORRILLO, 2016, p. 8). Portanto, viajaremos a seguir por histórias de sofrimento e de empoderamento de Lucas. Sigamos...

3.3 Estação III: Sobre corpo, poder, interseccionalidades e performatividade

Como visto na estação anterior, sob a égide do discurso da neutralidade, acreditamos formar e sermos formadas/os para educar e aprender de forma neutra, como se, ao adentrar à sala de aula, pudéssemos despir de quem somos e, como um quadro branco, ensinar e aprender. Mas não é assim que acontece, pois, com base nas considerações feitas até aqui, temos subsídios suficientes para argumentar em direção ao fato de que, ao entrarmos na sala de aula, o corpo vai junto, “é parte da enunciação” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 179). Não por acaso, Lucas ressalta que sua presença na escola desestabiliza as normas sociais que estruturam o teto dessa instituição, quando conta:

[17] **Lucas:** A minha própria presença dentro de um corpo docente e discente de uma escola parece que já é **uma transgressão em si, néé?** // Parece que a hora que eles descobrem/// que quando fica na

cara mesmo, "Não, aquele ali é viado mesmo?", parece que já é um choque.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

A presença de Lucas é transgressão em si, pois dismantela e causa fissuras nas práticas discursivas, identitárias e corporais (cis-heteronormativos, branco, magro, cristão) sustentadas por meio da estruturação de binarismos sedimentados na cultura e no ideal relegado à identidade docente. Lucas, ao contrário, (re)inaugura, outras possibilidades. Por essa razão, incomoda a normalização com seu corpo político, diferente em sentido e em movimento no mundo, com um corpo que performa interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018) subalternizadas e que, por isso mesmo, deixa mentes colonizadas, estruturadas em binarismos estanques, perplexas, atônitas, chocadas.

Dito isto, uma das epígrafes que abrem este capítulo refere-se justamente ao questionamento de Butler (1998) a respeito do que fica de fora das construções binárias, por nós herdadas (GROSGOUEL, 2010), já que está comprovado que "o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social" (LOURO, 2014, p. 42) e está longe de enquadrar todas as possibilidades que estão em constante trânsito e ebulição no seio das relações humanas. Binarismos, como: mente/corpo, cultura/natureza, homem/mulher, heterossexual/homossexual, privado/público, pessoal/profissional, entre outros, aprisionam, hierarquizam e silenciam outras possibilidades que podem e estão emergindo no seio das relações sociais, não é à toa que Butler (2017, p. 224) questiona:

em que medida esses dualismos problemáticos continuam a operar no interior das próprias descrições que supostamente deveriam nos levar para fora desse binarismo e de sua hierarquia política?
(BUTLER, 2017)

O corpo de Lucas solapa o binarismo cartesiano corpo-mente (hooks, 2017). Pensar o corpo sob o bojo de tal cisão contrasta com a teoria da performatividade, seminal para este estudo, dado que, na perspectiva de Pinto (2007, p. 10), "o ato de fala exige o corpo", e isso significa entender que o corpo faz parte dos processos linguístico-discursivos que vivenciamos no dia a dia, também é signo (LIMA NETO, 2020), por isso mesmo é "transgressão" dentro das práticas discursivas hegemônicas que estruturam o contexto escolar, conforme explica Lucas.

Diferentemente de proposições que tomam o corpo apenas como a contraparte binária da mente, como passivo em sua atuação social, política e histórica, de modo contrário, na perspectiva de Lucas, Connell e Pearse (2015) pensam o corpo como ativo em nossas interações. As autoras nos chamam atenção para aspectos para além do corpo como uma página em branco, passivo:

os corpos têm agência e corpos são construídos socialmente. [...] os corpos são objetos e agentes das práticas sociais. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos. As práticas em que os corpos são envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, o que, por sua vez, fornece condições para novas práticas nas quais os corpos são envolvidos. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 111-112).

Ser um corpo que tem agência, que é “transgressão em si”, como pondera Lucas, no contexto da sala de aula é muito perigoso. Por ser uma materialidade historicamente negada nesse contexto, o corpo político de um professor que performa as interseccionalidades (CRENSHAW, 2002) que Lucas performa, requer um olhar redobrado por meio de uma vigilância que é instaurada, a fim de garantir o controle, a regulação e, por isso mesmo, a docilização desse corpo (LOURO, 2014), a fim de não “dar pinta!” ou fazer escândalo, como Lucas problematiza abaixo:

[18] **Lucas:** “Ah, você está dando pinta!” Tinha muito essa coisa de dar pinta na escola, sabe? Eles [direção, professoras/es e alunas/os] falam muito em dar pinta.
Eu /// eu falo com eles [direção, professoras/es e alunas/os] “Eu sou assim mesmo! Eu dou pinta!” Eu falo, né? “E vocês vão acabar me identificando como gay na escola! Quer vocês queiram ou não! Vão ver que meu comportamento não é igual ao dos meus colegas!”

(ENCONTRO, 2020)

Capparelli (2020) em sua dissertação narra um evento crítico que vivenciou ainda no estágio com relação ao seu colega, Bruno. Segundo a autora, um das/os alunas/os da sala em que estagiava a chamou e fez o seguinte pedido: *Tia, manda o tio Bruno sentar igual homem!*, na mesma perspectiva em que Lucas foi interpelado pelos agentes da escola com o “Ah, você tá dando pinta!”²⁴.

²⁴ Segundo o Aurélia, a dicionária da língua afiada, de Vipi e Libi (2006. p.48), “dar pinta” é uma expressão do pajubá que significa “fazer trejeitos efeminados, propositalmente ou não, mostrar afetação”.

Se Lucas e Bruno são interpelados e advertidos ao “dar pinta” ou ao “não sentar igual a homem” em meio às práticas discursivas às quais estão implicados na escola, é porque estão na contramão de alguma norma que constitui, subjaz e atravessa o sistema educacional, isto é, estão em desacordo com os discursos que integram o que Butler (2017, p. 43) chama de **inteligibilidade cultural de gênero**, a qual garante a manutenção de privilégios aos corpos que “em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

Na esteira de Britzman (1996) e de Miskolci (2016), acredito que essa inteligibilidade cultural de gênero (BUTLER, 2017, p. 43) é materializada no contexto escolar por meio de um “currículo oculto” que não é oficial, mas que está lá, atuando, (re)produzindo a “heterossexualidade compulsória [que] se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar” (MISKOLCI, 2016, p. 46), visto que, para Louro (2014):

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci*²⁵ das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 2014, p. 68, grifos da autora).

Um simples texto, diálogo, imagem etc., por mais despreziosos que pareçam, acabam reforçando determinadas normas e padrões sociais (PESSOA; HOELZLE, 2017). A construção escolar das diferenças (LOURO, 2014), apesar de parecer trivial e isenta, é fruto de um processo sutil, que permeia os muros, atravessa os corpos e é reverberada pelo próprio processo de ensino e aprendizagem que ali acontece.

É certo que, para nós, linguistas aplicadas/os críticas/os, preocupadas/os e “empenhadas/os na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da língua(gem)” (CELANI, 1992, p. 21), essas materialidades linguísticas não são apenas descrição da realidade, dado que ganham ordem e circulam performando sentidos sob a égide de saberes e poderes que cerceiam as pessoas em suas práticas discursivas cotidianas (FOUCAULT, 2014a).

²⁵ Loci, segundo o Dicionário Informal, é o plural de lócus, que tem por significância o lugar, o espaço, local. O lócus de produção de conhecimento são as instituições escolares.

À guisa de exemplo, trago à baila uma tirinha do livro de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016), por meio da qual podemos apreender, para além da abordagem da norma linguística, o reforço de uma noção específica de arranjo familiar e os lugares que socialmente são delegados aos homens e às mulheres – com o “bela, recatada e do lar” (SANTOS; FIGUEIRA-BORGES, 2019) – a fim de ilustrar como a escola vai (re)construindo esses lugares e papéis “(in)conscientemente”:

Figura 5: Roupa suja



Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 153)

Aqui, para atingir o efeito cômico pretendido, a tira é arrematada com o “Você foi atropelada por um casamento e dois filhos!”, ironicamente na voz de um personagem masculino, que, assim como o “Ah, você tá dando pinta!” ou “Tia, manda o tio Bruno sentar igual homem!”, não estão apenas descrevendo, mas performando e (re)produzindo significados, normas e lugares sociais e culturais de gênero, sexualidade, raça, classe etc. (MELO; ROCHA, 2015).

O “dar pinta!” está muito presente nas performances que Lucas encena/narra, por isso incomoda e é constrangido mesmo quando recorre à direção escolar na busca por ser ouvido. Ao procurar apoio institucional, de imediato já é questionado quanto a um suposto comportamento fora do que está assentado como norma naquela instituição, como pode ser analisado a seguir:

[19] **Lucas:** Quando eu vim pra essa escola _____, eu conversei com a diretora e eu fui sincero com ela. Eu falei ó: “Eu trabalhei na escola tal e aconteceu isso lá comigo.” [A diretora responde]: “É, mas é alguma coisa no seu comportamento.” Entendeu? Aí ela já quis saber se é alguma coisa no meu comportamento justificava, né? Aí falei para ela que nada no meu comportamento justifica o que acontece ou o comportamento dos outros justifica esse tipo de coisa ///// Mas eu vi da parte dela essa preocupação, né? “Como é que você

se comporta?” Ela [a diretora] achou, tipo, “E se ele resolvesse vir de saia?”.

Matheus: Entendi o que você quis dizer. Ela queria uma garantia.

Lucas: Ela queria garantias de que meu comportamento não iria ser escandaloso, entendeu? Como se eu se eu precisasse de ///// porque, assim, eu acho que não é nem questão de eu ter um comportamento escandaloso. Na sala de aula eu me comporto de uma forma que eu consiga trabalhar.

(ENCONTRO, 2020)

Obviamente, os questionamentos por parte da diretora não são desprezíveis e nos dizem sobre como o gênero e a sexualidade têm sido utilizados como dispositivos (FOUCAULT, 2017; MISKOLCI, 2016) que, aliados ao estado, aqui materializado na voz da direção, estão sempre nos constrangendo, cerceando nossas práticas e nos alertando: “Não signifique seu corpo em espaços escolares. Ajuste-se! Dociliza-se!” e assim escreve-se a gramática do corpo, com identidades homogêneas e lineares. Como pondera Louro (2014),

as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar na escolarização – e, então, nos sujeitos da escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam fazer a formação, ou seja, os professores. (LOURO, 2014, p. 95).

Lucas é ciente do conservadorismo e da normatividade que historicamente enredam a construção identitária da/o profissional docente. Principalmente em cidades interioranas, em que todo mundo conhece todo mundo, talvez por conta da falta de repetição/iterabilidade do novo (DERRIDA, 1991; ROCHA, 2013), contextos em que a previsibilidade de performances discursivas mais conservadoras são maiores, a/o professora/or vira uma espécie de santa/o, um exemplo, por isso mesmo um símbolo do saber, mas também um modelo da moral, já que “pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério” (LOURO, 2014, p. 96), como o próprio professor colaborador, Lucas, elucidada:

[20] **Lucas:** E essa questão aí é a questão da normatividade, do conservadorismo é muito grande, pois exige-se muito do professor. ///// Eu/// Eu acho que é o problema maior, né? Você é professor, você sabe, é, assim, o magistério é quase um sacerdócio, né? Então eles acham que a gente tem que ser e fazer por amor, por superioridade,

que a gente tem que ser modelo de um monte de coisa. Então, quer dizer, eu não posso ser modelo para pessoas como eu? Eu já percebo que tem um preconceito que me contorna, mas que depois se volta contra mim.

(ENCONTRO, 2020)

Evidentemente, a escolha do item lexical para se referir à docência como um “sacerdócio” não é aleatória. Essa visão descorporificada e o espírito cristão-sacerdotal são ranços coloniais que ainda se perpetuam na constituição da identidade docente na contemporaneidade. O estudo de Oliveira e Figueiredo (2013) nos mostra o quanto essa máxima “professora/or por amor” serve para silenciar essas/es profissionais que, por isso mesmo, não podem reivindicar direitos e melhorias em sua carreira profissional, já que fazem o que fazem por amor.

Todavia, Lucas toca em um ponto que lhe parece caro, pois sabe que desestabiliza o modelo/perfil canônico de “sacerdote” que historicamente constitui a identidade docente, a saber: um corpo cis-heterossexual, branco, magro, cristão, capitalista. Afinal, por que Lucas não pode ser modelo para os seus pares, para com os seus iguais? Não poderia, por meio das performances híbridas que “encena” (URZÊDA-FREITAS, 2018) em sala, oportunizar re/des/construções de repertórios de masculinidades tóxicas que o interpela, chamando-lhe de “viado!”?

Estas são perguntas retóricas, pois Lucas sabe que, para ser professora/or, não basta dominar os saberes legitimados. Como tenho argumentado, há que performar um conjunto de repertórios linguístico, identitário e corporal (cis-heteronormativos, branco, magro, cristão, conservador) necessários para exercer uma autoridade e impor uma disciplina que, ao mesmo tempo, o contorna, por isso mesmo disciplinado e disciplinador (LOURO, 2014). Essas relações instituídas estão atravessadas por um poder que está presente (FOUCAULT, 2017, 2019) e que, como vimos, é estrategicamente negociado pelas/os sujeitos e corpos que transitam nesse contexto:

[21] **Lucas:** Os alunos, também, a hora que eles percebem que tem alguém como eu e que é obrigado a exercer autoridade sobre eles também /// eles não querem ///para muitos/// eles não querem me, assim, aceitar minha autoridade, é uma coisa que eu consigo **no grito!!!!**

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

Ao contrário do que somos levadas/os a acreditar como verdade acerca das relações de poder às quais estamos sujeitos em âmbitos sociais diversos, com base na análise do evento semiótico [21], compreendemos que o poder não é algo que podemos possuir e guardar para, como professoras/es, na hora certa aplicá-lo/exercê-lo de cima para baixo. Já que foi conquistado por Lucas “No grito!”, isso comprova que o poder não é exercido em uma perspectiva vertical – professora/or-aluna/o – mas é constantemente negociado na sala de aula, contexto em que Lucas é subjugado e hierarquizado em alguns momentos em que deveria prevalecer sua autoridade institucionalizada. O poder, aqui, não pode ser

concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter. (FOUCAULT, 2018, p. 30).

Portanto, um poder que é investido, atua e é estrategicamente negociado por agentes cujas performances linguístico-identitárias, via de regra, têm que comungar diretamente com as expectativas sociais sob as quais atuam, que nos contornam, mas que podem, se vacilarmos, voltar contra nós, uma vez, como bem nos lembra Miskolci (2016, p. 13/14):

[s]obreviventes das tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, [sexualidade, raça, classe, religião etc] sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais.

Mesmo sabendo do conservadorismo e do processo homogeneizador dos corpos que o circunda, ainda assim o professor colaborador reconhece o privilégio de simplesmente poder existir nos contextos escolares pelos quais transitou/transita, dado que, se “fosse mais divergente do padrão”, é ciente de que não teria sequer acesso à universidade para cursar o ensino superior, pois quando é questionado a respeito da inteligibilidade cultural de gênero (BUTLER, 2017) que estrutura as instituições escolares, Lucas reconhece:

[22] **Matheus:** Como você percebe esse conservadorismo, essa norma heterossexual instituída?

Lucas: Então, eu acho que, assim, eu tenho muita sorte /// assim/// por ser cisgênero, porque, se eu não fosse, provavelmente nem professor eu seria. Talvez na época que eu estudei, né? Acho que uma pessoa trans jamais conseguiria entrar na faculdade, né? Então, já começa por aí, né? Então, acho que isso é muito forte ainda, por mais que eles aceitem o fato de, assim, com ressalvas, é claro, né? Nunca é cem por cento, pois até aceitam o fato de eu ser gay. Mas se eu fosse mais divergente do padrão, com certeza eu teria problemas para ser aceito pelos alunos ou até pelos colegas.

(ENCONTRO, 2020)

A atitude narrada nos diz e muito sobre o contexto escolar e universitário como locais consagrados ao saber e que, durante muito tempo, se recusaram a acolher outros corpos, identidades, línguas, discursos, histórias e possibilidades. No exato momento em que estou escrevendo este texto, o Brasil ainda lidera o ranking mundial de assassinatos de pessoas *trans* (travestis, transexuais, transgênerxs, *crossdresser*, entre outras²⁶) no mundo.

Assim como Ribeiro (2017, p. 64), gostaria de argumentar que “não poder acessar certos espaços acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços”. Logo, se essas populações estão à margem e vulneráveis, é porque não têm suas narrativas legitimadas por instituições modernas, projetadas para (re)produzir uma lógica CISTêmica (GONÇALVES JÚNIOR, 2017), assentada em saberes e pressupostos moderno/positivista, branco, cis-heteronormativo, magro, alto, cristão, capitalista, linear, homogêneo e universal.

É certo que tal realidade tem sido tensionada aos poucos. Megg Rayara Gomes de Oliveira, a primeira Doutora Travesti Negra do País, segundo Lima Neto (2020), com a sua voz, com o seu corpo, tem provocado abalos na academia em variados âmbitos: social, político, epistêmico etc. Com a publicação de sua tese, **O diabo em forma de gente: (r)existência de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação** (OLIVEIRA, 2017), tem contribuído para que essa realidade e esse lugar de saber-poder não sejam apenas transformados, mas solapados.

Embora reconheça os privilégios da cisgeneridade, de ter um emprego estável e ocupar o lugar que ocupa, Lucas é muito perspicaz quanto à transgressão das

²⁶ BRASIL LIDERA RANKING MUNDIAL DE ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>>. Acesso em 04 jun. 2020.

fronteiras da normalização nos espaços pelos quais transita. Como pode ser evidenciado no evento semiótico a seguir, o professor colaborador constrói discursivamente a intersecção (AKOTIRENE, 2018) entre as variáveis de corpo, sexualidade e raça, e reconhece que está em uma posição vulnerável e o quanto isso pode colocá-lo em situações de risco:

[23] **Lucas:** [Transgredir a norma heterossexual] É uma pergunta muito delicada //// porque /// assim // como tem relação com o que eu faço para poder comer, né? para poder sobreviver, então eu tenho que, **eu acho que a questão é o fato de eu ser um cara //// eu sei lá? De eu ser gordo, gay, de cor, você está entendendo? E ter um emprego bom do jeito que eu tenho, né?** Com plano de carreira, do jeito que eu tenho e, assim, e é eu acho que é, porque é assim, é uma oportunidade que às vezes a gente não pode ficar colocando em risco!!

Matheus: Entendi.

Lucas: Então, deixa eu só deixar isso bem claro para você: eu não tenho desejo de transgredir, mas porque, se eu fizer qualquer coisa, eu posso ///isso pode me ///// pode me atrapalhar de diversas formas.. Eu posso correr o risco de não poder trabalhar e de não poder desenvolver minhas atividades normalmente.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

A partir das reflexões suscitadas pelas análises dos eventos semióticos abarcados, fica óbvio que, para além dos dilemas enfrentados com relação à profissão docente, como indisciplina, desrespeito na sala de aula, desprestígio social e econômico, e demais riscos à jornada traçada por Lucas nos contextos em que atua, interseccionam-se opressões (CRENSHAW, 2002) que qualquer outra/o professora/or cis-heterossexual, branco, magro e cristão jamais enfrentará diretamente nas práticas discursivas no espaço escolar (MEOTTI, 2019).

Em seguida, questioneei Lucas acerca de outros tipos de opressão que porventura também podem irromper para além das interações narradas em relação às performances de gênero e sexualidade. Como pode ser analisado a seguir, Lucas trava lutas relacionadas a outras questões, uma vez que conta ter vivenciado constrangimentos que se interseccionam (AKOTIRENE, 2018) com os incômodos, estranhamentos e interpelações enfrentados em sala de aula.

[24] **Matheus:** Então, você já sofreu outros tipos de opressão na sala de aula?

Lucas: Sim, já, /// por ser gordo. //// Ser gordo é muito pior nesse ponto... Assim, sei lá, né? Aí talvez tem uma questão subjetiva também, né? Eu já estou acostumado a ser gay, mas a ser gordo é /// não sei/// eu comecei a engordar depois de dois mil e dois, mas, assim, eles me ofendem mais por ser gordo, talvez porque ofender por ser gordo é uma coisa considerada de menos gravidade [que a homossexualidade]. Pode ser isso também, sei lá... já me chamaram de “professor aloprado um e dois” não sei até quando que vão os filmes, inclusive.

(ENCONTRO, 2020)

Para Lucas, abordagens com relação à sua estética corporal, de cunho gordofóbicas, são mais graves, se comparadas às outras interpelações anteriormente narradas, mesmo achando que, na perspectiva das/os alunas/os, seja uma ofensa menos amedrontadora do que sobre a sua sexualidade. Como foi problematizado anteriormente, segundo Wolf (2019) e Ramos-Soares (2019), os padrões corporais, físicos e estéticos também são construções que viajam no tempo e demarcam lugares, acessos e (des)prestígios àquelas/es que contemplam (ou não).

Como se não fosse o suficiente, as interpelações que o cercam, o acometem e o colocam em situações de constrangimento acabam ultrapassando os muros da escola. Lucas revela ter sido alvo de postagens em redes sociais, ao estampar memes com caricaturas referentes a aspectos e características que o constituem:

[25] **Lucas:** Aconteceu agora no início do ano, porque eu tive que conversar com a diretora. Porque, assim, eu sofri um caso de //// de, para mim foi, //// assim///// extremamente de agressão muito séria, trabalhando aqui em _____, **os alunos entraram nas minhas redes sociais, pegaram coisas que eu dizia e começaram a dizer isso na sala de aula, sabe? Fizeram memes comigo...** Foi uma coisa // assim//// que circulou, né? Entre os alunos e até fora da escola.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

Este evento semiótico traz à tona outra questão: o apagamento das fronteiras binárias: profissional/pessoal e o público/privado característico da era global e tecnológica vivida na contemporaneidade. Aqui, essas divisões não estão claramente demarcadas e dizem respeito tanto à identidade docente quanto às identidade de gênero, sexualidade, raça e corpo dentro e fora da escola, pois, além de ser policiado em sala de aula, Lucas também é vigiado nas redes sociais. No âmbito virtual, conforme menciona Oliveira (2019, p. 22, grifos meus),

curtidas, reproduções e compartilhamentos mais abundantes de **vídeos, imagens e memes** têm como protagonismo o ser humano classificado por uma condição minoritária, seja de raça, classe social, gênero, entre outras intersecções que farão sentido junto ao corpo que performa a ação.

Como tenho argumentado, não há uma receita pronta para lidar com essas questões. As possibilidades de resistência que podem ser vislumbradas para solapar com tais mazelas não estão desenhadas em nenhum livro ou cartilha. Como sinaliza Louro (2018), o aprendizado se dá durante a “viagem”, no decorrer do processo. Disto isto, no final do encontro, Lucas ressalta:

[26] **Lucas:** /// Chegou um momento que falei assim: “Que bobeira! Eu vou parar com isso, né? Eu sou assim mesmo!” E assim, a partir desse momento: **chamando de gay ou viado é uma coisa, assim, que liberta!** Você está entendendo? Não é uma coisa ofensiva mais. Ao contrário.

(ENCONTRO, 2020, grifos meus)

Como podemos inferir, o enquadramento metapragmático²⁷ (PINTO, 2019, p. 226) feito pelo professor colaborador representa novos sentidos que brotaram (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) das expressões “gay” e “viado”. Ao contrário do que fora exemplificado no evento semiótico [16], hoje, empoderado, tais expressões linguísticas, ao lhe serem direcionadas, o liberta. Houve, portanto, a resignificação, a partir da repetição/iterabilidade do novo (DERRIDA, 1991) que irrompeu de materializações linguísticas que antes lhe impingia dor e sofrimento. Nesse sentido, segundo Capparelli (2020, p. 69), essa mudança contribui

para além da escola e das salas de aula, isso vale para as experiências sociais mais amplas, já que a formação das identidades profissionais, em grande medida, diz respeito às nossas subjetividades e ao nosso processo individual de emancipação.

Mesmo entendendo que a presença de seu corpo em si já desestabiliza o sistema e determinadas interlocuções que são ali tecidas, Lucas sabe dos riscos e

²⁷ Para a autora, “metapragmáticas são racionalizações sobre o uso da linguagem, inseridas em sistemas locais de interação, e relacionadas às formas metalinguísticas que permitem referenciar e predicar a própria linguagem” (PINTO, 2019, 226).

dos efeitos materiais que corre ao fazê-lo, ao performar, isto é, ao enunciar-se, principalmente na atual conjuntura social e política. A meu ver, a história de vida que compõe este estudo por meio dos eventos semióticos abarcados, viabilizam problematizações que colocam em xeque narrativas hegemônicas que ditam como devemos ser, estar e nos mover neste mundo.

Evidentemente, também nos leva a refletir sobre a urgência de uma educação linguística que ser crítica para que a re/des/construção escolar da diferença (LOURO, 2014) seja um processo mediado pela escuta empática (REZENDE, 2017), tornando possível, assim, a emergência de outras histórias, de outras rotas e itinerários. Tal empreitada requer uma atuação politicamente posicionada, uma vez que essas questões estão em constante disputa e, como afirmamos outrora, “ouvir a/o diferente pode servir como desestabilização de determinados saberes e discursos, de maneira a percebermos a pluralidade existente nas vidas, nas culturas, nas identidades” (UTIM; OLIVEIRA, 2019, p. 41-42).

Dito de outra forma, é exercitando a empatia e escutando a diferença que discursos universalizantes e falaciosos são desmascarados e assim nos damos a oportunidade de respeitar e ampliar os horizontes e perspectivas que constituem a vida, avançando em um movimento solidário e alterirário, por meio do qual ninguém solta a mão de ninguém; por meio do qual fala-se com e não pela/o outra/o.

Esse enfoque é muito pertinente, pois, tal como advoga Moita Lopes (2006b), é premente confeccionar pesquisas que visem lançar inteligibilidade sobre a vida contemporânea em parceria com aquelas/es que vivenciam tais sofrimentos, convidando-as/os para que também sejam agentes na produção do saber. Assim busquei tecer a construção deste estudo, em parceria com Lucas, que, além de estar aqui, presente por meio dos eventos semióticos que estampam sua voz, corpo e dores, o professor colaborador leu e fez ponderações que foram incorporadas em todo o trabalho. Lucas também é autor desta dissertação.



Conforme (OLIVEIRA; ARRIEL; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2017; ROLLEMBERG, 2013; SILVA, 2011), ao contarmos nossas histórias estamos reagindo aos roteiros de “viagens” (LOURO, 2018) pré-estabelecidos e impostos a nós, a nossos corpos e subjetividades. Como pode ser observado acima, Lucas reage incessantemente a

scripts e roteiros de viagens que são constantemente impostos a ele. Lucas também (re)constrói sentidos e significados sobre como percebe o poder constituindo as relações cotidianas em que está engajado, atravessando, emergindo, sendo por ele resistido enquanto negocia a vida.

É certo que, ao (re)contar tais histórias, há a (re)experimentação de certas dores (ROLLEBERG, 2013) mas (re)conta-las é uma ação linguístico-discursiva que pode igualmente ser um lugar potente para desenharmos e traçarmos estratégias de resistência, como a perspectiva foucaultiana assim nos revela (FOUCAULT, 2017). Não por acaso, concordo com hooks (1995, p. 478), para quem é necessário “[a]ndar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência e nossas vidas”.

Acreditando na potencialidade dessa convocação da feminista negra, buscamos desbravar estas histórias viajando em meio a esse sofrimento (hooks, 1995); histórias cujos eventos semióticos (LIMA NETO, 2017) guiaram esta “viagem” (LOURO, 2018) até aqui. Uma viagem “linear” que nos trouxe até este “ponto de chegada”? Possivelmente não. Outras rotas tiveram que ser desbravadas e é certo que depois desse processo já não somos mais as/os mesmas/os e pode ser que os fenômenos investigados nesta oportunidade já tenham se transformado (ou não). O importante é prosseguir “viajando” e aprendendo umas/uns com as/os outras/os.

(IN)CONCLUSÕES: (BREVE) PARADA...

Esta breve parada dá-se em um contexto social muito atípico e inédito. No momento em que escrevo estas (in)conclusões, já são mais de 420 mil vidas perdidas para a SARS-COVID-19. Desigualdades que acometem a sociedade brasileira e o mundo estão escancaradas (SANTOS, 2020). Frente a tal cenário, as atividades promovidas pelas instituições de ensino foram redimensionadas para o modelo remoto, a distância, com o intuito de mitigar a propagação do vírus. De suas casas, as/os professoras/es estão tentando dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e, assim, todas as interações, tensões, policiamentos e cerceamentos que fazem parte do dia a dia da sala de aula agora estão postos em outro âmbito.

É necessária uma pequena pausa para refletirmos sobre o que foi construído ao longo do percurso desta “viagem” (LOURO, 2018). Breve, pois, a depender das reflexões suscitadas pelo caminho, outras rotas serão vislumbradas. Aqui foram promovidas histórias e vivências nem sempre legitimadas pela escola com o intuito de vislumbrar alternativas outras, na tentativa de nos fortalecermos, pois entendo, conforme hooks (2017, p. 198) que “o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer. Quando alguém fala do ponto de vista de suas experiências imediatas, algo se cria”. Diante disso, recupero os questionamentos sobre os quais busquei lançar reflexão no início do trajeto percorrido:

- Como as negociações identitárias e discursivas, que emergem das interações produzidas em contexto de sala de aula, em torno do corpo homossexual e pardo, são performadas e narradas da perspectiva do professor colaborador?
- Como o silêncio subjaz, emerge e é discursivizado nas histórias narradas pelo professor colaborador?
- De que modo as interseccionalidades estão amalgamadas em torno do gênero, sexualidade etc., significando esse corpo nas relações de poder em contexto escolar?

Antes de refletir sobre o que foi narrado/verbalizado por Lucas, gostaria de me ater, primeiramente, ao silêncio (ORLANDI, 2007) remarcado pelo professor frente a determinadas situações que vivenciou, pois, segundo Moite Lopes (2002, p. 54), compreendo que as “identidades sociais na posição de resistência podem estar em progresso, mesmo que não estejam sendo verbalizadas”. Logo, ao não ser ouvido em diversos ambientes sociais – igreja, família e escola – pelos quais transitou e ainda transita, teve que continuar resistindo.

Como pondera Bento (2017), *bullying* é um termo asséptico e não dá conta da complexidade das opressões que estão operando em intersecção (CRENSHAW, 2002) no dia a dia das atividades escolares às quais Lucas está endereçado. Mesmo sabendo que desmantela o conservadorismo que ronda o ambiente escolar e demonstrando ser perspicaz quanto aos riscos referentes à subversão dessas normas, em vários momentos, desde quando iniciou sua trajetória como professor, Lucas é constrangido e acuado no ambiente escolar.

No estudo de Silva (2011), apesar dos entraves que podem emergir da imprevisibilidade da sala de aula, o professor participante sente-se mais à vontade para se engajar e se inscrever em performances de masculinidades não hegemônicas devido ao fato de atuar em uma instituição escolar reconhecida pela promoção de atividades e projetos que visam problematizar a diversidade e a diferença em nossa sociedade.

Por seu turno, mesmo não se tratando de um contexto globalizado de ensino e aprendizagem, como exemplificado por Nelson (2006), as histórias de vida de Lucas comprovam que negociações identitárias no contexto da sala de aula estão enredadas por processos igualmente tensos e complexos (NELSON, 2006). Apesar do clamor da autora por pesquisas que busquem refletir sobre tais percepções, ainda há muito o que ser investigado na liquidez das relações que estão em ebulição na sala de aula de instituições escolares que se encontram em outras localidades, não urbanizadas, rurais, ribeirinhas, quilombolas, periféricas etc. Para isso, outras viagens terão que ser projetadas, para que outras histórias emergjam e sejam (re)contadas e (re)vividas, para que possamos, assim, ampliar nossas compreensões sobre a vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006).

No contexto desta pesquisa, Lucas, o professor colaborador, encara interpelações e questionamentos que não estão circunscritos somente às suas performances de gênero híbridas, como ele mesmo prefere, e à sua sexualidade. O

que Lucas também têm enfrentado tem nome: **gordofobia**, uma palavra que também precisa embasar as nossas problematizações e pesquisas em LAC acerca da diferença corpórea, estética, conforme advoga Ramos-Soares (2019).

Seguindo, apesar de tangenciada por Lucas no evento semiótico [23], infelizmente, pouco foi problematizado a respeito da variável raça. Tais histórias irromperam no meio do caminho e não estavam previstas quando este estudo foi gestado. Não por acaso, tive que me valer da interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2002) para tentar dar conta desses fenômenos, alguns sobre os quais não tenho lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Um ponto de atenção que fica em evidência e que diz respeito ao meu olhar enquanto pesquisador que se constitui como homem branco, cisgênero, gay e magro e que está aprendendo a se engajar nessas lutas para desconstruir privilégios (ALMEIDA, 2017; CARREIRA, 2018; MOREIRA, 2020; NASCIMENTO, 2019; RIBEIRO, 2017, 2019; SCHUCMAM, 2020; WOLF, 2019).

É certo que o racismo em suas mais variadas manifestações também está ali operando nos letramentos escolares e corporais a que Lucas está engajado, já que se lê como homem de cor, e estas variáveis estão interseccionadas (CRENSHAW, 2002) na constituição de quem ele é e não podem ser tomadas separadamente (BENTO, 2017). Enveredar por essas reflexões visando entender como opera a imbricação dessas opressões (CRENSHAW, 2002) foi, para mim, um aprendizado inenarrável e como tenho argumentado com base em Moita Lopes (2002, 2006, 2013), contribui para compreendermos a vida contemporânea.

As histórias contadas por Lucas estão impregnadas de ranços coloniais (URZÊDA-FREITAS, 2018) e precisam, portanto, de um posicionamento de resistência a tais discursos e práticas que ainda persistem na atual contingência. Para tanto, a escuta empática (REZENDE, 2017) é uma alternativa que viabiliza a construção de pontes e relativismos (inter)culturais para *hackear* a reverberação dessas colonialidades em nossas práticas discursivas; ouvir pode igualmente ser um catalisador de ideias (hooks, 1995) com o intuito de direcionar (im)possíveis “viagens” (LOURO, 2018) e caminhos para uma formação de professoras/es de línguas que se quer crítica, responsiva e responsável à vida contemporânea (CAPPARELLI, 2020; PENNYCOOK, 2001).

É certo que, apesar de diversa, a escola ainda insiste em acenar para uma perspectiva monocultural de ensino e aprendizagem de línguas (OLIVEIRA; ARRIEL;

SILVA, 2017) mas que pode muito bem ser transformada através de uma educação linguística crítica docente e discente (PESSOA; HOELZLE, 2017) para que as/os agentes que nela atuam sejam fortalecidas/s e empoderadas/os, “considerando sua respectiva importância para a viabilização da agência dos sujeitos para que assumam participação e lideranças no âmbito local e global” (MAIA, 2015, p. 161).

Nesse caminho, dou ênfase em tais aspectos, dado que, mesmo não tendo me lançado em uma pesquisa no âmbito da formação de professoras/es diretamente, acredito trazer à tona reflexões que subsidiam o que Pessoa (2018, 192, grifos da autora) considera importante para “uma formação crítica [que] se constrói a partir de **práticas identitárias e escolares**”, nas quais a língua(gem) tem um papel central, pois “o status de ‘estranho’ (sexual, linguístico e/ou cultural) pode ser uma desvantagem em muitos aspectos, podem também levar a uma compreensão mais refinada e crítica em relação a assuntos de comunicação e cultural” (NELSON, 2006, p. 228).

Na esteira do ditado popular: “as palavras têm poder”, cuja autoria permanece anônima, parto do princípio de que a “língua – sua estrutura gramatical e seu léxico, seus recursos de combinação e de construção/percepção de sentidos – não é machista nem feminista, nem racista nem homofóbica, embora construa efeitos de sentido que o são” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 187).

Se podemos construir sentidos que causem efeitos materiais na vida das pessoas para quem tais injúrias são direcionadas, podemos, então, reverter o jogo e propiciar a construção de sentidos que minem tais efeitos, ou que nos liberte, como agora acontece com Lucas, já que tomamos a língua(gem) à guisa da performatividade (AUSTIN, 1990 [1962]; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017; UZERDA-FREITAS, 2018) e, ao transgredir tais repertórios, outros sentidos podem irromper.

Acho importante ressaltar que, ao focalizar essas negociações/práticas linguístico-identitárias, busquei refletir, em conjunto com a voz e com o corpo de Lucas acerca do desencadeamento, causas e consequências dessas situações que vem à tona discursivamente e o impacto para sua atuação na sala de aula, visto que, frente aos questionamentos ambíguos e maliciosos e aos percalços que vivencia, somam-se às dificuldades da docência (MEOTTI, 2019).

Apenas culpar o sistema seria muito fácil. Contudo, é inegável que a forma como o sistema toma e enfrenta essas questões tem, sim, um impacto direto e material na vida de quem não está somente nas salas de aulas, mas nas ruas. As análises das

histórias contadas por Lucas deixam evidente que estamos vivenciando a vertigem de um regime democrático de direito, uma vez que, na perspectiva de Brum (2020), a vitória desse (des)governo representa muito mais que o avanço do obscurantismo, mas reflete uma vontade obsessiva de governar, regular e vigiar os nossos corpos, desejos e corações.²⁸

O “kit-gay” e a “ideologia de gênero” são materializações linguísticas de um medo ingênuo (ou não) com relação à virada discursivo-identitária, uma vez que esta tem desestabilizado tentativas fracassadas de tomar o sujeito sob uma ótica homogênea e linear. O trajeto é rumo à fragmentação das identidades (MOITA LOPES, 2002). Mesmo que insistamos, não tem como apartar questões de ordem social, política e cultural da sala de aula (PESSOA, 2019). O posicionamento que se diz isento, já é, em si, uma tomada de partido e propostas como o “Escola Sem Partido” são falaciosas, pois, através do discurso “não partidário” e “neutro”, sabemos que há uma tentativa astuta de engendrar discursos salvacionistas que, na verdade, viabilizam o controle das massas.

Imaginar (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) e perseguir esses objetivos e sonhos me fizeram seguir nessa “viagem” (LOURO, 2018), nos trouxeram até aqui, na busca por um mundo no qual possamos ser e fluir em nossos corpos sem medo, sem termos que nos inscrever em regimes de silêncio (ORLANDI, 2007; BRITZMAN, 1996), como Lucas precisou fazer em vários momentos, contextos e lugares.

Apesar das imprevisibilidades que emergiram, como narrado acima, na perspectiva das ponderações de Louro (2018), é certo que também houve aprendizados durante o caminho, pois nunca estaremos completas/os (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2018). Como assevera Figueiredo (2019), os aprendizados nunca se encerram, ou seja, estamos sempre construindo e aprendendo em interação com as pessoas em sociedade. Que sejam, portanto, “viagens” (LOURO, 2018), interações e aprendizados que promovam mais equidade, “crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam[os] transformar” (FREIRE, 1978, p. 11).

²⁸ POR QUE BOLSONARO TEM PROBLEMAS COM FUIROS. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-11/por-que-bolsonaro-tem-problemas-com-fuiros.html?prm=enviar_email>. Acesso em 24 mar. 2020.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, CHIMAMANDA NGOZI. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1. Edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares. Entrevista, narrativa e pesquisa. *In: (org.). A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 9-21.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BENTO, Berenice. **O processo de revisão do DSM-5: gênero é uma categoria cultural ou de diagnóstico?** *In: BENTO, Berenice. Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BÍBLIA SAGRADA. Levíticos. *In: Bíblia Sagrada: Edição Pastoral*. Tradução, introdução e notas Ivo Antônio e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu** . 2014, n.43, pp.441-474.
- BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**. V. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRITZAMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996, p. 71-96.
- BUTLER, Judith. How bodies come to matter: an interview with Judith Butler. **Signs**. Journal of Women in Culture and Society, vol. 23, n. 2, p. 275-286, 1998.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In: LOURO, Guacira Lopes Louro. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomas Tadeu Silva. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York/London: Routledge, 2013.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araújo; OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Gênero no âmbito acadêmico: performance narrativa de uma aluna do curso de matemática. **Revista Ícone**, v. 19, n.1, p. 65-76, agosto de 2019.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. **Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente**. 102 f. Versão final da dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARREIRA, Denise. **O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista**. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, v.15, n. 28, pag. 127-137, 2018.

CARVALHO, Guido de Oliveira; ARAÚJO, Debora Letícia Silva de; UTIM, Matheus Augusto. Os efeitos das novas tecnologias na leitura e escrita de acadêmicos do curso de Letras. *In*: LUTERMAN, Luana Alves; MARLENE, Barbosa de Freitas Reis. (orgs.). **Interdisciplinariedade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis Editora UEG, 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações ética e políticas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, Mara Sofia Zanocio de; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Caroline Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol.1. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2016.

DERRIDA, Jacques. Assinatura, acontecimento e contexto. Tradução de Joaquim Torres Costa, António Magalhães. *In*: **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991 [1971]. p. 349-373.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **The landscape of qualitative research**. 4 th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. PINTO, Joana Plaza. (2020). **O que a linguagem tem a ver com o corpo?** Rio de Janeiro/Goiânia. Em aberto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XoyU9ICxAvC>>. Acesso em: 06 maio 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Corpo gay, construção do olhar e espaço escolar. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 57-75, 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Francisco José Quaresma de Figueiredo. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Ogrs.). **Conversas com formadores de línguas: avanços e desafios**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 113-122.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação do ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p. 59-79.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de; Luiz Paulo da. Sobre feminismo, sobre racismo, sobre tudo: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. **Calidoscópio**, vol. 15, n. 2, p. 305-316, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução revisão técnica de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heolísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Edusp, 2015.

GONÇALVES JÚNIOR, Sara Wagner Pimenta. Invisíveis. *In*: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (org.). **Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação: homenagem a João W. Nery**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 107-120.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e s estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo Cortez, 2010. p. 455-491.

hooks, bell. **Educar para transgredir**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

JOHNSON, Barbara. **The Critical Difference**. Roland Barthes. S/Z. TRANSLATED BY RICHARD MILLER. New York: Hill and Wang, 1974.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA-NETO, Luiz Martins de. **Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado). Brasil: Universidade Federal de Goiás. 2017.

LIMA NETO, Luiz Martins de. O movimento de reprodução social e resistência na construção identitária de uma pessoa trans numa atividade de língua inglesa à luz dos conceitos de indexicalidade e escala. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 59, n. 2, Campinas maio/ago, p. 1410-1431. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A hora de estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. *Rev. Estud. Fem.* vol.9, n.2, pp.541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAIA, Junot de Oliveira. Tecnologias digitais e educação transformativa: potencialidades para formação crítica e participação social mais ampla de vozes locais. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 155-174.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria.

Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 147-160.

MELO, Glenda Cristina Valim de; ROCHA, Luciana Lins. Linguagem como performance: discursos que também ferem. *In:* Rodrigues, M.G et al. (org.). **Discurso:** sentidos e ação. 10. ed. Franca: Unifran, p. 101-120, 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In:* JORDÃO, C. M.; J. Z. Martinez; R. C. H. (org.) **Formação “desformatada”:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Educação linguística: repensando o conceito de língua e linguagem. *In:* FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p. 35-53.

MEOTTI, Juliane Prestes. Trsexualidade feminina e docência: reflexões acerca de uma experiência de ensino. *In:* BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria. (org.). **Transgressão como prática de resistência:** um olhar crítico sobre os estudos *queer* e a socioeducação. Cuiabá-MT, EdUFMT, 2019. p. 77-95.

MISKOLCI, Richard. (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl., 3. reimp. Belo Horizonte, Autênciã Editora, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercados das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In:* PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009a. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A performance narrativa do jogador ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da Anpoll*, v. 2, n. 27, p. 127-157, 200b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013a. p. 15-39.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013b. p.227-247.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c. p. 125-148.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada, **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711-723, dezembro, 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOREIRA, Tales Willyan Fornaizar. **Serviço social e luta antirracista: contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

MUNANGA, Kagengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo Cortez, 2010. p. 444-454.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NELSON, Cynthia D. A teoria queer em Linguística Aplicada: enigmas sobre sair "sair do armário" em salas de aula globalizadas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 215-231.

OLIVEIRA, Hélio Frank de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O que o "não" nos diz: narrativas de licenciandos em letras que não se tornaram professores. *In*: OLIVEIRA, Hélio Frank de; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MIRANDA, Sabrina do Couto de Miranda. (org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 117-138.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. **Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 552-569, set/dez. 2016.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi; SILVA, Rita de Cássia Moreira da. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. **Letras Escreve**: Macapá, v.7, n. 1, p. 87-111, 2017.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Discurso e identidade/s: diálogos e interfaces nos processos de ensino, aprendizagem e formação docente. *In*: HOLANDA, Janete Abreu; CASELLA, César Augusto de Oliveira (org.). **Linguagens, identidades e ensino**. Cidade de Goiás: Ed. UEG, 2018a. p.13-28.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. p. 119-128.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. De/Colonização, Gênero e Educação Linguística Crítica. *In*: BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria. (org.). **Transgressão como prática de resistência**: um olhar crítico sobre os estudos *queer* e a socioeducação. Ciabá-MT, EdUFMT, 2019. p. 17-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-6. 2008.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha Pessoa. Rosane Rocha Pessoa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Ogrs.). **Conversas com formadores de línguas**: avanços e desafios, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.299-306.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, set./dez. 2017, p. 781-800.

PESSOA, Rosane. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

PESSOA, Rosane Rocha Pessoa. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. *In*: FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p. 35-53.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol. 23, São Paulo, PUC, 2007, pp.1-26.

PINTO, Joana Plaza. É só mimimi? disputas metapragmáticas em espaços públicos online. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, jan.-jun., p. 221-236, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America, **NEPANTLA: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

RAMOS-SOARES, Wilker. **Onde estão os corpos gordos?** Um levantamento de estudos na Linguística Aplicada. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. **Descolonizar a sexualidade: teoria queer of colour e trânsitos para o sul. Cadernos Pagu**. n.53, p. 1-38, 2018.

REZENDE, Tânia F. Posfácio. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

REZENDE, Tânia. Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 4, p. 174-202, 2018.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. *In*: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 37-49.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher e a sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almeida: Coimbra, 2020.

SANTOS, Sueli Paiva dos; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. “Bela, recatada e do lar”: uma análise da construção da imagem de Marcela Temer na revista *Veja*. *In*: OLIVEIRA et al. (orgs.). **(Inter)cultura e língua(gem)**. Curitiba: CRV, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2ª Edição. São Paulo: Veneta, 2020.

SEDGWICK, K. Eve. A epistemologia do armário. Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Richard Miskolci e Júlio Assis Simões. **Cadernos Pagu**, janeiro-junho de 1990 [2007].

SILVA, Tiago Pellim. **Performances narrativas de e sobre um professor homoerótico fora do armário**. 2011. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar de Linguística Aplicada) – Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction**. 2. ed. London: SAGE, 2001.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261.

TÍLIO, Rogério. C. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Discursos de identidade*: o discurso como espaço de construção da idade, gênero, sexualidade, raça e profissão. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 89-111.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. re. atual. e amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018 [1986].

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio. Letramentos e masculinidades *queer* como repertórios de insurgência. In: Mesa online: letramentos de reinvenção e subversões. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YsmHOTrA7tc&t=1s>>. Rio de Janeiro/Goiânia. 2020.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

UTIM, Matheus Augusto; OLIVEIRA, Hélio Frank de. Diversidade de gênero na escola: problematizando narrativas de um garoto transgênero. In: BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria. (org.). **Transgressão como prática de resistência**: um olhar crítico sobre os estudos *queer* e a socioeducação. Cuiabá-MT, EdUFMT, 2019. p. 31-45.

VIP, Angelo; LIBI, Fred. **Aurélia**: a dicionária da língua afiada. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução Waldéa Barcellos. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual
SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos
Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Câmpus
Cora Coralina



Universidade
Estadual de Goiás

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PROVISÓRIA

URZÉDA-FREITAS (2018)

1. Nome: _____
2. Idade: 22 _____
3. Data de Nascimento: _____
4. Estado Civil: Solteiro _____
5. Sexo: Masculino _____
6. Identidade de Gênero: Homem _____
7. Performance de Gênero: Híbrida _____
8. Identidade de Classe: Baixa _____
9. Identidade Racial: Pardo _____
10. Identidade Sexual: Gay _____
11. Identidade Religiosa: Ateu _____
12. Visão Política: Esquerda _____
13. Atuação Profissional: Professor _____
14. Tempo de Atuação Profissional: 16 anos _____
15. Carga Horária de Trabalho Semanal: 40 horas _____
16. Formação Acadêmica (Instituição/Cidade/Estado): uma unidade de Goiás _____
17. Formação Acadêmica (Habilitação): Letras / Português - Inglês _____

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"NARRAR PARA TRANSGREDIR O ARMÁRIO: performance discursiva de um professor de línguas gay"**. Meu nome é **Matheus Augusto Utim Corrêa**, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail matheus_utim@hotmail.com, endereço **Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura, Centro, CEP 76600-000**, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 99996-8096, (62) 3375-2042**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são **Matheus Augusto Utim Corrêa**, **Hélio Frank de Oliveira**, **Eduardo Batista da Silva**.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 25 minutos/horas e a sua participação na pesquisa 2 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é presente estudo busca problematizar a performance discursiva de um professor de línguas gay a fim de refletir sobre os posicionamentos discursivos em que se inscreve em suas negociações linguístico-identitárias.

O objetivo desta pesquisa é focalizar a língua(gem) como elemento (des)estruturante do docente queer no contexto da sala de aula.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de informações para questionários, relatos e entrevistas, considerando a perspectiva da Pesquisa Narrativa, que permite descrever e interpretar qualitativamente as experiências dos participantes. Assim, serão obtidos registros sonoros da conversa/entrevista.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Riscos e formas de minimizá-los:

A pesquisa pode gerar riscos mínimos de desconforto emocional (ansiedade, angústia, insatisfação), bem como benefícios acadêmicos e sociais na busca por uma condição cidadã no que concerne a diversidade. Para diminuir os riscos, o pesquisador estará continuamente aberto ao diálogo e aos questionamentos.



Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação (procedimentos do estudo) a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios acadêmicos e sociais a busca pela construção de condições mais cidadãs no que concerne a diversidade e da diferença no contexto escolar, pois, a escola, mesmo constituída pela diferença, ainda acena e reverbera posicionamentos que suscitam a emergência de práticas discursivas hegemônicas, que precisam ser problematizados.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte e alimentação) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos no catálogo de dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.



Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) **Matheus Augusto Utim Corrêa** sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **NARRAR PARA TRANSGREDIR O ARMÁRIO: performance discursiva de um professor de linguas gay**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiás, 02 de Abril de 2020.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: 02/04/2020

Matheus Augusto Utim Corrêa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: 02/04/2020

APÊNDICE C

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.921.944

APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1506380.pdf	19/02/2020 16:04:19		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	19/02/2020 16:03:51	Matheus Augusto Utim	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_assinado.pdf	19/02/2020 16:03:19	Matheus Augusto Utim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	05/02/2020 18:41:07	Matheus Augusto Utim	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	05/02/2020 18:39:33	Matheus Augusto Utim	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	04/02/2020 16:11:31	Matheus Augusto Utim	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Ter_Anu_Ueg.PDF	04/02/2020 16:07:05	Matheus Augusto Utim	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa.pdf	04/02/2020 15:59:42	Matheus Augusto Utim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09 L Bloco III L Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-900
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3326-1434

E-mail: cep@ueg.br