

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**(DES)APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
DESDE UMA PERSPECTIVA QUEER**

**RENAN DE ARAUJO RIGHI SANTOS**

**SÃO CARLOS**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**RENAN DE ARAUJO RIGHI SANTOS**

**(DES)APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
DESDE UMA PERSPECTIVA QUEER**

Trabalho de Conclusão de Curso –  
Monografia apresentada ao curso de  
Licenciatura em Letras: Português e  
Espanhol, da Universidade Federal de São  
Carlos, como parte das exigências para a  
obtenção do título de Licenciado em Letras

Orientador: Prof. Dr. Antón Castro Míguez

**SÃO CARLOS  
2015**

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Renan de Araujo Righi Santos**

## **(DES)APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DESDE UMA PERSPECTIVA QUEER**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português e Espanhol

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Antón Castro Míguez**  
**(Orientador)**

---

**(Examinador)**

**Resultado:**

São Carlos, \_\_\_\_\_ de dezembro de 2105.

## AGRADECIMENTOS

Foi um longo trajeto durante a minha graduação até a conclusão deste último trabalho. Foram incontáveis experiências, passei por três universidades neste caminho, - UFRJ, UFSCar e UNaM – em três cidades completamente diferentes entre si. Tive a sorte de sempre estar acompanhado por pessoas maravilhosas neste trajeto, às quais eu só tenho a agradecer.

Primeiro gostaria de agradecer à minha mãe, Neréa, que sempre se esforçou ao máximo para que eu pudesse me realizar em todos os âmbitos.

Agradeço, também, a toda minha família que sempre me apoiou neste caminho.

Às minhas amigas e amigos, de hoje e de sempre, por todos os momentos compartilhados até aqui.

Às professoras e professores, que tanto contribuíram para que eu ampliasse meus horizontes durante a minha formação.

E gostaria de agradecer, especialmente, ao meu orientador, Antón, pela imensa generosidade e por tudo que pude (des)aprender com ele até aqui.

## RESUMO

Considerando a importância da educação para as diferenças no contexto atual, faz-se urgente a incorporação/adequação de temas problematizados a partir das teorias pós-críticas, tais como gênero, raça, etnia e sexualidade, nos materiais didáticos de língua estrangeira. Neste sentido, este trabalho propõe a confecção de um protótipo de Unidade Didática para o ensino de língua espanhola, não com o intuito de propor soluções, mas trazer questionamentos e reposicionamentos no que diz respeito à prática docente e a confecção de materiais didáticos para o ensino de espanhol, visando a uma cidadania plena e emancipadora. Para tanto, este trabalho apresenta reflexões feitas na incipiente área de pesquisa da Linguística Aplicada Queer, concebida a partir dos entrecruzamentos metodológicos da Teoria Queer e da Linguística Aplicada, e de sua potencialidade para uma abordagem não-essencialista e problematizadora das categorias identitárias, com o propósito de promover a prática de um letramento queer pensado para a diferença.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Material Didático. Linguística Aplicada Queer. Letramento Queer.

## RESUMEN

Considerando la importancia de la educación para las diferencias en el contexto actual, urge la incorporación/adecuación de temas problematizados desde las teorías post-críticas, tales como género, raza, etnia y sexualidad, en los materiales didácticos de lengua extranjera. En este sentido, este trabajo propone la confección de un prototipo de Unidad Didáctica para la enseñanza de lengua española, no con la intención de proponer soluciones, sino para traer cuestionamientos y reposicionamientos por lo que respeta a la práctica docente y a la confección de materiales didácticos para la enseñanza de español con vistas a la formación ciudadana plena y emancipadora. Para tanto, este trabajo presenta reflexiones en la incipiente área de investigación de la Lingüística Aplicada Queer, concebida a partir de los entrecruzamientos metodológicos de la Teoría Queer y de la Lingüística Aplicada, y de su potencialidad para el enfoque no-esencialista y problematizador de las categorías identitarias, con el propósito de promover la práctica de una literacidad queer pensada para las diferencias.

**Palabras clave:** Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Material Didáctico. Lingüística Aplicada Queer. Literacidad Queer.

# SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. Pressupostos teórico-metodológicos .....	4
1.1. LA e contemporaneidade: uma nova abordagem em LA	4
1.2. Estudos queer: desconstrução de identidades de gêneros e sexualidades .....	15
2. Pressupostos filosófico-pedagógicos.....	28
3. Apresentação da unidade didática .....	35
Considerações Finais .....	42
Referências.....	43
ANEXO.....	46

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma série de reflexões feitas no decorrer de minha graduação em Letras. É importante, portanto, fazer um breve panorama dos caminhos que me levaram a elas, evidenciando minha agência como sujeito no espaço desta pesquisa.

Durante a minha graduação, passei por três universidades distintas, com contextos bem diferentes entre si. Iniciei minha graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2009. Depois, em 2011, transferi o curso para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E, em virtude de um convênio entre a UFSCar e a Universidad Nacional de Misiones, fiz um intercâmbio de um ano letivo na universidade argentina.

Nesse percurso, destaco a experiência em duas disciplinas cursadas na UFSCar que foram essenciais para que eu chegasse a desenvolver este trabalho: Educação e Sociedade e Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola. Nestas disciplinas, houve a preocupação de abordar questões problematizadas a partir das teorias pós-críticas, tais como gênero, raça, etnia e sexualidade.

Logo no meu primeiro contato com essas questões, na disciplina de Educação e Sociedade, pude perceber que eram de extrema relevância e, até então, não tinham sido tratadas por nenhuma outra disciplina. Por conta do meu processo de transferência, só pude cursar esta disciplina no que seria corresponde ao 4º ano da UFSCar. Apesar de ter uma carga horária reduzida, o professor responsável por essa disciplina – que também é coordenador do grupo de pesquisa Diversidade em Educação da UFSCar – conseguiu problematizar conosco estes temas e, no meu caso, pude vislumbrar um novo paradigma no território de ensino-aprendizagem de línguas. Na disciplina de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola, por sua vez, tive a possibilidade de aprofundar-me nestas questões e propor uma unidade didática nesta perspectiva, com o amparo teórico de autores que propõem outros percursos na área de Linguística Aplicada, entre eles Moita Lopes (2006), Branca Fabrício (2006), Pennycook (2006), entre outros.



Neste sentido, decidi desenvolver um trabalho de conclusão de curso em que pudesse investigar mais cuidadosamente essa temática, pensando em possibilidades para trazê-la ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, no ensino de espanhol. Este trabalho rendeu-me um contato ainda maior com outras áreas, abalando decisivamente as fronteiras entre elas. Destaco o contato com a Teoria Queer, responsável por ampliar consideravelmente minhas possibilidades durante este percurso, aguçando minhas inquietações e suscitando novos caminhos.

Assim, ampliando e aprofundando o trabalho desenvolvido na disciplina de Linguística Aplicada, surgiu a ideia de propor um protótipo de unidade didática, voltado ao ensino de espanhol, desta vez a partir de uma perspectiva queer.

Para tanto, foi necessário (re)construir um referencial filosófico-teórico-metodológico que confluísse em um trabalho com o letramento queer, pelo que tem de pós-crítico, pós-identitário e, também, transgressivo e emancipador. E uma das possibilidades estaria nos entrecruzamentos da Teoria Queer (TQ) com a Linguística Aplicada (LA). Podemos entender letramento queer, conceito que será explorado ao longo deste trabalho, como um desdobramento do letramento ideológico, que é aquele que leva em consideração que as práticas de letramento são situadas em determinados contextos de uso da linguagem, portanto, não são neutras, mas fazem parte de estruturas ideológicas, políticas, culturais e de poder das instituições sociais. Adotar uma perspectiva queer, neste contexto, implica compreender a construção sócio-histórica das normas, convenções e seus alvos (instituições, atores sociais, identidades, diferenças etc.). Deste modo, essa perspectiva refuta formas de conhecimento que se impõem como verdades absolutas, trazendo novas possibilidades para o contexto de sala de aula, como por exemplo, a superação da ideia de que é apenas o professor quem transmite o conhecimento, a necessidade da problematização de saberes considerados “naturais” ou hegemônicos (considerando a importância/relevância de outros saberes – os saberes subalternos), o reconhecimento de que o aluno é um dos responsáveis pelos significados negociados em sala de aula, entendendo esse espaço como lugar de embate de vozes (CARVALHO, 2013).

Em um cenário nacional (ou mesmo global) de conservadorismo, retrocessos e preconceitos, é importante trazer questões étnico-raciais e de gênero e sexualidade, entre outras, para discussão no contexto de produção de materiais didáticos

na área de línguas estrangeiras, cujo espaço propicia deslocamento e reposicionamentos através do contato com o outro. Outras línguas, outras culturas, outras formas de se posicionar no mundo, favorecendo a (des)(re)construção das alteridades e subjetividades.

Este é o contexto em que se deu a construção do protótipo da unidade didática, que será apresentada em anexo e cuja discussão teórico-metodológica comporá o corpo deste trabalho.

Este trabalho apresenta três capítulos, além do protótipo de unidade didática em anexo, como já referido. No capítulo 1, apresento os pressupostos teórico-metodológicos, que se subdividem em duas seções. Na primeira, faço um percurso dentro das novas propostas em LA e, na segunda seção, um panorama da TQ.

O capítulo 2 trata dos pressupostos filosófico-pedagógicos assumidos neste trabalho, em que se discutem as potencialidades de um letramento queer pensado para as diferenças.

No capítulo 3, faço uma apresentação da unidade didática proposta. Apresento as atividades e comento o processo de produção da unidade. O material em anexo deste trabalho, como já sinalizada, é o seu protótipo.

É necessário salientar que este trabalho, como todo trabalho desenvolvido na área da educação, especialmente por situar-se desde/em uma perspectiva queer, não propõe soluções, mas questionamentos e problematizações que possam levar a deslocamentos e reposicionamentos sobre a prática docente e a confecção de materiais didáticos que promovam a cidadania plena e, portanto, emancipadora. Esta emancipação se dá, neste contexto, através de um processo de transgressão e estranhamento. Estranhar, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, o que é considerado “natural”/hegemônico e compõe a norma vigente, e transgredir, no sentido de desafiar os limites e os mecanismos que sustentam essas categorias e esses modos de pensar, além de produzir novas maneiras de pensar.

## 1. Pressupostos teórico-metodológicos

### 1.1. LA e contemporaneidade: uma nova abordagem em LA

Este trabalho se insere/enquadra no marco teórico-metodológico da Linguística Aplicada, mais especificamente a LA que segue a perspectiva de autores como Moita Lopes (2006), Alastair Pennycook (2006) e Branca Falabella Fabrício (2006). Estes autores propõem uma LA que vai além da linguística aplicada tradicional, ou, mesmo, do que normalmente se apreende como linguística aplicada crítica (LAC), posto que nos incitam a transgredir as fronteiras entre as áreas do saber para que possamos transitar por um território mestiço, in(ter)disciplinar, transgressivo e, como defendemos, queer.

A LA, atualmente, tem sido repensada/problematizada a partir da visão de diversos autores. No Brasil, o linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes foi responsável pela organização do livro *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006) que reúne diversos autores que apontam novos caminhos possíveis dentro da área. De acordo com Moita Lopes (2006), estes novos caminhos surgem do que o autor apresenta como uma necessidade de (re)pensar o diálogo entre as teorias que atravessam as ciências sociais, as humanidades e a LA. Ele situa esta influência em sua obra em decorrência de sua participação em congressos nos campos dos estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade e teorias socioculturais.

Um dos nomes atribuídos por Moita Lopes (2006), ao que ele se refere como novo movimento em linguística aplicada, é o de LA mestiça, caracterizada por sua natureza in(ter)disciplinar/transdisciplinar, que se faz presente no trabalho de vários pesquisadores que procuram criar inteligibilidades sobre problemas sociais nos quais a linguagem apresenta centralidade. Além disso, traz contribuições de outros autores, como Pennycook (2006), que afirma que uma característica importante da LA contemporânea é a preocupação em repensar-se insistentemente, através de uma reflexão contínua. Para Moita Lopes, esta característica pode ser bem problemática ao se considerar os campos cristalizados que entendem o conhecimento como construção de verdade. Nossa perspectiva, neste trabalho, é exatamente a de desestabilizar/desconstruir/desnaturalizar esta noção de verdade absoluta, principalmente no que diz respeito às crenças construídas sobre gêneros e sexualidades.

Branca Falabella Fabrício (2006), na mesma linha que a de Moita Lopes, articula parte do pensamento de três grandes filósofos para caracterizar esta “mobilidade”, que deve, segundo a nova linha de estudos em LA, fazer-se presente na construção de saberes: Nietzsche, Foucault e Wittgenstein.

Fabrício (2006) traz a crítica de Nietzsche, no final do século XIX, aos sistemas filosóficos da civilização ocidental que acreditavam na essência e na solidez das construções conceituais. Recorre à emblemática metáfora nietzschiana “de uma delicada teia de aranha sobre a correnteza de um rio, firme em sua fragilidade, apesar de assentada sobre um solo movente” que ilustra, segundo Fabrício, “um modo de pensamento e de produção de conhecimento plural e dinâmico – que assume seu aspecto de fabricação e de trabalho meticuloso em perpétuo movimento imaginativo” (FABRÍCIO, 2006, p. 53) para se contrapor aos sistemas tradicionais de nomeação e fundamentação estabilizante. Há em Nietzsche, de acordo com Fabrício, outra concepção de linguagem, que não é nem representacional nem essencialista, a que se atribui o que ela chama de “potencial demiúrgico”, que seria a ideia de Nietzsche de que “o discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si”. Fabrício (2006) entende que a partir desta concepção nietzschiana “de que as ideias, os conceitos e a noção de realidade e subjetividade são construídas e assentam-se sobre uma base fluída e inconstante”, o filósofo constrói uma importante contribuição para o campo da LA, que seria o método da genealogia:

Nietzsche propõe, como método de trabalho, a genealogia – forma estratégica de pensamento que, consistindo em uma historicização sem teleologia, não tem como meta erguer alicerces fundacionais. É ela que possibilita ao filósofo, no diálogo direto com a tradição filosófico-platônica e sua busca de verdade e conhecimento, proceder a uma crítica radical da modernidade, não para substituí-la por outro paradigma mais verdadeiro, mas para apontar-lhe inconsistências e incoerências internas. (FABRÍCIO, 2006, p. 54)

Esta metodologia de produção de conhecimento, segundo Fabrício (2006), colaborou para a obra de pensadores contemporâneos como Foucault, que assim como Nietzsche, não se utiliza da historicização para desvendar causas primeiras, a origem de uma pesquisa ou a procura da essência das coisas, evidenciando uma abordagem opositiva a esta:

(...) em sua abordagem, historicizar é um modo de conhecer que implica o exercício de escutar a história, demorada e meticulosamente, para compreender o processo de construção de nossas ideias e conceitos “essencializados” ao longo dos inúmeros acasos e contingências de nossa experiência; e de buscar na reconstrução de uma formação histórica em movimento a teia epistemológica na qual estamos entrelaçados (FOUCAULT, 1979b apud FABRÍCIO, 2006, p. 54).

Conforme Fabrício (idem, ibidem), Foucault toma a ideia de Nietzsche de construção e produção do mundo social, discutindo como isso se dá “dentro de determinadas ordens do discurso”:

A genealogia por ele implementada nos mostra como nossos discursos configuram ambientes, produzem espaços e criam noções de coerência e estabilidade. A realidade, por conseguinte, não é um dado; é um efeito, uma operação de práticas discursivas “ordenadoras” do mundo social, denominada lógica efeito-instrumento (FABRÍCIO, 2006, p. 54-55).

Fabrício (2006) entende que, de acordo com Foucault, esses discursos produzem domínios do saber (o que o filósofo francês denomina como “instrumentos”) e, a partir destes domínios, são incitados discursos e a manifestação de comportamentos. Dando margem para a criação, dentro de um domínio particular, ao que a autora entende como uma trama epistemológica, ou seja, a produção de “conceitos, objetos de conhecimento, técnicas, formas de conduta e padrões de normalidade/desvios” (idem, ibidem). Para a autora, formam-se conjunturas de relações de forças nessa criação de efeito-realidade:

Tais campos, os *regimes de verdade* foucaultianos, produzem a ideia de poder, pois normatizam e normalizam a vida social, legitimando conceitos, crenças, valores e possibilidades de ser, agir e desejar. Nessa abordagem, os sentidos seriam interessados, pois são produzidos por uma trama de forças e condições sócio-historicamente determinadas (FABRÍCIO, 2006, p. 55).

Fabrício (2006) delinea como se constrói esse “efeito-realidade” (com base em Foucault), que se constitui a partir da proliferação de discursos e “verdades”, de forma bastante instável, que acabam por configurar formas de existir e de agir, estas

bastante cambiantes de acordo com o contexto sócio-histórico. Quando esses efeitos se tornam hegemônicos e fixos, passam a ser percebidos como superestruturas sociais. Logo, não se remete a indivíduos ou instituições isoladas, mas no que Foucault aponta como a “microfísica das relações de poder”:

Uma rede complexa e intrincada de conexões dentro de um solo histórico, econômico, político e sociocultural (MACHADO, 1979 apud FABRÍCIO, 2006, p. 55).

Fabrício aponta contribuições de Foucault para a pesquisa contemporânea (inclusive em linguística aplicada):

- 1) não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e da vontade;
- 2) sujeitos e objetos não são a-históricos; por conseguinte, o estudo do objeto produz o objeto;
- 3) as ideias de “mundo real” e de “sujeito” são efeitos atrelados aos eixos imbricados de poder/saber/subjetividade, provocados por relações de forças constituintes de arranjos sempre provisórios, mutáveis e moduláveis (FABRÍCIO, 2006, p. 56).

Por fim, Fabrício (2006), enfatiza que esta perspectiva, a qual ela chama de orientação genealógica e socioconstrucionista, norteia vários trabalhos nas ciências sociais contemporâneas. E, acrescenta, que esta perspectiva pode ser complementada pela filosofia da linguagem de Wittgenstein. Para a autora, a tônica do pensamento linguístico contemporâneo parte da crítica incisiva que Wittgenstein faz ao essencialismo, questionando noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade e de fundamentos definitivos de explicação. A originalidade desse autor, para Fabrício, se dá à medida que ele questiona a tradição representacionista em seu próprio território, sem apresentar um modelo alternativo. Conforme Fabrício, a ideia central apresentada por Wittgenstein, que se opõe ao essencialismo, é a de que “o significado de uma palavra é o uso da linguagem”, ou seja, para ele falar uma língua é uma prática social ou uma forma de vida. A compreensão da linguagem seria vista como:

(...) *jogos de linguagem* no interior dos quais o significado se constitui por processos intersubjetivos de negociação, orientados por regras de emprego dos termos e expressão linguística, O *jogo da verdade* tão presente nas áreas de produção de conhecimento científico, seria um deles (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

De acordo com a pesquisadora (2006), para Wittgenstein uma palavra só se torna significativa quando está em seu contexto de uso. O que apontaria a existência de um “vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas” (idem, p. 57), indicando o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo. Finalmente, destaca a desconstrução, por parte do autor, da crença de que existe um significado único para as coisas, critica a tendência em naturalizar regras que consagram formas de vida, ideias e crenças. Além de criticar o que ela chama de “compulsão metafísica”, desconstruindo a ideia de que existe uma entidade que gerencie essas regras.

Partindo das relações que Fabrício (idem, p. 58) faz entre os três filósofos, a autora chama a atenção para o que chama de “processo de invenção e fabricação permanente do mundo”, indicando a possibilidade e responsabilidade de criar-se “novos futuros sociais possíveis”, especialmente para “as áreas comprometidas com a investigação das transformações sociais contemporâneas”.

Para Moita Lopes (2006), uma descrição linguística que se relaciona com o modo pelo qual as pessoas compreendem o seu uso da língua e o conhecimento que têm sobre suas práticas linguísticas tenha mais valor no processo de ensino-aprendizagem do que uma descrição proveniente de uma teoria em especial. De acordo com o autor, esses novos estudos em LA se opõem a uma linguística aplicada mais tradicional que, apesar de apresentar uma interdisciplinaridade, conserva nos estudos linguísticos sua referência. Como podemos observar no trecho a seguir:

Assim, para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico que o linguista aplicado precisaria se envolver para tentar entender teoricamente a questão com que se deparava atravessava outras áreas do conhecimento, gerando configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes

nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Para Moita Lopes, seguindo a linha dos estudos em LA, seria simplista dizer que os problemas com relação à linguagem pudessem ser solucionados somente no campo da teoria linguística. Esta contribui para uma descrição mais cuidadosa de um aspecto linguístico, no entanto, pode ser ineficiente para viabilizar alternativas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isso ocorre, segundo o autor, porque estas teorias linguísticas não dão conta de aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula. É necessário, também, levar em conta os aspectos sócio-históricos do contexto analisado:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado, onde pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. Nesse ponto reside a crítica às pesquisas da LA tradicional, que muitas vezes descarta esses pontos, colaborando na manutenção das injustiças sociais ao não situar o seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar aos interesses a que o seu trabalho serve (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Fabrizio (2006, p. 48) aponta para esta tendência nessa nova corrente da LA em focalizar a linguagem como uma prática social e observar seu uso em meio a vários fatores contextuais. Defende que esses estudos devem abordar a linguagem “em um conjunto de relações em permanente flutuação”, entendendo a sua inseparabilidade “das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”.

Neste sentido, Fabrizio (2006) destaca alguns pontos importantes para a revisão das bases epistemológicas para a LA, tais como (o já citado) entendimento da linguagem como uma prática social, ou seja, para estudar a linguagem é necessário estudar a sociedade e a cultura de que ela é constituinte e constitutiva; a ideia de que as nossas práticas discursivas não são neutras, trazem em si (propositadamente ou não) escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder que incidem de



diferentes formas no mundo social; e, de que “existe uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos” (p.48).

Outro ponto de destaque dos novos estudos em LA, segundo Moita Lopes (2006), também chamados de LA indisciplinar ou antidisciplinar pelo autor, ou ainda LA transgressiva por Pennycook (2006), é a crítica de ideias solucionistas. Não se pensa mais em soluções ou resoluções para os problemas enfrentados ou construídos. Moita Lopes indica que existe na LA a procura por alternativas por meio da problematização e criação de inteligibilidades para tais problemas. Justamente por conta dos aspectos sociais e psicológicos já citados que serão específicos para cada contexto. Neste ponto, encontramos uma correspondência com a Teoria Queer que, assim como esta corrente da LA, não busca soluções para os problemas sociais, mas procura problematizar e criar inteligibilidades sobre eles.

Pennycook (2006) mostra pontos importantes nas *teorias transgressivas*. Considera um sinal de maturidade na LA a tendência a certo afastamento da linguística para tornar-se uma disciplina geradora, por si mesma, de teoria. Para Pennycook, existe uma necessidade de transgredir as fronteiras disciplinares tradicionais, destacando o interesse em desenvolver uma nova agenda de pesquisa, que seria informada por uma vasta gama de disciplinas sem se subalternizar a nenhuma. A ideia, segundo ele, ultrapassa o que se entende por “interdisciplinar” ou “transdisciplinar”, toma um sentido ilícito de derrubar cercas existentes entre as disciplinas, atravessando fronteiras até então proibidas.

A noção de transgressão para Pennycook (2006) apresenta vários significados. O primeiro deles se refere a esta necessidade de articulação entre instrumentos políticos e epistemológicos, que, de fato, permitam a transgressão do pensamento e da política tradicionais. Assim como Moita Lopes (2006) e Fabrício (2006), sublinha a necessidade de criação de uma agenda política crítica para questionar os conceitos trabalhados (resgata a influência de Fanon e Foucault, neste aspecto).

O segundo ponto importante, destacado por Pennycook (2006), é o de que, no campo das teorias transgressivas, deve-se pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito. O autor explica a transgressão como algo que destrói regras e transgrede limites. Para ele, é imprescindível que se separe a transgressão da desordem e do caos. A transgressão é situada como reflexiva, ela vem para questionar o seu próprio papel e o da cultura que a define em alteridade. A transgressão implica

mistura de categorias e um questionamento dos limites entre elas. Não se trata de um desafio aberto e deliberado ao status quo, mas de interrogar a lei, seus princípios específicos (e muitas vezes arbitrários) e os mecanismos de poder nos quais ela é baseada e, também, do seu envolvimento com o que se proíbe por ela. Pennycook pontua seu pensamento na seguinte passagem:

(...) a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar. Assim como Foucault nos apresenta a necessidade de procurar novos esquemas de politização, a teoria transgressiva não tem a ver tanto com o estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com a procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta, ou, como Kearney (1998: 364) indica: tem a ver com “a exigência ética de imaginar de forma diferente” (PENNYCOOK, 2006, p.74).

Pennycook (2006) traz uma importante contribuição de bell hooks (1994), quem acrescenta outra noção à transgressão, inspirada nos professores que, corajosamente, transgrediram os limites que confinavam os alunos em uma abordagem aprisionadora. Para hooks, transgressão é opor-se, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe. Pennycook evidencia a imagem de professores que transgredem os limites normais da pedagogia e que ensinam seus alunos a transgredir, pensando no uso da pedagogia como transgressão.

Pennycook (2006) chama a atenção para os efeitos das viradas linguística, somática e performativa na LA. Segundo o autor, o fenômeno da virada linguística tem reconfigurado a representação na vida acadêmica no ocidente, partindo de visões pós-estruturais de que a linguagem é o lugar real e possível do qual parte a organização social, mas, também, no qual a subjetividade de cada indivíduo é construída. Pennycook aponta a dificuldade que a linguística tradicional tem em entender essa visão, já que o que é questionado não é somente sobre a linguagem como fenômeno social, mas os modos de conceber a linguagem dentro da linguística tradicional. A LA, que tem como precursora técnica a linguística, com o intuito de obter credibilidade na academia, também seguiu os preceitos da linguística tradicional, buscando uma cientificidade que privilegia compreensões estreitas de linguagem e abordagens limitadas de pesquisa. Entretanto, com esta nova linha de estudos na LA, vagarosamente, as compreensões do papel do discurso na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante e da

necessidade de reflexividade na produção do conhecimento estão começando a incorporar-se no fazer científico.

Pennycook (2006) nos situa, também, nos efeitos da chamada virada somática, que se caracteriza por ser uma virada em direção ao corpo. Ele marca as origens desta virada como múltipla, que podem vir desde a necessidade de encontrar um ponto estável de referência em um mundo em mutação de forma cada vez mais desconcertante, até o fator da apreensão cultural enfraquecida de visões religiosas que, por tanto tempo, demonizaram o corpo em oposição à alma imortal e divina. Essa mudança tem alguns pontos cruciais, conforme Pennycook (2006), entre eles, “a reação contrária ao idealismo logocêntrico do pós-estruturalismo, a tentativa de recuperar os domínios do ser que foram extirpados pela filosofia racionalista e a demanda política, particularmente a feminista, de considerar nossa presença física.” (idem, p. 79). O autor cita que há muitos aspectos presentes na virada somática, que vão desde a preocupação foucaultiana com o “si mesmo”, às críticas feministas relacionadas ao conhecimento como masculino e descorporificado. Pennycook sublinha a argumentação da feminista Dorothy Smith da necessidade de:

refletir sobre a mudança cartesiana que esquece o corpo. O corpo não será esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; está trabalhando; está conectada com outras pessoas de vários modos; pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; lê aqui; vê televisão... (SMITH, 1999, p. 41 apud PENNYCOOK, 2006, p.80).

Por último, Pennycook trata da virada performativa, que é uma virada em direção à identidade. Para ele, esta virada é ampla e envolve várias perspectivas e, seu enfoque é na visão de que as identidades não são “pré-formadas”, mas “performadas”. O argumento que Pennycook considera central para esta mudança em direção ao performativo está presente na obra de Judith Butler ([1990] 2010), *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Para tanto, o autor nos traz as noções de gênero e sexualidade de acordo com as concepções de Butler:

“o gênero se mostra como performativo – ou seja, constitui a identidade que reivindica o ser, Nesse sentido, o gênero é sempre um fazer, embora não um fazer por um sujeito de quem se possa dizer que

preexiste à tarefa”. Performatividade, então, seguindo Butler, pode ser compreendida pelo modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de *performances* sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior. E ela continua: “O gênero é a estilização repetida do corpo, uma série de atos repetidos dentro dos quais um enquadramento altamente rígido e regulador se solidifica com o passar do tempo para produzir a aparência de substância, de um tipo natural de ser” (PENNYCOOK, 2006, p. 80).

Pennycook (2006) mostra o interesse de Butler na desvinculação entre o sexo biológico e o gênero, pois a crença de que este vínculo existe predertermina e fixa o sujeito que pretensamente deveria liberar. Destaca também a influência deste pensamento na *teoria queer*, na qual existe o questionamento das categorias de identidade de gênero e sexual, ultrapassando a identificação de gays e lésbicas e abrindo-se a outras possibilidades, promovendo, a partir dos debates sobre performatividade, uma pressão de desnaturalização sobre o sexo, o gênero, a sexualidade, os corpos e as identidades.

Para Pennycook (2006) a discussão sobre performatividade fornece modos significativos para repensar a linguagem e a identidade. Dentro desta relação se enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, refutando a ideia de que a identidade é um construto pré-dado no uso da linguagem. O foco nos estudos das relações entre gênero e linguagem não está em analisar como mulheres e homens falam de forma diferente, mas em compreender como as pessoas desempenham o gênero através das palavras. O que não quer dizer que desempenhamos identidades generificadas constantemente, mas que constituímos pela linguagem os gêneros que ela reivindica ser. Para exemplificar, o autor retoma a fala de Butler que sugere que o fato de uma garota ser chamada como tal, desde o começo de sua existência, é o que a torna transitivamente uma garota conforme a passagem do tempo.

Pennycook (2006) destaca, também, que a noção de performatividade preenche no pós-estruturalismo o que tem a ver com o fazer do sujeito. Para os pós-estruturalistas o sujeito é produzido no discurso. Para Pennycook, na LA a relação entre sujeito e discurso tem sido tratada de modo estático, “no sentido de que um sujeito escolhe assumir uma posição de sujeito em um discurso pré-dado” (idem, p.81). O problema mostrado pelo autor é que, segundo esta visão, “como objetos que esperam ser

nomeados, estas posições de sujeito preexistem ao engajamento discursivo do sujeito”. Pennycook mostra, então, o contraponto de que o discurso pode ser visto como uma prática na qual o discurso e o sujeito são realizados performativamente. Por fim, sinaliza que uma vez compreendida a performatividade percebemos a produção da identidade no seu fazer.

Para finalizar, o autor ressalta as contribuições do conceito de performatividade para a LA:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. Isso fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua. A performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados (PENNYCOOK, 2006, 82).

A preocupação de Moita Lopes (2006) ao propor essa nova perspectiva em LA se evidencia na seguinte passagem:

(...) a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. Esse é um propósito de teorias que fazem a crítica da modernidade e que informam grande parte desse volume e que refletem o pedido de Foucault (1979: 190) sobre a necessidade de “imaginar e criar novos esquemas de politização”, que estão além de um feixe preexistente de possibilidades”. É para essa agenda

sociopolítica, informada pela sócio-história de nossos corpos, que espero que a LA possa contribuir (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

É de nosso interesse, neste trabalho, criar espaços para estes atravessamentos identitários, tentando trazer para o centro algumas destas figuras marginalizadas citadas por Moita Lopes nesta passagem. Fabrício (2006), vê nesses espaços marginalizados um campo criativo fértil, porque escapa ao modo de vida consagrado, um espaço de experimentação ainda não concebido pelos discursos hegemônicos, distanciando-se da organização e da experiência comprometida com lógicas e sentidos históricos viciados.

Entendemos que a linha de Linguística Aplicada (proposta pelos autores citados neste trabalho) apresenta vários entrecruzamentos com a Teoria Queer. Desde a influência de Foucault, que é fundamental nos dois campos de pesquisa – em termos de organização metodológica, conceitos e aplicações presentes nos dois campos –, até a influência de autores de destaque da teoria queer, como Judith Butler, que traz contribuições como a performatividade para o campo da LA. Desta forma, situamos o marco teórico deste trabalho configurado nas intersecções entre a LA e a TQ, o que se poderia chamar de Linguística Aplicada Queer (LAQ).

## **1.2. Estudos queer: desconstrução de identidades de gêneros e sexualidades.**

O termo *queer* era associado a uma ofensa em países de língua inglesa. Seu significado se relacionava ao que entendemos em português como “estranho”, “anormal”, “esquisito”, além de referir-se a uma injúria que estigmatizaria, especialmente, os homossexuais. O termo passou por um processo de resignificação política a partir dos anos 1980, através dos esforços de ativistas que pretendiam colocar em evidência todos aqueles que fugiam à “normalidade”, ou seja, os que se distanciavam dos padrões impostos por aquela sociedade em especial, os considerados abjetos naquele contexto.

No âmbito dos estudos queer, como explora David Córdoba (2007) no contexto espanhol, existe uma discussão em torno à tradução (ou não) do termo *queer* para outros idiomas, levando em conta as possíveis contaminações culturais e deslocamentos que podem ocorrer neste processo. Optamos, neste trabalho, pensando

no contexto brasileiro, por uma não tradução do termo por alguns motivos. O primeiro deles é que, no Brasil, *queer* já é um termo difundido na área acadêmica e a maioria dos pesquisadores o adota. Um segundo ponto interessante é que a palavra em inglês não possui gênero definido, fugindo ao binarismo masculino/feminino, estendendo-se a uma infinidade de gêneros possíveis. Em terceiro lugar, mantendo o termo em inglês é possível conservar nele uma estranheza, uma excentricidade que se relaciona com o significado a ele atribuído. Entretanto, a não tradução apresenta uma desvantagem, que é o risco de o termo tornar-se politicamente neutro, já que em inglês *queer* é um insulto, que o torna inadequado para o âmbito acadêmico e conforma uma transgressão importante para o movimento.

No Brasil, o contato com a Teoria Queer se deu no campo da educação, evidenciando o seu aspecto in(ter)disciplinar, através dos estudos de pesquisadores da área de educação como Tomaz Tadeu da Silva – que, de acordo com o sociólogo Richard Miskolci (2012), foi essencial no processo de seleção, tradução e publicação de obras de saberes que se desenvolveram de forma crítica em relação às disciplinas acadêmicas institucionalizadas, além de introduzir termos como a “pedagogia queer” – e, também, da professora Guacira Lopes Louro, que levou contribuições da Teoria Queer ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 1990, pela primeira vez, uma série de trabalhos – bastante diversos – foi reunida sob o título de “Teoria Queer”. A pesquisadora feminista Teresa de Lauretis em sua comunicação na Universidade da Califórnia, publicada posteriormente na revista *Differences* (1991), problematizou a forma com que os estudos gays e lésbicos pensavam a temática da sexualidade. Lauretis, além de ser a primeira a se referir, no âmbito acadêmico, à Teoria Queer, também foi uma das primeiras a sinalizar o desgaste do termo, como bem destaca Spargo (2006, p. 63), referindo-se a afirmação de Lauretis de que a “teoria queer rapidamente tornou-se uma criatura conceitualmente vazia da indústria editorial”. Para Lauretis (1991), o surgimento da Teoria Queer veio para contemplar algumas construções discursivas, além “dos vazios e silêncios” deixados pelos estudos gays e lésbicos como, por exemplo, as relações étnicas, de gênero, diferenças de classe, geracionais, geográficas, sociopolíticas, entre outras. Este tipo de

crítica já era recorrente nos estudos gays e lésbicos e, muitas vezes, era fonte de dissidências dentro do próprio movimento, como buscaremos situar posteriormente.

De acordo com Richard Miskolci (2012), o movimento *queer* teve seu provável surgimento associado à contracultura e às demandas dos que eram chamados, na década de 1960, de novos movimentos sociais. Segundo o autor, neste contexto, apresentavam-se três principais movimentos sociais: o movimento pelos direitos civis dos negros no sul dos Estados Unidos; o movimento da segunda onda do feminismo; e, por fim, o movimento homossexual (como era designado na época). Estes movimentos tinham em comum um repertório de demandas que ultrapassavam as exigências de caráter econômico, questionando a representatividade/autoridade de instituições tradicionais como o Estado, evidenciando como as relações de poder atravessam campos até então ignorados, como a sexualidade, o corpo e o desejo. A partir deste ponto, o movimento homossexual começa a problematizar questões como, por exemplo, a classificação dos homossexuais como um perigo social e psiquiátrico por parte do aparato médico-legal. Neste sentido, o autor aponta o possível surgimento do *queer* em termos políticos, desconstruindo e colocando em xeque padrões pré-estabelecidos.

Miskolci (2012) assinala que este impulso crítico inicial gerou obras acadêmicas em diversos países e destaca alguns precursores da Teoria Queer. Entre eles, Guy Hocquenghem, pensador francês que publicou, no início dos anos 1970, *Le désir homosexuel* (O desejo homossexual), que tratava do papel do medo da homossexualidade na definição da ordem político social da época. E, ressalta também, os artigos de autoria da antropóloga feminista Gayle Rubin, como o seu conhecido ensaio *Thinking Sex* (Pensando sobre Sexo, 1984). O autor reafirma a origem dispersa da Teoria Queer, como a conhecemos atualmente, e localiza historicamente a sua conformação na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, a partir do surgimento da epidemia da AIDS. No Brasil, é interessante lembrar o trabalho precursor de Perlongher, do qual falaremos mais adiante.

Tamsin Spargo (2006) destaca a grande importância de Michel Foucault e sua relação com a Teoria Queer, ainda que buscando superar a ideia de causalidade, segundo a pesquisadora, Foucault “pode ser visto como um catalisador, um ponto de partida, um antecedente, mas também um provocador, uma ponta de ousadia que ainda gera a produção de novas ideias” (idem, p. 9) para a teoria queer e, também, para outros



estudos pós-modernos. A autora faz em sua obra o que define como uma breve genealogia da obra do pensador francês.

Dentro da obra de Foucault, a autora destaca a importância do primeiro volume de *História da sexualidade*, escrito nos anos 1970, no final da chamada “revolução sexual” na cultura ocidental. Spargo define o livro como uma poderosa e provocadora contra-narrativa para a história já estabelecida, ou seja, a de que houve um período de repressão sexual iniciado na era vitoriana que foi, progressivamente, caminhando rumo à liberação e esclarecimento do século XX. Foucault, em sua produção, teria rejeitado a hipótese deste período repressivo, declarando que as evidências do século XIX não orientavam para a proibição do falar sobre sexualidade, mas para uma grande proliferação de discursos nesse sentido, pensando-se, por exemplo, na proliferação de aparatos confessionais, não mais restritos ao âmbito da igreja, senão aos consultórios psiquiátricos e psicoterapêuticos (tenha-se em conta a produção de discursos médicos, jurídicos, religiosos em torno à sexualidade).

Spargo (2006) aponta alguns pontos fundamentais da obra de Foucault, tais como o entendimento de que a sexualidade, na vida humana, não é uma característica ou fato natural, mas, em contrapartida, uma categoria construída da experiência, que não tem origens biológicas senão históricas, sociais e culturais. A autora ressalva que Foucault não descartava a visão biológica, mas dava prioridade ao papel das instituições de poder e dos discursos na formação da sexualidade. Foucault, na visão da autora, não estava interessado em buscar a “verdade” sobre a sexualidade humana, mas em examinar a sua produção discursiva, ou seja, de que forma, dentro das relações de saber-poder<sup>1</sup>.

Um segundo ponto importante da obra de Foucault destacado por Spargo é o de que o filósofo francês dedicou-se a explorar maneiras pelas quais diversos campos como a psicanálise, a igreja, entre outros, incitavam a produção de um saber sobre a sexualidade, sob a supervisão de figuras de autoridade, evidenciando as relações entre o saber e o poder.

Spargo (2006) mostra que Foucault contrasta diferentes formas de abordar a sexualidade nas diferentes sociedades. Em sua obra situa que, diferentemente da *ars*

---

<sup>1</sup> Segundo Foucault, em *A ordem do discurso* (2009), os domínios do saber estão intrinsecamente relacionados em um híbrido que chamou de saber-poder, pelo que o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daqueles que detêm o saber: os discursos médico, científico, jurídico, religioso etc.

*erótica* presente na China, Japão, Índia e Império Romano, no ocidente, este entendimento se deu no que Foucault apresenta como *scientia sexualis*. Esta *scientia sexualis* concentrou-se em buscar o que seria a “verdade” sobre a sexualidade, através de um método chave que seria a confissão (processo que pressupõe vergonha, sublinha Spargo):

Da confissão cristã, passando pelas práticas médicas, judiciais, pedagógicas e familiares até a ciência contemporânea da psicanálise, podemos traçar uma história de homens e mulheres, meninos e meninas escrutinando seus desejos, emoções e pensamentos, passados e presentes, e relatando-os para alguém. Contando ao padre seus pecados, confessando doenças, confessando crimes, confessando a verdade. E a verdade era sexual. Em todas essas cenas confessionais o falante produz uma narrativa sobre a sua sexualidade que é interpretada por uma figura de autoridade. A “verdade” que é revelada nesse processo não é, claro, encontrada e sim produzida. Ela existe como saber dentro de um discurso particular e está amarrada ao poder (SPARGO, 2006, p. 14).

Outro argumento de Foucault, levantado por Spargo (2006), é o de que, a partir do século XVIII, a preocupação para com a sexualidade foi a de regular e administrar, em lugar de emitir julgamento. Já existia há muito tempo a preocupação, por parte da igreja, em regular a sexualidade, no entanto, na época do Iluminismo novos regimes governamentais foram desenvolvidos e enfocaram o indivíduo corporificado e sexual. Muitas versões modificadas e seculares da confissão centravam uma variedade de técnicas para internalizar normas sociais. Para a autora, foi nesse contexto que muitas maneiras de entender sexualidade que permanecem dominantes até os dias atuais começaram a ser formuladas, com destaque para a oposição entre homossexualidade e heterossexualidade.

Conforme Spargo (2006), existe uma afirmação de Foucault que certamente foi catalisadora para o desenvolvimento da Teoria Queer: a de que a homossexualidade moderna é de origem recente, surgindo em um determinado contexto por volta de 1970. E, além disso, que se trata de uma categoria de saber construída ao invés de uma identidade descoberta. Isto não implica que os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo não existissem anteriormente. A diferença estaria na forma de regular as práticas sociais. Spargo cita como exemplo a regulação que havia no período da Renascença, no

qual as práticas de sodomia eram condenadas pela igreja. Entretanto, o indivíduo, fosse mulher ou homem, poderia ser obrigado a confessar-se perante a lei de Deus e da sociedade. Por outro lado, um homem que tivesse uma relação com outro homem, no final do século XIX, seria visto e encorajado a se ver como “homossexual”. A partir deste período, o “homossexual” seria, então, taxado como “espécie”, uma forma de aberração que se define por uma sexualidade perversa. Spargo retoma então as palavras de Foucault:

A homossexualidade apareceu como uma das formas de sexualidade quando foi transposta da prática de sodomia para um tipo de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita tinha sido uma aberração temporária; o homossexual era agora uma espécie. E o homossexual era visto como alguém totalmente tomado de sexualidade: “Estava presente nele por toda a parte: na raiz de todas as suas ações (SPARGO, 2006, p.18).

Assim, Tamsin Spargo (2006) afirma que durante o processo de construção da homossexualidade existiu uma patologização dos ditos homossexuais. Segundo ela, o homossexual era visto como um indivíduo perverso ou desviante, alguém com o desenvolvimento interrompido, um caso passível de tratamento, em outras palavras, uma aberração à norma heterossexual.

Deste modo, como explica a mesma autora, começou a se proliferar uma diversidade de discursos de caráter regulatório, situados principalmente no âmbito médico-legal. Contudo, sob a perspectiva de poder e resistência, esses discursos possibilitaram a emergência de um “discurso reverso”, a homossexualidade pôde falar em seu próprio nome, reivindicando sua legitimidade, muitas vezes fazendo uso do próprio vocabulário e categorias nas quais eram medicamente desqualificadas. Spargo enxerga nesse modelo de discurso o germe da política de identidade.

Segundo Spargo (2006) a partir dos anos 1960/1970, as pessoas começaram a definir-se cada vez mais como “lésbicas” ou “gays”, para distinguir-se do termo homossexual, associado ao discurso médico-legal, refutando sua patologização e reivindicando uma posição na sociedade. Para a autora, em meados da década de 1970, já era visto como necessário transformar o sistema social entendido como causador da opressão. No entanto, no final da mesma década o modelo de liberação através da transformação do sistema começou a se aproximar do que é chamado de modelo

“étnico”, ou seja, as lésbicas e os gays eram apresentados como uma minoria que buscava assimilação na sociedade trabalhando para conseguir direitos iguais e proteção legal dentro da organização social já existente.

Conforme Spargo (2006), essa abordagem teve conquistas consideráveis e seu modelo ainda continua influente. Destaca a atuação de grupos como o Campaign for Homosexual Equality, na Grã Bretanha, e o Gay Activists Alliance, nos EUA, que promoveram imagens “positivas” dos homossexuais. A autora compreende que foi desenvolvida uma cultura para abrigar a esta nova comunidade gay. Que a partir deste momento, declarar-se dentro ou fora do armário tornou-se uma questão política. Entretanto, existiam as pessoas queer, aquelas que não se adaptavam à política e à cultura assimilacionista. Havia discordâncias dentro da comunidade gay sobre as identificações de bissexualidade, transexualidade, sadomasoquismo, e transgênero que desafiavam o ideal inclusivo da política assimilacionista. Era necessário para o grupo dos assimilacionistas construir-se dentro de uma imagem de respeitabilidade, levando em conta valores e padrões heteronormativos – como o casamento monogâmico, a constituição de família, entre outros – que relegavam à segregação grupos dissidentes – como, por exemplo, os afro-americanos, os sadomasoquistas, os trabalhadores sexuais, as travestis e transexuais.

De acordo com Spargo (2006), as políticas assimilacionistas desenvolvidas ao longo dos anos 1980 foram muito criticadas por apresentarem valores da classe média branca, atrelados, como dissemos à heteronorma. Além disso, havia tensões entre gêneros e imperativos de gênero, algumas lésbicas refutavam o “masculinismo” da cultura gay dominante. Estas tensões evidenciavam a fragilidade do modelo de comunidade política gay e lésbica. Segundo a autora, uma vertente do feminismo lésbico desenvolveu um modelo de “lesbianismo como identificação da mulher” que priorizava a motivação política em detrimento do desejo sexual, o que gerou discordância entre outros grupos de lésbicas, entre elas, feministas que alegavam que o modelo defendia uma noção sexualmente despotencializante das mulheres. Essas discordâncias culminaram no que ficou conhecido como “guerra dos sexos”. As lésbicas que eram contrárias à censura contestaram a ideia de uma irmandade lésbica unida. Por outro lado, a cultura dominante gay reconhecia diversas práticas sexuais, apesar daqueles que promoviam o relacionamento monogâmico e compromissado. É perceptível, a partir destes fatos, que apesar do avanço das políticas gays e lésbicas

rumo a uma maior aceitação e igualdade, as discordâncias nos grupos dificultavam o ideal de uma identidade coletiva.

Essas discordâncias tornaram-se ainda mais evidentes com o advento da AIDS (construída, nos seus inícios, como “epidemia”). Segundo Miskolci (2012), este “pânico sexual” deu-se, sobretudo, nos Estados Unidos. O governo estadunidense conservador de Reagan se recusava a reconhecer a situação emergencial de saúde pública. A falta de atendimento médico aos grupos dissidentes – afro-americanos, latinos, pobres, prostitutos, entre outros – mobilizou a ação de ativistas queer que reivindicavam ações do governo.

O sociólogo Richard Miskolci (2012) entende a AIDS tanto um fato biológico como uma construção social, sendo classificada, neste processo de construção social, como uma doença sexualmente transmissível, entretanto poderia ter sido delimitada como uma doença viral, como a hepatite B. Deste modo, a doença pôde ser entendida quase como um castigo para as pessoas que não seguiam a ordem sexual tradicional/“normal”.

Um ponto importante, destacado pelo autor, é que se percebeu nos Estados Unidos que na primeira oportunidade os conservadores se voltaram contra as vanguardas sociais. O movimento gay e lésbico nesse período se tornou mais crítico sobre seus próprios fundamentos políticos e se tornou muito mais radical. A problemática da epidemia da AIDS gerou formas de resistências mais radicais, como grupo de ativistas ligados à questão da AIDS que se manifestavam contra o governo. Spargo (2006) ressalta a ação de grupos como o ACT UP, e a promoção ações emblemáticas nos Estados Unidos durante o período da epidemia:

Entre os grupos estabelecidos durante esse período estava o ACT UP, que organizou protestos públicos sobre as políticas e retóricas da AIDS, invadindo a bolsa de Nova York, bloqueando a Golden Gate Bridge e interrompendo a transmissão de telejornais da CBS. A estratégia do ACT UP concentrou-se em resistir aos efeitos de poder e saber que se manifestavam em instituições médicas e de assistência pública, em companhias de seguro e em vários outros contextos. O grupo foi descrito pelo teórico queer David Halperin como a mais original, inteligente e criativa corporificação política da estratégica reconceitualização de sexo, saber e poder sugerida por Foucault (SPARGO, 2006, p. 33).

Existiu também o Queer Nation, como aponta Miskolci (2012), do qual teoricamente vem o termo queer, que, em português, se refere a uma nação bicha, anormal, esquisita. A ideologia por trás do Queer Nation era a de que existia uma nação abjeta, negada pela sociedade, que era motivo de nojo e desprezo e inspirava medo de contaminação.

Neste ponto, Miskolci faz uma observação importante: a problemática queer não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção. Este termo se refere ao espaço ao qual a coletividade relega aqueles que considera uma ameaça ao status quo. Para ele, enquanto o movimento gay e lésbico tradicional tinha a preocupação em mostrar os homossexuais como pessoas normais e respeitáveis, o movimento queer, por outro lado, aponta que, em determinados momentos históricos, mesmo os gays e lésbicas “respeitáveis” serão atacados e transformados em abjetos, como ocorreu durante a epidemia da AIDS nos Estados Unidos. É importante destacar, portanto, que o queer não é uma defesa e exaltação da homossexualidade, mas uma crítica a valores morais violentos que relegam pessoas à abjeção, tornando-as vítimas de humilhação e desprezo coletivo.

Para Miskolci (2012), existe uma centralidade na produção acadêmica norte-americana, devido ao seu poder de influência mundial, o que gerou a versão de que a Teoria Queer surgiu exclusivamente nos Estados Unidos em 1990. Foi neste ano em que foram lançados três dos livros mais influentes da Teoria Queer: *Problemas de gênero*, da filósofa Judith Butler, *One hundred years of homosexuality*, de David M. Halperin, e o que seria o grande livro fundador da Teoria Queer, *A epistemologia do armário*, de Eve Kosofsky Sedgwick. No contexto sul-americano, o autor considera significativo o trabalho de Néstor Perlongher, em especial, *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo* (1986), obra que, segundo Miskolci, coloca a michetagem como ponto de observação para repensar a esfera do desejo e da sexualidade.

Spargo (2006) assinala que a Teoria Queer faz uso de muitas das ideias da teoria pós-estruturalista, entre elas os modelos psicanalíticos de identidade descentrada e instável de Jacques Lacan, a desconstrução de estruturas binárias conceituais e linguísticas, de Jacques Derrida e, o modelo de discurso, saber e poder do autor já citado, Michel Foucault.

Existiu na Teoria Queer uma preocupação em problematizar a oposição entre heterossexualidade e homossexualidade. Para tanto, segundo Spargo (2006), os estudos queer aliam a história da sexualidade de Foucault e a análise textual desconstrutivista. Fazendo uso das contribuições de Derrida, Diana Fuss aplica a noção de “suplemento” do autor para a análise da oposição heterossexual/homossexual. Spargo (2006) explica que, neste caso, o suplemento (que seria o homossexual) é o que parece estar em adição a um termo que é aparentemente original, contudo o suposto original (no caso, a heterossexualidade) depende para que exista. Logo, a heterossexualidade pode ser vista como pertencente aos mesmos parâmetros conceituais, explica a autora. A teoria queer, neste caso, vem para analisar a construção hierárquica presente no binarismo heterossexual/homossexual. Spargo (2006) destaca os trabalhos feitos por Eve Kosofsky Sedgwick nessa área. Em lugar de oferecer uma saída que ultrapassasse essa oposição, o trabalho de Sedgwick tratou de mostrar os diversos privilégios conceituais da heterossexualidade presentes em uma ampla gama de discursos, revelando o quanto a promoção de uma heterossexualidade normativa depende de uma homossexualidade estigmatizada. Tamsin Spargo destaca alguns trabalhos de Sedgwick neste sentido:

*Em Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire* (1985), Sedgwick examinou as maneiras pelas quais a interação social entre homens heterossexuais é estruturada em torno da hostilidade à homossexualidade. Em *Epistemology of the Closet* (1990), ela afirmou que o “armário” ou regime do “segredo aberto” associado com a homossexualidade tem ideias profundamente estruturadas sobre valor e saber na sociedade ocidental. (SPARGO, 2006, p. 45).

Outro aspecto crucial da análise da sexualidade evidenciado por Spargo (2006) – feito por Foucault, além de leituras pós-estruturalistas e queer relacionadas a ela – é que o sujeito não é visto como autônomo cartesiano, que possui uma identidade inata ou essencial que existe independentemente da linguagem. A crença neste senso de individualidade e autonomia, para Spargo, é um construto social e não o reconhecimento de um fato natural. De modo que o gênero também parece ser um componente fundador da identidade e as preferências sexuais e desejos pareçam fundamentais para a percepção de quem se é. No entanto, é preciso levar em conta, que o que permite um indivíduo pensar-se como possuidor de uma identidade são os próprios discursos e saberes que produzem e normatizam a sexualidade e o gênero. Ou

seja, a forma de perceber uma identidade sexual está presente nas opções apresentadas e determinadas por uma rede cultural de discursos.

Tamsin Spargo (2006) evidencia a poderosa contribuição de Judith Butler na Teoria Queer. A autora considera que *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990) é talvez o texto mais influente no âmbito dos estudos queer. Spargo explicita que Butler desenvolve o trabalho de Foucault com relação a teorias feministas de gênero, com o objetivo de expor e explorar modelos naturalizados e normativos de gênero e de heterossexualidade. Este trabalho foi importante, de acordo com a autora, porque muitas feministas criticavam o trabalho de Foucault, porque seus estudos tinham como centralidade a produção do homossexual “homem”. Para alguns isto foi visto como um androcentrismo autoral, para outros era o resultado dos contextos históricos analisados por ele (como os discursos legais, por exemplo) que ignoravam a sexualidade feminina. Para Spargo, ambos os casos eram passíveis de preocupação por parte das feministas, pois o gênero estaria sendo subestimado em determinadas apropriações do trabalho de Foucault. O trabalho de Judith Butler, por outro lado, leva o gênero a uma posição central nesta análise dos desejos e das relações sexuais; ela amplia o argumento de Foucault de que a “sexualidade” é produzida discursivamente para incluir o gênero. Butler considera que o gênero tem um efeito performativo – apesar da crença do indivíduo de que se trata de uma identidade natural – criticando a figura da mulher como base das políticas feministas, pois isto só reforçaria o binarismo presente nas relações de sexo, gênero e libido.

Conforme Spargo (2006), Butler aponta que atualmente o gênero não é uma simples extensão do sexo biológico, mas uma prática discursiva que institui a heterossexualidade como norma dos relacionamentos humanos. A manutenção da heterossexualidade, para Spargo, é feita através da reprodução de tabus contra a homossexualidade, reforçando uma falsa correspondência entre gêneros aparentemente estáveis aos sexos biológicos que seriam apropriados a eles. Butler observa, no final da introdução de *História da Sexualidade*, o argumento de Foucault de que o próprio “sexo” é uma categoria fictícia compreendida como fonte e causa do desejo. Entende-se que o corpo não é naturalmente “sexuado”, isto ocorre através de processos culturais que ampliam e sustentam relações de poder específicas.

Um ponto interessante que Butler percebe na obra de Foucault, para Spargo (2006), é a metáfora recorrente da figura do corpo como uma superfície em que a



história escreve/imprime valores culturais. O que gera a problemática – para Butler – de que o corpo possui uma materialidade que precede a significação, que ela tenta resolver lendo o corpo como uma prática significativa. Butler encontra no trabalho de Mary Douglas e Simon Watney (que aborda discursos que constroem as margens e limites do corpo como perigosos, inclusive discursos sobre a AIDS) a possibilidade de desenvolver a análise foucaultiana além dos seus limites, explorando o corpo como uma fronteira mediadora entre o interno e o externo para produzir a experiência de ser um sujeito estável e coerente. Apresentando assim, que como a sexualidade o corpo pode ter uma genealogia.

Spargo (2006) relata que, enquanto Foucault refutava a aplicação da psicanálise, Butler ([1990] 2010), por outro lado, utiliza as ideias de Freud, Kristeva, Lacan e Wittig, entre outros, na exploração de maneiras pelas quais os efeitos de identidade se produzem através da diferenciação entre sujeito e Outro e, também, da produção de um núcleo ficcional. Butler, na leitura de Spargo (2006), declara que é através da repetição estilizada de atos corporais, gestos e movimentos que é criado o efeito de gênero, como temporalidade social. Sendo assim, nosso comportamento não é condicionado pela nossa identidade de gênero, essa identidade é adquirida através desses padrões de comportamento, que sustentam as normas de gênero. Este processo de repetição implica em uma re-encenação e re-experimentação de uma série de significados que já são estabelecidos na sociedade, legitimados quanto a sua forma mundana e ritualizada. Spargo considera esta teoria da *performatividade* uma das ideias mais influentes (embora causadora de equívocos) que emergiu da teoria queer ou do feminismo recentemente:

Assim como a análise de Foucault da implicação entre saber e poder na produção de posições de sujeito, a performatividade de gênero literalmente destrói a base de movimentos políticos que tem por objetivo a liberação de naturezas reprimidas ou oprimidas, tanto de gênero quanto sexuais, mas abre possibilidades de resistência e subversão que haviam sido obstadas pela política da identidade (SPARGO, 2006, p. 53).

Spargo (2006) atenta para o fato de que, a performatividade é muitas vezes confundida com performance, de modo que seria uma questão de escolha em vez da necessidade de ter uma identidade inteligível nos termos do sistema de gênero vigente.

Na visão de Spargo, isso ocorre porque o principal exemplo escolhido por Butler para, o que ela sublinha como “subversiva” e “paródica” performatividade de gênero, é *drag*. Se por um lado as feministas viam a paródia das drags como uma paródia exagerada, manifestando uma feminilidade estereotipada, para Butler, a própria estrutura imitativa de gênero nos faz ter outra percepção daquilo que entendemos como natural. Spargo aponta possíveis causas para a interpretação equivocada da performatividade:

A interpretação errônea da performatividade como escolha de gênero, como se fosse escolha de uma roupa, pode provir de um desejo utópico de fugir às compulsões do sistema binário de gênero e heterossexualidade indicado por Butler, ou então do consumismo disseminado da cultura ocidental contemporânea, estruturado em torno do mito da livre escolha. Ou pode ainda, é preciso dizê-lo, estar ligada ao estilo difícil e às vezes opaco com que Butler escreve, e com um desejo de respostas, de sugestões tangíveis (SPARGO, 2006, p.54).

Para concluir este capítulo, trazemos uma citação da professora Guacira Lopes Louro e, assim como ela, apostamos no jeito de pensar/ser queer e em suas contribuições no campo da educação:

A irreverência e a disposição antinormalizadora da teoria queer me incitam a jogar com suas ideias, sugestões, enunciados e a testá-los no campo (usualmente normalizador) da educação. Quero apostar em suas articulações, pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas - processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas. Não tenho qualquer garantia de conseguir sucesso nesses movimentos, mas tento ensaiá-los. Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante –homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 7-8).

## 2. Pressupostos filosófico-pedagógicos

A situação do ensino da língua espanhola foi redefinida legalmente no Brasil após a instituição da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que prevê a oferta obrigatória pelas escolas da disciplina de língua espanhola, mas que é de matrícula facultativa para os alunos. No entanto, o que se vê na prática é bem diferente da situação prevista por lei, tendo-se em conta que se trata de uma lei federal cuja regulamentação é de responsabilidade dos estados. Muitas escolas ainda não se adequaram ao cumprimento da lei e o ensino de espanhol continua restrito aos centros de línguas.

Por outro lado, outros documentos oficiais (anteriores e posteriores à lei) contribuíram para mudanças no ensino de língua espanhola no país, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). A preocupação em aprender línguas, que anteriormente limitava-se à *instrução linguística* (o uso da língua para a comunicação), passou, a partir destes documentos, a voltar a atenção para a concepção de uma *educação linguística*, entendendo a língua como espaço de construção das subjetividades/alteridades e da cidadania, como vemos nas OCEM:

Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/ academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p.130).

Nesta perspectiva, o Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014) converge com os documentos já citados, privilegiando a educação linguística na composição dos livros didáticos:

(...) o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o

compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais (BRASIL, 2014, p. 7).

Fanjul (2008, p. 6) destaca os prejuízos de se conceber a língua como resultado de uma monofunção comunicativa, reduzindo-a apenas a um instrumento de comunicação. Segundo o autor, essa visão chega a desconhecer a especificidade da ordem da língua e a complexidade do seu papel na vida humana ao participar da organização do mundo na cognição, da produção imaginária, das identificações sociais, da esfera afetiva, e também, do não comunicável, além de desqualificar o lugar da subjetividade no ensino de línguas.

Este trabalho, neste sentido, é convergente com esses documentos, pois tem como objetivo uma proposta de educação linguística. No que diz respeito aos temas destacados por este trabalho – as questões de sexualidade e de gênero, étnico-raciais, etc. – nesses documentos oficiais, são citados como *temas transversais*, ou seja, aqueles que devem ser abordados transversalmente por todas as disciplinas.

Por outro lado, é importante destacar, de acordo com autoras como Carola e Costa (2014), que vivemos em um contexto no qual as sociedades tecnológicas e industrializadas demandam as mais diversas interações (sendo elas reais ou virtuais), entre pessoas de diversas partes do mundo, falantes de línguas distintas. Para estas autoras, “estamos imersos em sofisticados processos interativos que transmutam as clássicas categorias de espaço e tempo. A humanidade se descobre reunida num único lugar” (idem, p. 100). Portanto, a educação, do nível básico ao nível universitário, também faz parte deste cenário e deve ter como um de seus objetivos formar cidadãos capazes de participar, interagir e agir nessas circunstâncias, sendo que um dos meios para esta realização seria o desenvolvimento de uma competência comunicativa que perpassasse o conhecimento de línguas, seja ela materna, primeira, segunda ou estrangeira, como maneiras de acessar informações, além de outras culturas e grupos sociais. Para as autoras, é importante que instâncias sociais como a escola fomentem atitudes e valores

de intercompreensão e alteridade, tendo como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e da tolerância linguística entre as pessoas.

Como justificativa, as autoras apresentam o cenário diverso no Brasil, levando em consideração fatores como a variedade de línguas faladas no país (considerando as línguas indígenas além do português), a diversidade da língua portuguesa falada no território nacional, as políticas econômicas e de mobilidade social que são provocadas pela formação de blocos econômicos como o MERCOSUL e do surgimento e avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), que se abrem a uma nova diversidade linguística.

Para o desenvolvimento das competências comunicativas e interação social neste contexto, Carola e Costa (2014) sugerem como meio a abordagem plural de ensino de línguas denominada *Intercompreensão* (IC), que é uma forma de comunicação em que cada pessoa se expressa em sua língua e compreende a língua do outro. As discussões acerca da IC já se dão em outros contextos, como no europeu, por exemplo, através de documentos oficiais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (2001). Na unidade didática proposta neste trabalho existe uma atividade nesta perspectiva: supõe-se que as/os alunas/os desenvolvem atividades desde o primeiro ano do Ensino Médio, em intercâmbio mediado pelas redes sociais, com alunos de Buenos Aires (por ser um país vizinho e desenvolver relações de diversas ordens com o Brasil) e Santiago de Compostela (pelo fato de ter, como língua nacional, o galego, língua que possui a mesma origem do português e que pode gerar estranhamentos produtivos em uma perspectiva de letramento queer). Esta situação será retomada no capítulo 3, que descreve a unidade didática em questão.

A partir do ponto de vista do estranhamento, faz-se importante situar-nos dentro da perspectiva filosófico-pedagógica do *letramento queer*.

Considerando os letramentos pensados a partir das teorias pós-críticas (até as práticas de letramento queer), temos, de acordo com Duboc (2012), as correntes teóricas dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, que apresentam entre elas um denominador-comum: a ruptura com o conceito liberal-humanista de letramento fundamentado em preceitos biológicos, aproximando-se dos paradigmas da pós-modernidade, legitimando e priorizando elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição, considerados como aspectos inerentes a qualquer fenômeno social (idem, p. 74). Apesar das importantes contribuições propostas

pelos letramentos, a medida que estes se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista – pensando-se, por exemplo, nas aproximações aos pensamentos de Foucault e Derrida, como cita Menezes Jordão (2013) –, soa contraditório falar em letramento “crítico” quando já se pensa o currículo (e a educação, em seu sentido amplo) por meio de um viés pós-crítico e pós-identitário. Como nos localiza Guacira Lopes Louro (2004), “é possível afirmar que essa é uma teoria e uma política pós-identitária: o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais.” (idem, p.60). Sendo assim, talvez seja necessário (re)construir um referencial filosófico-teórico-metodológico que nos permita pensar em um letramento queer, pelo que tem de pós-crítico, pós-identitário e, também, transgressivo (no sentido já apresentado neste trabalho, a partir da leitura de Penycook) e emancipador. E uma das possibilidades estaria nos entrecruzamentos da Teoria Queer com a Linguística Aplicada.

Carvalho (2013) nos situa nestes letramentos (nos quais se adéqua o letramento queer), que são chamados por ele de letramentos ideológicos, que, de forma geral, se compreendem como práticas de uso de linguagem socialmente situadas em eventos interacionais, nos quais essas próprias práticas são colocadas em ação. Esta visão diz respeito não só ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social, mas aos valores, ideologias e crenças envolvidas nessas atividades.

Para o autor, essa perspectiva de letramentos como práticas sociais pode ser compreendida a partir do uso de textos, sendo necessário enxergá-los para além de sua noção tradicional, que se relaciona com o sistema escrito. Essa necessidade específica aparece, segundo o autor, quando a mídia, a internet, as páginas de revistas, histórias em quadrinhos e documentos produzidos por universidades, corporações, etc., por exemplo, decidem romper com a cultura monomodal e inovam o seu processo de significação, trazendo ilustrações em cores, formatações e tipografias mais sofisticadas, que compõem o processo de construção de significados. Na construção da Unidade Didática em anexo, tive uma preocupação nesse sentido – apesar de a apresentação não ser sofisticada, já que não disponho de ferramentas para diagramação –, ou seja, o de construir significados também a partir dos aspectos formais/gráficos da unidade.

Retomo a noção de multiletramentos por meio do texto de Carvalho (2013), para entender a essa compreensão de texto, que ele qualifica como produto de diferentes semioses, em tempos fluidos. A partir da leitura que o autor faz de Roxane Rojo (2009;

2012), ele identifica esse conceito levando em consideração tanto a hibridização de diferentes semioses (linguagens), quanto das várias culturas no processo de construção de sentido na contemporaneidade. Para ele, é necessário pensar em multiletramentos porque, no mundo contemporâneo, os significados são produzidos e negociados a partir do uso de textos multissemióticos (CARVALHO, 2013, p. 72).

O pesquisador sinaliza que, de forma ampla, a concepção de multiletramentos foca as diversas semioses, localizadas muito além do texto verbal, e que variam de cultura para cultura, com efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Salienta, também, que a ideia de multiletramentos demanda uma maneira de compreensão na qual o texto escrito e outras formas de significar sejam enxergados como recursos semióticos dinâmicos, podendo ser reconstruídos regularmente por atores sociais, em *performance*<sup>2</sup>, uma vez que atuam visando a atingir propósitos culturais diversos. A partir dessa visão dos letramentos, que converge com a concepção ideológica já descrita, percebe-se a necessidade de voltar os olhares para a multiplicidade de práticas de letramento no contexto atual.

Deste modo, Carvalho (2013) explicita que, quando nos engajamos em prática de letramento específica, estamos localizando-nos em uma determinada prática discursiva. Para ele, durante essa ação discursiva, são feitas várias projeções que dizem respeito aos valores e ideologias que envolvem os interactantes, constituindo diferentes mosaicos intersubjetivos no momento da interação: de maneira ampla, as identidades são projetadas. Os interactantes constroem, nesse processo, identidades sociais, ou podem até ser levados a redescrevê-las, uma vez modificadas as práticas de letramento.

Para Carvalho (2013), a abordagem de letramentos como prática social e ideológica pode ser muito proveitosa para se pensar sobre práticas pedagógicas *queer* na sala de aula de inglês como língua adicional (aqui, estendemos estas práticas ao ensino de língua espanhola). Segundo o autor, da mesma forma que as teorias *queer*, a concepção de letramento ideológico pode abrir caminhos para um processo de desnaturalização dos sentidos normatizados, conforme teoriza sobre a sua construção social em detrimento de uma perspectiva naturalista.

---

<sup>2</sup> Entende-se por *performance* uma estilização repetida, ou um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura regulatória altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, que se torna algo tido como natural (BUTLER, [1990] 2010). É importante sinalizar que, neste trabalho, não me deterei nessa discussão, pois demandaria um espaço e um tempo não disponíveis no momento.

A partir da reflexão sobre os letramentos e pedagogia queer, Carvalho (2013) delinea o que ele chama de *letramento queer* e suas contribuições para o campo da educação.

Dessa forma, refletindo sobre a união dos ideais sobre letramentos como prática social e ideológica e pedagogia *queer*, poderíamos chegar ao entendimento sobre práticas de letramento *queer*. Uma proposta como essa se apoia, por exemplo, na ideia de que a educação deva ser problematizadora, conforme nos diz Louro (2004). Em práticas de letramento *queer* o/a aluno/a aprende a desafiar e a questionar sentidos consensuais, desconstruindo, conforme o conceito elaborado por Derrida (cf. capítulo 2), visões engessadas acerca da realidade (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010). Portanto, adota-se uma posição questionadora e reflexiva, sobretudo no que diz respeito às regras e aos binarismos que impõem significações hierarquizadas que normatizam a vida social (CARVALHO, 2013, p. 74).

Para Carvalho (2013), vivemos em uma sociedade na qual os textos abordam *performances* identitárias múltiplas, em especial gênero e sexualidade, que fazem parte do repertório da maioria dos meios de comunicação que temos acesso, e considerando que essas *performances* são, na maioria das vezes discutidas à luz de visões essencialistas e biológicas, é importante olhar para esses textos de forma crítica, para que sejamos capazes de perceber que objetos e identidades os discursos subjacentes aos textos constroem. Esse exercício reflexivo e investigativo conforma uma das maneiras de ser letrado na sociedade atual.

Romper com as barreiras da prática de letramento tradicional, pautada na concepção autônoma, é, segundo Christopher Walsh (2007), propiciar ao/à aluno/a a possibilidade de engajamento em eventos de letramentos em que narrativas estáveis acerca dos gêneros, sexualidades, raças etc. possam ser contestadas e a reprodução de discursos totalizantes e normalizadores sobre tais *performances* cerceada. Em termos amplos, letramento *queer*, aqui entendidos como um desdobramento da concepção de letramento ideológico, têm potencial de desenvolver a ideia de que o que entendemos por identidades são efeitos semânticos que se estabelecem a partir de matrizes heteronormativas (BUTLER, [1990] 2010) (CARVALHO, 2013, p. 75).



O autor destaca, também, que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (1998) já salientavam a importância da aprendizagem crítica da língua estrangeira como porta de acesso a novas formas de engajamento no mundo social. De acordo com o documento, “[a] aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15).

Para ele, o documento já sinalizava também o significado, assim como as marcas que definem o que o autor chama de *performances* identitárias – o que, segundo ele, nos faz brancos, negros, pobres, ricos, homens, mulheres, homoeróticos, heterossexuais etc. – como construtos sociais, constituindo-se discursivamente, deste modo. É importante para o autor destacar que os PCN de Língua Estrangeira já reconheciam que tais significados e marcas podem agir no discurso, e, também, podem agir em relação a elas nas mais variadas interações orais e escritas das quais elas fazem parte.

Com efeito, ao sublinhar o papel primordial da linguagem na construção dos sentidos sobre o mundo e sobre quem somos, os PCNs já defendiam uma compreensão de letramentos como prática social. Ao reconhecer o papel do Discurso na constituição de marcas de *performances* identitárias, o documento abre espaço para a abordagem de práticas pedagógicas *queer* que visem à construção de um cidadão capaz de ler o mundo criticamente, para além dos binarismos instituídos pela heteronorma, construindo então, novas formas de ser e agir na vida social (CARVALHO, 2013, p. 79).

A partir dessas reflexões, na unidade didática proposta neste trabalho, assumo o letramento *queer* em diversas perspectivas, desde a seleção de diversos gêneros textuais, a formatação da unidade didática, até as formas de trabalhar esses textos, propondo atividades que privilegiam a autonomia das alunas e dos alunos e reivindicam uma aprendizagem pelo viés da (des)construção e da (des)aprendizagem.

### 3. Apresentação da Unidade Didática

A criação/construção desta unidade didática exigiu um percurso bastante significativo ao longo deste trabalho. Esse percurso deu-se desde as reflexões teóricas, até a seleção de imagens, de textos e a apresentação do protótipo da unidade didática.

Como já citado no Capítulo 2, cada detalhe foi pensado na confecção da unidade, no intento de conferir-lhe coerência com as propostas apresentadas, possibilitando novas subjetividades a partir da construção de imagens, textos e cores, tudo isso a despeito da minha pouca habilidade em manejar as ferramentas de diagramação e alguns recursos gráficos.

O título da coleção, *Todas las Voces*, foi inspirado no verso da canção composta pelos argentinos Armando Tejada Gómez (letra) e César Isella (música), em 1969, e eternizada na voz da intérprete Mercedes Sosa. Essa canção é considerada um hino de união na América Latina, inclusive oficialmente, em 2014, foi sugerida pelo presidente de Equador como hino da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL). A canção contempla em sua letra vários países da América Latina e reivindica o reconhecimento do povo latino-americano: “*Todas las voces, todas/Todas las manos, todas/Toda la sangre puede ser canción en el viento*”. O título da coleção didática tem como objetivo valorizar o contexto latino-americano (em sua potencialidade de espaço de integração), além do intento de recuperar *Todas las Voces*, as vozes daquelas e daqueles que são excluídos, marginalizados ou minorizados na sociedade.

A imagem da capa e da marca d'água escolhida para a unidade é a reprodução da obra do artista uruguaio Joaquim Torres-García. Assim como no título da coleção, existe a preocupação de valorizar as vozes do sul, como advoga Moita Lopes e Branca Fabrício, anteriormente citados. Em um artigo publicado em 1941, em que o artista apresenta a imagem e trata do assunto, Torres-García afirma:

Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Defendo a chamada Escola do Sul por que na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, senão em oposição ao nosso sul. Por isso colocamos o mapa ao revés, desde já, e então teremos a justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América assinala insistentemente o sul, nosso norte (TORRES-GARCÍA, 1941).

Na sequência, coloco algumas informações técnicas na contracapa e destaco que meu trabalho foi feito sob a supervisão de Antón Castro Míguez, professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos e orientador desta monografia.

Na seção que abre a unidade, faço minha apresentação como autor. Visando posicionar-me como sujeito neste trabalho, de acordo com concepções teóricas já explicitadas, procuro situar-me de uma forma mais transgressiva, para além dos títulos acadêmicos. Explano sobre minhas experiências e expectativas quanto à confecção desta coleção, que é representada pelo protótipo de uma unidade didática.

Na segunda seção, faço uma apresentação do material às alunas e aos alunos que trabalharão com ela. Defino o público alvo como alunas/os do 3º ano do Ensino Médio e coloco de forma acessível, em linhas gerais, a concepção de ensino de línguas que fundamenta este material: educação linguística por meio do letramento queer pensado para as diferenças.

Em seguida, há o título da unidade, que pretende ser a primeira do livro didático: *¡Es un niño! ¡Es una niña!* De acordo com Plaza Pinto (2007), Judith Butler (2010) faz uma interpretação dos estudos de atos de fala de Austin (1976), em que se sinaliza que existem frases que, quando ditas por autoridades, instituem uma “verdade”/“realidade”. Por exemplo, quando um juiz diz “eu vos declaro marido e mulher”, a partir desse momento, aquelas duas pessoas são declaradas oficialmente marido e mulher. A reflexão de Butler é feita quanto ao gênero: quando um médico anuncia “é uma menina!” ou “é um menino!”, institui-se um gênero para aquela criança, embora, mais tarde, aquele indivíduo possa se desenvolver com uma (ou muitas ou nenhuma, inclusive) identidade(s) de gênero(s) diferente(s) da instituída. Portanto, a escolha do título da unidade se deu para que fosse possível gerar uma reflexão nesse sentido.

Depois do título da unidade, apresento um sumário com todas as seções que compõem a unidade, seus respectivos objetivos e o gênero textual trabalhado.

A primeira seção da unidade chama-se *Lluvia de ideas* e o ícone escolhido para representá-la é um cérebro que funciona como uma nuvem, da qual “chovem” pequenas lâmpadas, que representam as ideias, e um raio. A seção tem como objetivo ativar o conhecimento prévio das alunas e dos alunos. Traz a imagem de um quadro

com brincadeiras tradicionais da Espanha. As brincadeiras são realizadas por crianças de várias etnias, mas, entretanto, há uma divisão quanto aos gêneros, sugerindo que algumas brincadeiras são próprias de meninas e outras próprias de meninos. Abaixo existem dois quadros com perguntas para ativar o conhecimento prévio e questionar esse tipo de divisão.

A segunda seção chama-se *Investig[acción]*, um jogo com a palavra *investigación* e com a palavra *acción*, sugerindo o objetivo da unidade, que é o de incitar uma ação das alunas e dos alunos, no sentido de investigar a temática da unidade. O ícone da seção é uma lupa, que sugere a investigação detalhada. A primeira questão pede que investiguem as brincadeiras/brinquedos existentes nos países hispanofalantes, se de fato existem essas brincadeiras/brinquedos nesses contextos. Em seguida, pede-se que escolham dois países hispanofalantes e comparem seus contextos com os de sua região, se as brincadeiras/brinquedos se dão da mesma forma, nesses diferentes contextos. No final da página, existem imagens ilustrativas de crianças brincando, representando diferentes contextos e etnias. A primeira imagem é de meninas pulando corda no Peru. A segunda, de uma criança indígena brasileira com um artefato na mão. E a terceira, por sua vez, é a de crianças cubanas brincando com um skate.

A próxima seção chama-se *Otros Pasos* e o ícone escolhido é o de três pessoas caminhando, aparentemente uma mulher à frente e dois homens atrás. A atividade da seção é baseada no projeto fotográfico de uma artista sul-coreana. A partir de imagens de uma menina em um quarto cor-de-rosa, vestida de princesa, cercada de objetos da mesma cor, e de um menino em um quarto azul, vestido de super-herói, cercado de uma infinidade de objetos azuis. A intenção desta atividade é questionar os papéis atribuídos cultural e socialmente a meninas e meninos, no que diz respeito à cor, ao personagem atribuído a cada gênero, entre outros.

A seguinte seção é nomeada *[Re]pensando el tema*. O jogo com as palavras sugere uma desconstrução, pois se deve pensar e repensar o tema proposto. O texto mote da seção é retirado de um site destinado às futuras mães e aos futuros pais. A primeira imagem é uma réplica de como o site é visto no navegador da internet, em seu contexto próprio. Existe uma foto de três crianças brancas e loiras, participando de uma brincadeira que geralmente é atribuída ao gênero feminino, com artefatos domésticos. Também consta na imagem o casal composto pela cantora Shakira e o jogador de futebol Piqué, acompanhado de seus filhos. Podemos perceber que o site prioriza

imagens de crianças privilegiadas socialmente, questão esta que será trabalhada na interpretação do texto. O texto escrito defende a não generificação das brincadeiras infantis, trazendo algumas justificativas para a questão. Para ilustrar o texto, usei a imagem do primeiro menino a protagonizar a propaganda da boneca mais famosa do mundo, *Barbie*. O menino possui um penteado punk e usa jaqueta de couro, características que buscam reforçar sua masculinidade em contraste com a brincadeira que normalmente é reservada às meninas. Depois do texto, há questões de interpretação sob o título *Posibilidades de lectura*. Esse título vem para lembrar que diferentes leituras podem ser feitas a partir de um mesmo texto, já que nenhuma leitura é neutra.

A próxima seção se chama *Desde otra mirada*. Seu ícone é uma luneta, o que sugere o objetivo da seção, que é o de ver o tema a partir de outro gênero textual. As questões desta seção trabalham o gênero textual *charge* e têm como objetivo desnaturalizar o papel atribuído às mulheres de ser uma frágil princesa à espera de um príncipe que a resgate do perigo, salvando-a de uma vida, em termos butlerianos, precária/desprezível. A caixa de texto escolhida dá a sensação de que vem de outro plano, o que sugere “*otra mirada*”.

A seção seguinte se chama *Preparate para el debate*. O ícone escolhido representa vários balões de texto pendurados, de várias cores diferentes que sugerem diversidade/diferenças. O mote para a seção é o vídeo de uma menina argentina que questiona a fragilidade das princesas dos contos de fada. Do lado esquerdo existe uma descrição da atividade e do lado esquerdo um quadro com uma sistematização linguística, com sugestões de expressões usadas para manifestar concordância e discordância em espanhol.

Segue-se a unidade com a seção *Otras voces* que tem relação com o título da coleção didática *Todas las voces* e converge em minha intenção de trazer vozes não privilegiadas na sociedade para o contexto escolar. O ícone escolhido para a unidade é um megafone, com a intenção de amplificar essas vozes. O texto escolhido é uma notícia tirada do site do jornal espanhol *El país*. A imagem utilizada é a de como se vê a notícia no próprio site. Esta seção apresenta um vocabulário de apoio, com vocábulos que se referem a grupos discriminados na sociedade: *transsexualidad*, *LGBTI* e *Ley contra la homofobia*. As questões de interpretação vêm sob o título *Problematizando la lectura*, inspirado nas problematizações propostas pela Teoria Queer.

A próxima seção chama-se *Otras perspectivas*, sugerindo uma leitura crítica por parte das alunas e dos alunos, encorajando-os a realizar leituras desde diferentes perspectivas. O ícone escolhido mostra várias lâmpadas apagadas na vertical e uma lâmpada acesa na horizontal, sugerindo a iluminação ao posicionar-se a partir de outra perspectiva. Nessa seção, existe uma nuvem de palavras, com vocábulos que representam características que normalmente são atribuídas a mulheres e a homens. Existe um quadro para que as alunas e os alunos atribuam estas características a mulheres, a homens ou a mulheres e homens. Na borda inferior da página há três imagens ilustrando a atividade. A primeira, a de uma mulher branca de óculos e feição séria, em um âmbito profissional, características geralmente associadas a homens. A segunda imagem é a de uma atriz transexual negra, mundialmente reconhecida. A terceira imagem é a de um homem branco chorando. A intenção com as imagens é quebrar as expectativas dos alunos, ocasionando reflexões e possíveis reposicionamentos. Na sequência da seção, há um quadro com categorias de trabalho doméstico que os alunos devem associar aos membros de sua família. Em seguida, introduz-se uma história em quadrinhos da conhecida personagem de Quino, Mafalda, em que questiona o papel doméstico historicamente atribuído às mulheres.

A seção seguinte chama-se *Inter[actuando]*. Mais uma vez existe uma brincadeira com a palavra, destacando a atuação dos alunos. O ícone escolhido para a seção são vários bonecos de diversas cores interagindo, por meio de balões de bordas também coloridas. A seção traz uma pesquisa retirada de um blog feminista chamado “Locas del coño”. O nome do site implica uma perspectiva *queer* de ressignificação de termos que normalmente são considerados impropérios – esses nomes transgressivos normalmente aparecem na designação de alguns coletivos e grupos de pesquisa, como por exemplo, o grupo Cultura e Sexualidade (CUS), criado no final do ano de 2007, na Faculdade de Comunicação, na Universidade Federal da Bahia. A pesquisa traz gráficos com variáveis que mudam de acordo com o gênero feminino ou masculino, com a temática do trabalho doméstico. Pede-se que as alunas e os alunos façam uma pesquisa semelhante, entrando em contato com estudantes de Buenos Aires e Santiago de Compostela. Este é um momento em que os estudantes poderão trabalhar sob a perspectiva da intercompreensão (IC). A ideia é que os outros idiomas (espanhol e galego) suscitem um estranhamento nesses alunos (pelas proximidades, continuidades e rupturas) – o que se relaciona com uma perspectiva *queer* – e que eles possam ser

capazes de interagir e (inter)compreender-se nos três idiomas, exercitando capacidades importantes para a abordagem da IC. Há algumas sugestões de como fazer uma pesquisa e, ao final, uma imagem de um boneco entrevistando a outro, sugerindo uma pesquisa de opinião.

A próxima seção é nomeada *Desnaturalizando* e, no ícone escolhido, figuram vários pássaros sobre fios de eletricidade e apenas um pousado de ponta cabeça em um desses fios. A ideia é quebrar a expectativa do que seria natural nesta imagem. Esta seção tem por objetivo desnaturalizar conceitos que foram historicamente construídos em nossa sociedade. Neste caso, este texto vem para desconstruir o binarismo que foi estabelecido durante toda a unidade – homem/mulher, masculino/feminino – e mostrar às alunas e aos alunos que existem outras possibilidades além dos binarismos que geralmente figuram em nossa sociedade, evidenciando a complexidade das relações humanas e a fluidez, transitoriedade e fragilidade de todas as categorias identitárias. Essa (des)construção vem a partir da notícia do reconhecimento dos direitos de uma pessoa intersexual, o que representa a quebra desse binarismo e de como se dão as relações dessa pessoa em um contexto diferente do brasileiro. Depois das questões relativas ao texto, há imagens, símbolos e ícones (que também serão problematizados) que representam questões que se relacionam à intersexualidade.

A penúltima seção da unidade chama-se *Movete* e convida alunas e alunos a se moverem e promoverem uma ação concreta. Há a imagem de duas campanhas publicitárias, a primeira com uma menina vestida com uniforme de um time de futebol e uma bola e um menino vestido como bailarino, com uma frase pedindo pelo não preconceito e violência. A segunda imagem apresenta uma menina branca com um carrinho na mão e um menino negro com uma boneca na mão. Com os dizeres que orientam para que não classifiquem os brinquedos por gênero. A atividade pedida é que façam uma campanha semelhante, por meio de cartazes. O objetivo da atividade é que, após discussões em seus grupos de trabalho, possam construir uma campanha em prol das diferenças (problematizando-se, durante o processo, as implicações entre se trabalhar a diversidade e se trabalhar as diferenças). A escolha de uma campanha publicitária se deu pela possibilidade de os estudantes discutirem as questões internamente, fazendo problematizações. É uma proposta interessante, também, pela possibilidade do uso de uma linguagem sintética, condensada (típica do domínio

discursivo publicitário), pela seleção imagética, a criação de um slogan, etc., escolhas que determinam a identidade visual da campanha. A partir do carácter persuasivo dessas campanhas, pode ser possível refletir sobre a profundidade das problematizações feitas pelos grupos.

Por fim, a última seção se chama *Autoevaluación* e o ícone escolhido para essa seção é o de um boneco preenchendo um diário. Existe a imagem de um diário na caixa de texto também. Nesta seção, solicita-se às alunas e aos alunos que preencham o seu diário reflexivo. Esse diário reflexivo deve ser preenchido desde o primeiro ano do Ensino Médio, na coleção, e poderá ser discutido nas aulas se for de interesse dos alunos (não há obrigatoriedade de sua leitura em sala e ele só deve ser entregue à professora ou ao professor espontaneamente pela aluna ou pelo aluno). O diário reflexivo é de extrema importância na prática pedagógica, porque possibilita o trabalho com a conscientização do papel do aluno no processo de aprendizagem, da importância da sua reflexão sobre o processo, sobre a sua participação e os deslocamentos operados.

Destaco que a unidade em questão não contempla todos os temas relacionados às problemáticas contemporâneas (consumo, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual etc.), nem dá conta de todas as categorias identitárias; entretanto, sua principal contribuição é mostrar que é possível trabalhar essas questões de modo problematizador em um livro didático, inclusive no âmbito da aula de LE, historicizando-as e (des)construindo-as, promovendo um contato mais estreito com as diferenças, o que, certamente, contribuirá para uma formação cidadã crítica, transgressiva e emancipadora, comprometida com o respeito aos direitos humanos, o combate às desigualdades sociais e permitindo propostas mais criativas para enfrentar as demais problemáticas contemporâneas.



## **Considerações Finais**

No transcurso deste trabalho, procurei evidenciar a possibilidade (e também a necessidade) de se trazer temas problematizados a partir das correntes pós-críticas – tais como raça, etnia, gênero e sexualidade – para o contexto de confecção de materiais didáticos de línguas estrangeiras, através das potencialidades de um letramento queer pensado para as diferenças.

Reitero que minha intenção não é a de trazer soluções ou respostas definitivas por meio deste trabalho, mas, a partir de uma perspectiva queer, propor desconstruções/problematizações que possam levar a deslocamentos e reposicionamentos no âmbito das práticas docente e, principalmente, discente, que possam contribuir para a promoção de uma cidadania crítica e emancipadora, o que, a meu ver, consegue-se por meio de práticas transgressivas.

É importante destacar que, durante este trajeto, eu mesmo pude experimentar, muitas vezes, deslocamentos e reposicionamentos na minha própria formação como docente. O que considero extremamente positivo neste processo – e no que acredito – é que as bases mobilizadas até aqui podem contribuir nos caminhos de (des)aprendizagem de outros docentes em formação.

Para finalizar, gostaria de salientar que este trabalho foi, sem dúvida, um passo importante para a minha formação, responsável por ampliar consideravelmente meus horizontes, e que pretendo dar continuidade à pesquisa iniciada aqui em outros âmbitos, comprometendo-me a promover uma educação linguística (superando os paradigmas da instrução linguística) por meio das práticas de letramento.

## Referências

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 1998.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2006.
- BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2014.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, [1990] 2010.
- CARVALHO, Álvaro Monteiro. Práticas de letramento *queer* na sala de I/LA: discursos e performances identitárias em fricção. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013 (inédita).
- CAROLA, Cristina; COSTA, Heloisa Albuquerque. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. Revista MOARA, n.42, p.99-116, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos.
- CÓRDOBA, David. Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas. Barcelona: Ediciones G, 2007 (Edição Kindle).
- DUBOC, A. P. M. Atitude Curricular: Letramento Crítico nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.
- FANJUL, Adrián. Ecos de Mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias. Signos ELE, vol. 2, número 2, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª edição. São Paulo: Loyola, [1996] 2009.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. Volume 1: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

hooks, bell. *Outlaw Culture: Resisting Representations*. Nova York: Routledge, 1994.

LAURETIS, Teresa de. *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*. An Introducing. In: *Differences. A Journal of Feminist Cultural Studies*, vol. 5, n. 2, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENEZES JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, Cláudia; FRANCO MACIEL, Ruberval (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm organizado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

MONTE MÓR, Walkyria. *Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”* In: *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.21, n.29, 2014, p. 234-253.

PENNYCOOK, Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PLAZA PINTO, Joana. Conexões Teóricas entre Performatividade, Corpo e Identidades. D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

SPARGO, Tamsin. Foucault e a Teoria Queer. Tradução: Wladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TORRES-GARCÍA, J. Universalismo constructivo. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

# **ANEXO**

# Todas las voces

Ecuador

Renan Righi

516 93

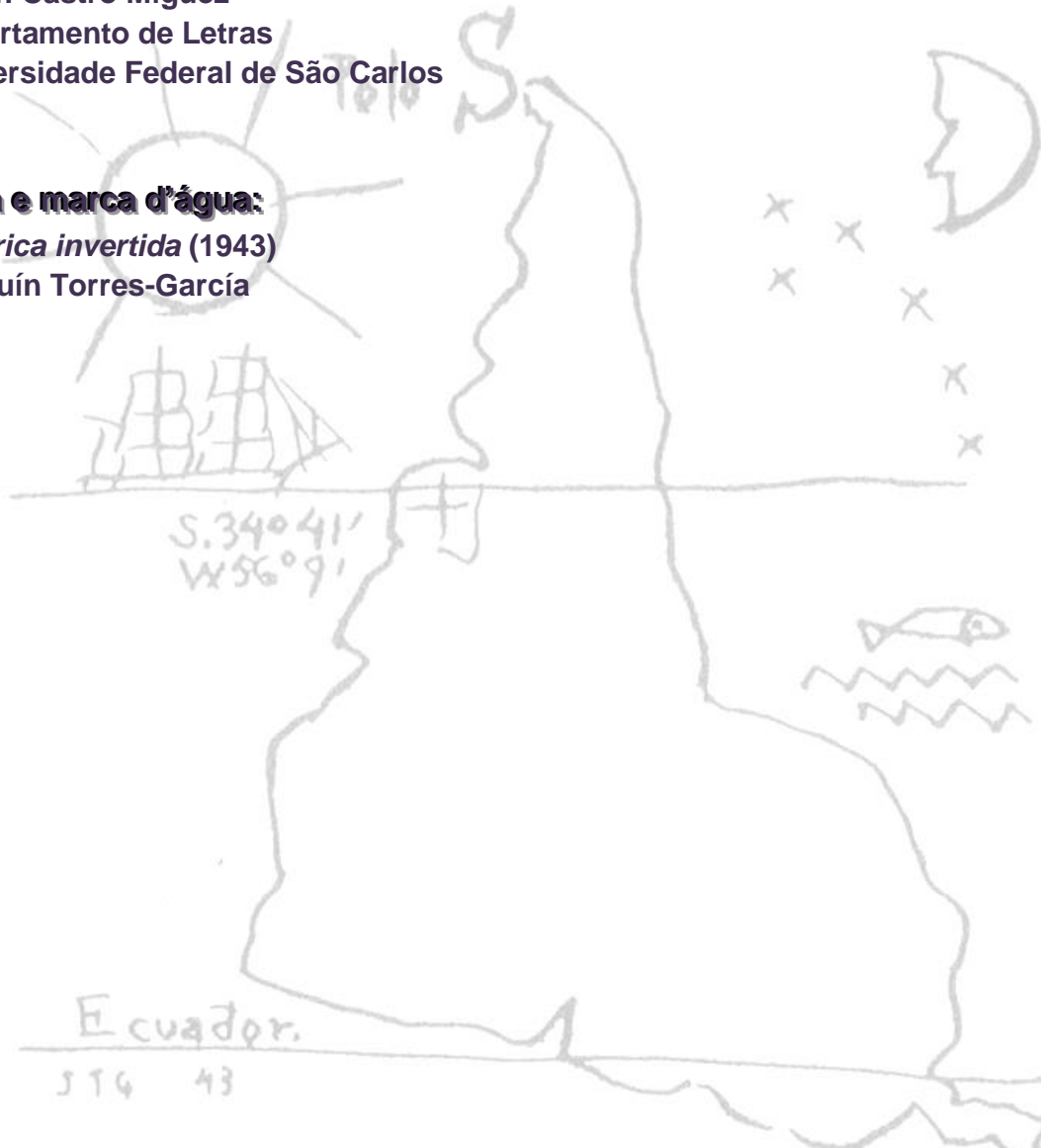
**Criação, organização e diagramação:**

Renan Righi  
Licenciatura em Letras – Português/Espanhol  
Universidade Federal de São Carlos

**Supervisão:**

Antón Castro Míguez  
Departamento de Letras  
Universidade Federal de São Carlos

**Capa e marca d'água:**  
*América invertida* (1943)  
Joaquín Torres-García



© 2015 Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste material pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem prévia notificação por parte do interessado e posterior permissão do titular.

Para solicitações, dúvidas, comentários e sugestões, entre em contato:  
[renanrighi@hotmail.com](mailto:renanrighi@hotmail.com)

## Sobre o autor:

---



**Renan Righi**

Sou graduando da Universidade Federal de São Carlos em Licenciatura Plena em Português e Espanhol. Entrei na faculdade com a intenção transgressiva de me tornar professor de espanhol, em um mundo em que todos me perguntam: mas você vai ser professor? Sinto que neste processo me tornei professor, apesar do longo caminho que ainda tenho a percorrer.

Acredito em uma educação que possa trazer à tona as vozes daquelas e daqueles que, assim como eu, percorrem caminhos diferentes em uma sociedade que (ainda) prima pela homogeneização.

Espero que este trabalho contribua de alguma forma, neste sentido.

Convido a todas e a todos à experiência enriquecedora de abrir-se a outras formas de pensar o mundo. Certamente, estaremos juntos neste processo!



# Apresentação

---

¡Bienvenidas y bienvenidos!

Este livro didático está destinado às alunas e aos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Queremos mostrar a vocês uma nova maneira de aprender espanhol e também de (des)aprender muitas coisas sobre o mundo!

Aprender uma nova língua vai muito além de aprender gramática, vocabulário e expressões idiomáticas. É um convite para conhecer novas culturas, novas realidades, novas formas de pensar e se relacionar com o mundo!

Este livro foi pensado para que vocês tenham uma formação integral. Não só para o mercado de trabalho, mas para que vocês possam (re)pensar e exercitar a cidadania.

Neste percurso, seremos convidadas e convidados a agir transgressivamente. Vamos subverter as fronteiras entre as disciplinas e dar voz a todas e a todos àqueles que são discriminados ou marginalizados em nossa sociedade.

Além disso, continuaremos em contato constante com alunas e alunos de outras partes do mundo, percebendo como as nossas problemáticas se dão em outros contextos.

Vocês estão prontas/os para esta experiência?

Na sequência, apresentamos cada seção da unidade e seus respectivos objetivos.

# Unidad 1

*!Es un niño! ¡Es una niña!*



## SUMARIO

- **Lluvia de ideas** 06  
*Los juegos infantiles (página web)*  
Activar el conocimiento previo de las alumnas y los alumnos sobre los temas propuestos
- **Investig[acción]** 07  
*Los juegos infantiles en Hispanoamérica (léxico)*  
Proponer que las alumnas y los alumnos hagan una investigación sobre la temática
- **Otros pasos** 08  
*The Pink and Blue, de Yeong Mee Yoon (proyecto fotográfico)*  
Invitar a alumnas y alumnos a profundizarse un poco más en la problemática propuesta
- **[Re]pensando el tema** 09  
*Los juguetes infantiles no tienen sexo (guía infantil)*  
En esta sección, se desafían a alumnas y alumnos a repensar las cuestiones propuestas
- **Desde otra mirada** 12  
*Juguemos a que... (viñeta)*  
Presentar la temática a partir de otros géneros textuales
- **¡Preparate para el debate!** 13  
*Según Miranda: Las princesas no son inteligentes (videoblog)*  
Momento en que alumnas y alumnos debaten el tema en el aula
- **Otras voces** 14  
*Salud reconoce la transexualidad de una niña en la tarjeta sanitaria (noticia – página web)*  
En esta sección, traemos voces no privilegiadas en la sociedad para el contexto escolar
- **Otras perspectivas** 16  
*Las tareas domésticas y los roles de género (encuesta)*  
Desarrollar el tema de la unidad a través de otras perspectivas
- **Inter[actuando]** 18  
*Trabajo doméstico: diferencias por género (encuestas y gráficos)*  
Momento en que alumnas y alumnos entran en contacto con estudiantes hispanohablantes de otros países, con el objetivo de entender cómo funciona la temática a partir de otros contextos socioculturales
- **Desnaturalizando** 21  
*Un francés logra que un tribunal reconozca que es de género neutro (noticia – página web)*  
Sección destinada a la desnaturalización de los temas tratados
- **¡Movete!** 23  
*¡Ahora te toca a vos! (campana publicitaria)*  
Alumnas y alumnos son convocados a realizar una acción concreta
- **Autoevaluación** 24  
Las alumnas y los alumnos toman nota en su diario reflexivo los desplazamientos y (re)posicionamientos tomados a partir de la unidad



# Lluvia de Ideas

Observá estos juegos tradicionales de España:



Sacado de: <http://www.orientacionandujar.es/2015/03/12/trasforma-tu-patio-en-un-sitio-donde-aprender/>. Acceso: 25/11/2015

¿Conocías a algunos de estos juegos?

Hacé un listado de los juegos que solías jugar en tu niñez. Preguntá a una compañera o a un compañero si los juegos que tenés coinciden con los que tiene ella o él.

Si no corresponden, intentá pensar los motivos.

¿Vivieron ustedes en una misma región?

Observá otra vez el imagen.

¿Cómo se agrupan las niñas y los niños en estos juegos?

En esa imagen de algunos juegos participan solamente niños y de otros solamente niñas. ¿Cómo era en tu niñez?

¿Había estas divisiones entre niños y niñas?

¿Por qué creés que era así?



## Investig[acción]

- A. Buscá en diccionarios y/o internet cómo se dicen estos juegos en español, si existen en contextos de los países hispanohablantes.
- B. Elegí 2 países en dónde se habla español y buscá en internet los juegos comunes en algunas regiones. Después compará con los juegos que existen en tu región completando el cuadro que sigue:

	Tu región	País 1 _____	País 2 _____
Juegos			

7

- C. ¿Los juegos infantiles tienen correspondencia en estos 3 países?
- D. ¿Existen diferencias y/o semejanzas de una región a otra? ¿Cuáles?
- E. ¿Es posible que en un mismo país existan diferencias entre los juegos de una región a otra? Pensá en factores que puedan influir en este sentido (género, disposición geográfica, clase social etc.).





## Otros Pasos

La artista surcoreana *Jeong Mee Yoon* hizo un proyecto fotográfico llamado *The Pink and Blue*. Consiste en sacar fotos a niñas y a niños rodeados de sus juguetes y ropas, que son de color rosa para las niñas y azules para los niños. El proyecto explora las tendencias y las preferencias culturales entre los gustos de los niños (y sus madres y padres) de culturas distintas. La idea del proyecto surgió a partir de la historia de la hija de la artista, a quien, a los 5 años, le gustaba vestirse solamente de rosa y que sus juguetes fueran del mismo color.

Adaptado de <http://www.blckdmnds.com/rosa-para-as-meninas-e-azul-para-os-meninos-no-projeto-fotografico-de-jeongmee-yoon/>. Acceso: 23/11/2015



Sacado de: <http://www.blckdmnds.com/rosa-para-as-meninas-e-azul-para-os-meninos-no-projeto-fotografico-de-jeongmee-yoon/>. Acceso: 23/11/2015.

Tras observar las fotos que forman parte de este proyecto contestá:

- 1) ¿Cuáles son las características de los juguetes para niñas? ¿Y para los niños?
- 2) Organiza en esta tabla algunos juguetes de que te acuerdes, si son para niñas o niños:

Niñas	Niños

- 3) ¿Estás de acuerdo con esta clasificación? Discútila con tus compañeros.



# [RE]PENSANDO EL TEMA

guiainfantil.com [Comparte en Facebook](#) [Comparte en Twitter](#) [Comparte en Google+](#) [Buscar](#) [Mensajes](#) [Perfil](#) [Inicio](#)

Preconcepción Embarazo Nombres Bebés Salud Alimentación Educación Ocio Recetas Navidad

Los Juguetes no reflejan el cambio social



Nuestra sociedad está en un proceso de cambio, y los **juguetes** representan a la sociedad de hace 20 años, pero no a la de ahora. No es cierto que la mujer esté actualmente encerrada en casa y no tenga otra ocupación profesional. No es cierto que los hombres no cambien pañales o no den de comer. No es cierto que la familia "normal" tenga padre y madre. Y cada día estas afirmaciones van a ser menos reales. El hecho de que los medios de comunicación, la publicidad o los cuentos infantiles sigan dando una imagen del pasado es algo ante lo que poco o nada podemos hacer, tan sólo no comprar o no mirar. Pero de los **juguetes** que compramos hoy, somos totalmente responsables.

[¿Juguetes de niño o de niña?](#)

Descarga Gratis Prueba de Velocidad ¡Rápido con InternetSpeedTracker™!

→

Especial 



← →

Nombres de bebés famosos

Adaptado de: <http://www.guiainfantil.com/educacion/notienensexo.htm>. Acceso: 23/11/2015.

## *Los juguetes infantiles no tienen sexo ¿Existen juguetes sólo de niños y otros sólo de niñas?*

Los niños imitan todo lo que hacen los adultos, asumen los papeles que ven en casa, en el colegio o en la calle, y los reproducen fielmente. Del mismo modo, interiorizan los valores que estos papeles adquieren en la sociedad. El reto es ofrecerles a los pequeños nuevos modelos de relación entre géneros. Eso no quiere decir que los niños tienen que jugar con muñecas y las niñas con coches para evitar la dualidad tradicional de "esto es de niños" y "esto es de niñas".

Los juguetes deben ser empleados por ambos sexos indistintamente. El que unos juguetes sean para niñas y otro para niños es culpa de los adultos. Hay que fomentar que los niños rompan esas barreras y estimular su curiosidad por lo desconocido, lo nuevo. Fomentar nuevas capacidades psicológicas, manuales, físicas e intelectuales no sólo favorecerá la convivencia entre sexos, sino que además enriquecerá a las niñas y a los niños como personas.

## *Los juguetes no reflejan el cambio social*

Nuestra sociedad está en un proceso de cambio, y los juguetes representan a la sociedad de hace 20 años, pero no a la de ahora. No es cierto que la mujer esté actualmente encerrada en casa y no tenga otra ocupación profesional. No es cierto que los hombres no cambien pañales o no den de comer. No es cierto que la familia "normal" tenga padre y madre. Y cada día estas afirmaciones van a ser menos reales. El hecho de que los medios de comunicación, la publicidad o los cuentos infantiles sigan dando una imagen del pasado es algo ante lo que poco o nada podemos hacer, tan sólo no comprar o no mirar. Pero de los juguetes que compramos hoy, somos totalmente responsables.

### *¿Juguetes de niño o de niña?*



En la foto está el primer niño a participar de un comercial de Barbie.

Sacado de: <http://www.cromosomax.com/31576-un-nino-jugando-a-barbies-en-el-viral-de-moda-con-moschino>. Acceso: 23/11/2015

No es cierto que las niñas sean menos ágiles que los niños y es muy discutible que sean menos fuertes. De hecho, para saltar la comba se necesitan habilidades complejas y diversas, tanto o más que para jugar al fútbol. Lo que sucede es que, cuando una niña intenta jugar al fútbol por primera vez, argumentan que lo hace mal porque "es una niña"; por el contrario, cuando un niño juega por primera vez, le dirán que es novato y patoso.

Contra esos calificativos podrá luchar e intentar superarse, pero contra el hecho de "ser niña" no se puede hacer nada, excepto ser conscientes de que eso no es ninguna limitación real para realizar cualquier tipo de actividad, sino un estereotipo cultural. Tampoco podemos olvidar que si las niñas sufren las consecuencias de unos estereotipos que acortan y limitan sus potencialidades, los niños sufren las exigencias impuestas por la sociedad a los "machos", que en muchas ocasiones pueden ser asfixiantes y originar complejos.

Es lógico que para las niñas sea más fácil jugar a "juegos de niños" que al revés, ya que existe una actitud generalizada, inmersa en todos los aspectos culturales y sociales, de desvalorizar aquellas



tareas, valores y capacidades asignadas a las mujeres. Tendremos que revisar nuestro papel como padres y educadores, los valores explícitos e implícitos, y desde un análisis crítico trabajar para la consecución de un verdadero cambio de actitudes.

Aunque los mensajes de discriminación por sexo no dependen tan sólo de nosotros, deberemos ir facilitando y potenciando que los juguetes y juegos no reproduzcan papeles tradicionales discriminatorios y que puedan ser utilizados del mismo modo por niñas y niños. Las claves del éxito necesitan que esta potenciación comience muy pronto y que todas las personas que intervengan en la educación de los niños sean coherentes con esto.

### *El juego debe ser espontáneo entre los niños*

Ante todo, los juguetes deben ser estimulantes y variados, y los adultos debemos proporcionar los que aporten valores positivos, puesto que con la actividad lúdica estimulamos la educación en valores. Es aconsejable seleccionar juguetes que transmitan la igualdad, la solidaridad, etc., pero sin olvidar que cuando el niño juega reproduce e imita situaciones o historias vividas.

Hay que diferenciar entre el potencial del juego del desarrollo del niño y el potencial del juego para apoyar la labor docente. Hoy todos los estudiosos consideran que los juguetes ofrecen posibilidades que los convierten en un elemento educativo indispensable para el desarrollo infantil. El juego y los juguetes contribuyen al desarrollo integral del niño en todas las áreas de la personalidad: intelectual, física, social y emocional o afectiva. Estimula el desarrollo y coordinación del cuerpo, desarrolla estructuras mentales, es un medio de expresión y socialización, y favorece el equilibrio afectivo. Además, es un excelente recurso para iniciar o consolidar aprendizajes dentro y fuera del aula. Es un tópico adulto que existan juguetes para niños y juguetes para niñas.

Cuando dejamos a los pequeños jugando en un ambiente sin condicionantes, como es el caso de las Ludotecas, comprobamos que se realiza una utilización indiscriminada de los juguetes. Ya es hora de que los adultos nos concienciamos de que los juguetes no tienen sexo, que somos nosotros, y no los niños, quienes los marcamos con estereotipos sexistas. El juego es libre y espontáneo y así hemos de comprenderlo.

### **POSIBILIDADES DE LECTURA**

- 1) **Analizá las imágenes presentadas. La primera trae el subtítulo “Los juguetes no reflejan el cambio social”. ¿A qué cambio social se refiere?**
- 2) **Si estas imágenes fueran vehiculadas en Brasil, ¿los niños de la foto serían buenos representantes de la población brasileña? ¿Por qué?**
- 3) **¿Cuál es el contexto en el cual se inserta este texto? ¿A qué género textual nos remite?**
- 4) **¿Cuál es la problemática que el texto nos introduce en los primeros párrafos?**
- 5) **¿Qué quieren decir las expresiones “esto es de niñas” y “esto es de niños”?**
- 6) **¿Cuál es la importancia acerca de las reflexiones de los roles de niñas/niños (mujeres/hombres)?**
- 7) **¡Abramos la discusión! Reflexioná junto a tus compañeros y profesores sobre el tema.**



## DESDE OTRA MIRADA



Sacado de: <https://www.facebook.com/mott.blog/photos/a.357448734279160.89960.193863810637654/1110938062263553/?type=3>.  
Acceso: 23/11/2015

- 1) ¿Cuál es el género textual en cuestión?
- 2) ¿En qué contexto fue producido?
- 3) Buscá en el sitio arriba y tratá de situar la obra de este autor.
- 4) ¿Qué quiere decir la expresión “juguemos a que...”?
- 5) ¿Cuál es tema de la historieta? ¿Cuáles las características de los personajes y de su entorno?
- 6) ¿Cómo reacciona el dinosaurio a la niña? ¿Por qué?
- 7) ¿Cuál es la crítica que se hace en esta historieta?



## ¡Preparate para el debate!

The screenshot shows a YouTube video player. At the top left is the YouTube logo with 'BR' next to it. The video player shows a young girl with dark hair and red glasses, wearing a white patterned shirt. Below the video player, the title 'Las princesas no son inteligentes' is displayed. Underneath the title is the channel name 'Según Miranda' and a red 'Inscribirse' button with '4.434' subscribers. To the right of the channel information, the view count '4.264.379' is shown. At the bottom of the video player, there are icons for 'Adicionar a', 'Compartilhar', and 'Mais', along with like and dislike counts: '26.228' likes and '2.855' dislikes.

Sacado de <https://www.youtube.com/watch?v=XqflGDJ5Oq4>. Acceso: 23/11/2015

Esta imagen corresponde a un video disponible en YouTube. La niña es una “youtuber” y posee un canal llamado *Según Miranda*, en donde postea videos sobre asuntos como desigualdad entre los géneros.

En este video, la niña señala que, para ella, “las princesas son unas boludas”. ¿Ya conocías a esta palabra? ¿Qué quiere decir en español? Identifica la opinión de Miranda sobre las princesas de los cuentos de hadas apuntando sus argumentos.

Ahora, ¡preparate para el debate! Los estudiantes pueden separarse en grupos. Puede que algunos estarán de acuerdo con la postura de las princesas y otros estarán en contra. Organicen sus argumentos antes de empezar a debatir. Al final, presenten por escrito las consideraciones del grupo.

### Para expresar acuerdo:

- *Sí, estoy de acuerdo.*
- *Sí, puede ser.*

### Para expresar desacuerdo:

- *No estoy para nada/en nada de acuerdo.*
- *No estoy de acuerdo.*

### Para introducir opinión contraria:

- *Sí, es una posibilidad, pero tenemos que evaluar otras.*



## OTRAS VOCES

**EL PAÍS**
SECCIONES

### ESPAÑA · *Cataluña*

ANDALUCÍA CATALUÑA C. VALENCIANA GALICIA MADRID PAÍS VASCO MÁS COMUNIDADES | TITULARES »

AVANCE

Consulta la primera página de EL PAÍS, Edición Nacional, del martes, 24 de noviembre »

## Salud reconoce la transexualidad de una niña en la tarjeta sanitaria

- La Generalitat adecúa por primera vez en el documento el nombre del paciente al género sentido
- Salud niega una vaginoplastia a una transexual en lista de espera

EL DIARI GLOBAL  
CONSULTAR ELPAIS.CAT

>

PUBLICIDAD

Sacado de: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/11/12/catalunya/1447357569\\_357136.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/11/12/catalunya/1447357569_357136.html). Acceso: 23/11/2015

La Generalitat reconoció ayer por primera vez la transexualidad de una niña en la tarjeta sanitaria. A petición de sus padres, el Departamento de Salud libró el documento sanitario de la menor, de 10 años, adaptando el nombre al género que siente, en este caso, femenino.

El Área por la Igualdad de Trato y No Discriminación de Personas LGTBI del Departamento de Bienestar Social ha sido el órgano encargado de tramitar la demanda de los padres de la niña e instar al Servicio Catalán de la Salud (CatSalut) a realizar las gestiones para el cambio de nombre en la tarjeta sanitaria. “Medidas y acciones como estas contribuyen a conseguir la plena equiparación legal y social del colectivo, al tiempo que contribuye a su normalización”, han indicado desde el equipo de Igualdad de Trato y No Discriminación.

La Ley contra la Homofobia aprobada por el Parlamento catalán el año pasado ya contempla, en su artículo 23, que la Administración Pública ha de velar para que se trate a los transexuales por el nombre del género con el que se identifican. “En el ámbito de las Administraciones públicas de Cataluña, especialmente en el ámbito educativo y universitario, se han de establecer por reglamento las condiciones para que las personas transgénero e intersexuales sean tratadas y nombradas de acuerdo con el nombre que se identifican, aunque sean menores de edad”, reza la norma.

Bienestar Social confirmó ayer que, pese a haber pasado ya un año desde la entrada en vigor la ley, el caso de esta niña era la primera petición de cambio de nombre que les había llegado. Con todo, el Departamento confirmó que, desde que la familia dio a conocer la noticia a una asociación de padres de hijos transexuales, el Área por la Igualdad de Trato había recibido otra decena de peticiones similares a la de la primera familia. “A partir de ahora, cualquier persona que quiera disponer de una nueva identificación de acuerdo con el género sentido puede ponerse en contacto con el Área de Igualdad de Trato y No Discriminación de personas LGTBI para llevar a cabo las gestiones correspondientes”, recordaron desde Bienestar Social.

Por su parte, el director del Observatorio contra la Homofobia, Eugeni Rodríguez, celebró ayer la iniciativa de la Generalitat pero insistió en que “es su deber”. “Aplaudimos la medida aunque hay que recordar que es su deber porque es una medida que contempla la ley y la Generalitat tiene que hacer cumplir esa ley”, apostilló. Rodríguez aprovechó también para remarcar que esta medida tiene que ir de la mano de muchas más. “Esto tiene que ir acompañado de otras medidas como que desaparezcan las listas de espera para las cirugías de reasignación de sexo y que se facilite el acceso gratuito a mujeres transexuales a técnicas de reproducción asistida para que puedan ser madres”, indicó.

### Problematizando la lectura

- 1) **Identificá el género textual y su entorno. ¿Se asemeja al contexto brasileño? ¿En qué medida?**
- 2) **¿Cuál es la temática del texto?**
- 3) **¿En qué implica que se reconozca la identidad sexual de la niña en un documento oficial?**
- 4) **En el texto, se apunta como consecuencia de este trámite la normalización de este servicio. ¿Qué significa esta normalización?**
- 5) **¿Cuáles son las autoridades que conceden esta dicha “normalización”? ¿Qué esto puede producir en la sociedad?**
- 6) **¿Por qué se les otorga a estas instituciones este poder? Discutí con tus profesores y compañeros.**

### Vocabulario de apoyo

**Generalitat de Catalunya** - es el sistema institucional en que se organiza políticamente el auto gobierno de Cataluña, España.

**Transexualidad** - es una situación que define la convicción por la cual una persona se identifica con el sexo opuesto a su sexo biológico, por lo que desea un cuerpo acorde con su identidad y vivir y ser aceptado como una persona del sexo al que siente pertenecer. La transexualidad es característica por presentar una discordancia entre la identidad de género y el sexo biológico.

**Tarjeta sanitaria** - la Tarjeta Sanitaria Europea (TSE) es el documento personal e intransferible que acredita el derecho a recibir las prestaciones sanitarias que resulten necesarias, desde un punto de vista médico, durante una estancia temporal en el territorio del Espacio Económico Europeo (1) o Suiza, teniendo en cuenta la naturaleza de las prestaciones y la duración de la estancia prevista, de acuerdo con la legislación del país de estancia, independientemente de que el objeto de la estancia sea el turismo, una actividad profesional o los estudios. (acceso em 25/11/2015 [http://www.seg-social.es/Internet\\_1/Trabajadores/PrestacionesPension10935/Asistenciasanitaria/Desplazamiento\\_sporE11566/TSE2/index.htm](http://www.seg-social.es/Internet_1/Trabajadores/PrestacionesPension10935/Asistenciasanitaria/Desplazamiento_sporE11566/TSE2/index.htm))

**LGBTI** - son las siglas que designan colectivamente a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales.

**Ley contra la homofobia** – El texto se refiere a la ley antihomofobia aprobada en 2014, en Cataluña, España.



## OTRAS PERSPECTIVAS

La nube de palabras a seguir tiene características que en general son asociadas a las mujeres o a los hombres. ¿Y vos, cómo organizarías las palabras de la nube? ¿Por qué?



16

Mujer	Hombre	Mujer/Hombre

394 43



Las tareas domésticas están históricamente asociadas a las mujeres. Completá el cuadro y observá cómo hoy día se dan estas relaciones en tu familia.

TRABAJO DOMÉSTICO				
Nombres de los miembros de la familia	...	...	...	...
Lavar platos				
Limpiar la casa				
Lavar la ropa				
Sacar la basura				
Cuidar las plantas				
Hacer la compra				
Cuidar bebés				
Contribuir con dinero				
Hacer reparaciones				
Cuidado de la salud				
Hacer las camas				
Planchar				
...				

Sacado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Herramientas&id=178>.  
 Acceso: 23/11/2015



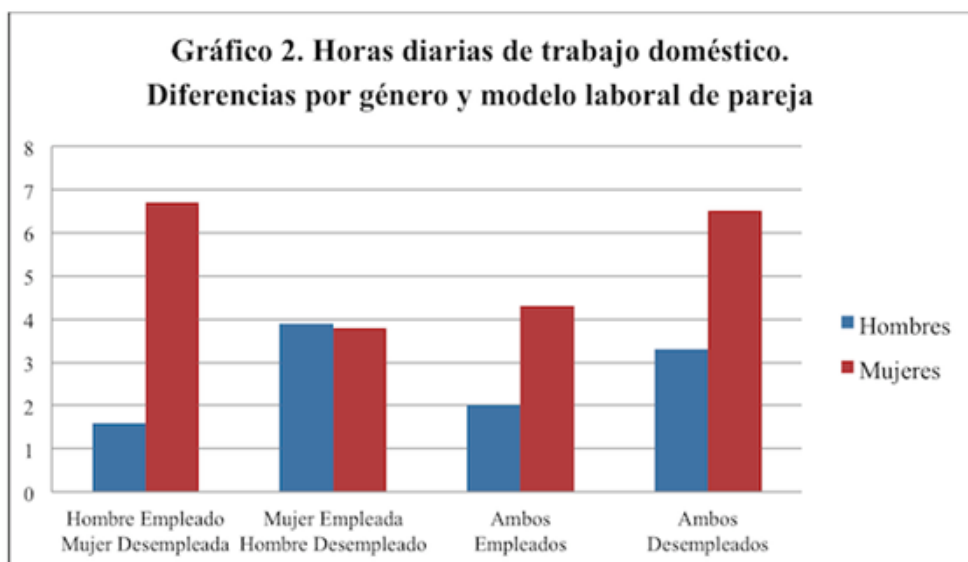
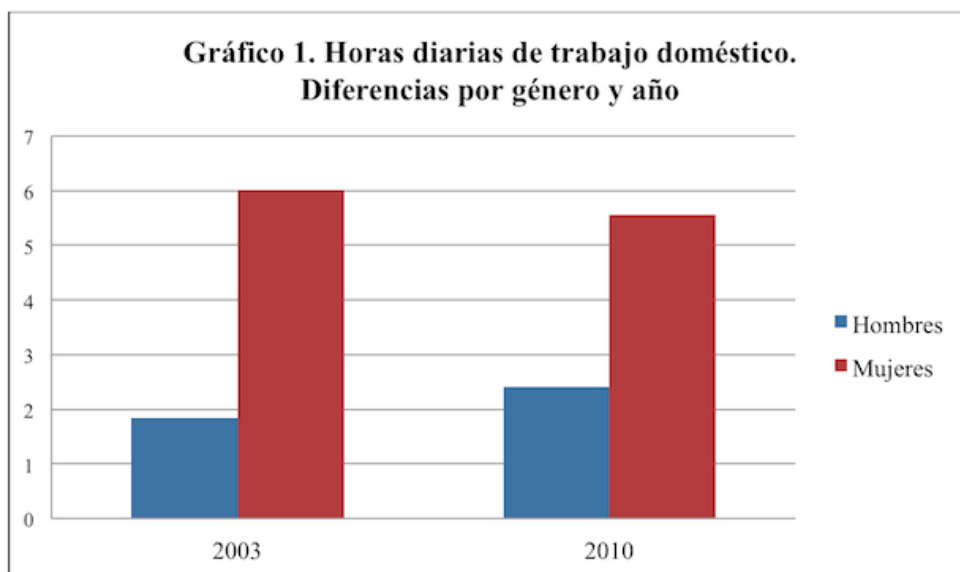
En esta historieta, Mafalda hace una crítica sobre el papel que juegan las mujeres en la sociedad. ¿Qué crítica es esta? Hoy en día, ¿cuáles son los roles de las mujeres? ¿Siguen iguales?



## Inter[actuando]

De acuerdo con el sitio *Locas del Coño*, actualmente el reparto de las tareas domésticas sigue siendo uno de los rincones oscuros del machismo. Según una investigación de El Diario, en parejas heterosexuales las mujeres dedican 3h más al día a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos. De hecho, sólo se alcanza un reparto igualitario de las tareas cuando la mujer trabaja y él está desempleado, aunque en el caso contrario las mujeres se encargan prácticamente del 100% del trabajo. Observá los gráficos retirados del sitio.

Adaptado de <http://www.xn--locasdelcoo-beb.com/2015/11/guia-feminista-reparto-tareas-domesticas/>  
Acceso: 23/11/2015





Ya es la hora de conectarnos con nuestras/os compañeras/os de Buenos Aires y Santiago de Compostela. En la historieta, percibimos que el papel de la mujer estuvo por mucho tiempo relegado a las tareas domésticas. Inspirados por los datos del sitio *Locas del coño*, el desafío de esta unidad consistirá en una encuesta:

### ¿Cómo se dividen las tareas domésticas en tu familia?

Las encuestas serán hechas en portugués y en español y deberán ser posteadas en nuestro foro comunicativo online. La idea es comparar cómo se dan estas relaciones en las diferentes regiones.

Al final, ustedes deberán hacer gráficos con los resultados de las encuestas, cómo los presentados arriba y, para finalizar, un dossier sobre las investigaciones hechas.

### Sugerencias para la composición de la encuesta:

Adaptado de: <http://es.wikihow.com/hacer-una-encuesta>. Acceso: 23/11/2015

- **Desarrollá las preguntas.** Dejate guiar por lo que deseas averiguar. Descomponé las preguntas en secciones manejables y mantené tu concentración en la información que deseas obtener.
- **Incluí tantas preguntas como necesites para obtener la información que buscás.** Cuando elijas las preguntas para tu encuesta, sé razonable acerca del número de preguntas que consideras adecuadas para obtener los datos que necesitas. Pensá en cómo te sentirías si tuvieras que responder un montón de preguntas y tuvieses una vida ocupada.
- **Tené en cuenta los temas delicados.** Tené cuidado y redacta las preguntas de una manera que tome en cuenta las sensibilidades culturales, de sexo y de edad.
- También puede ser útil cubrir cuestiones acerca de la privacidad. Diles a las personas qué vas a hacer con la información y cómo la verán los demás (en su totalidad o en fragmentos), ya sea que uses los datos o no.
- Dejá en claro si las personas van a permanecer como anónimas y si pueden no responder algunas preguntas. Algunas veces es mejor obtener algunas respuestas que ninguna en lo absoluto; por tal motivo, es importante darles a los encuestados la posibilidad de no responder las preguntas con las cuales no se sientan cómodos.
- **Sé claro.** No asumas que todos *entenderán* lo que quieres decir; usa un lenguaje que la gente entienda.

- **Diseña la encuesta.** Una vez que tengas las preguntas hechas, necesitas concentrarte en un diseño adecuado para la encuesta. Mantén la sencillez en mente cuando hagas el diseño y evita que tenga demasiadas instrucciones.
- Poné las preguntas para tu encuesta en un orden lógico. Si hay algunas preguntas que son diferentes pero guardan relación, deben estar agrupadas para que las personas puedan responder una sección a la vez.
- Puedes escribir tu encuesta e imprimirla o diseñarla en línea y enviarla electrónicamente. Dependiendo del acceso que tienen los participantes, es posible que prefieras un diseño sobre otro.
- **Analizá los datos.**
- Pasá tiempo haciendo un conteo de los resultados y buscando patrones en las respuestas.
- **Implementá los resultados.**
- No dejes que todo tu trabajo duro se desperdicie. Recogé los datos y resultados y ¡preparate para la discusión en la clase de español!





# Desnaturalizando

EL PAÍS

SECCIONES

INTERNACIONAL

EUROPA EE.UU. MÉXICO AMÉRICA LATINA ORIENTE PRÓXIMO ASIA ÁFRICA FOTOS OPINIÓN BLOGS | TITULARES

IDENTIDAD SEXUAL

## Un francés logra que un tribunal reconozca que es de “sexo neutro”

- Identificado oficialmente como hombre, dice no sentirse ni masculino ni femenino
- La juez archiva el caso por supuesta discriminación a una niña transexual

GABRIELA CAÑAS | París | 15 OCT 2015 - 11:15 CEST

1.038 1 8 62

Archivado en: Transexualidad, Australia, Identidad sexual, Francia, Sexualidad, Oceanía, Europa occidental, Europa, Justicia, Sociedad

Enviar Imprimir Guardar

Un tribunal francés ha reconocido, en primera instancia, por vez primera en este país el sexo neutro de un individuo. La persona que ha logrado tal primicia tiene 64 años y ha vivido hasta ahora identificado oficialmente como un hombre, a pesar de que sus órganos sexuales no están lo suficientemente desarrollados y él no se siente cómodo ni como hombre ni como mujer. Para la Federación de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales de Francia (LGTB) es una victoria importante y la federación ha brindado su apoyo a ese individuo en caso de que tenga que llevar su asunto a un tribunal de casación.

RECIBE LAS NEWSLETTERS DE EL PAÍS APÚNTATE

OTRAS INFORMACIONES EN EL PAÍS

Entrevista | Cesc Gay: “Este mundo regido por las redes sociales me parece lo peor”  
ELSA FERNÁNDEZ SANTOS  
En su última película, ‘Truman’, protagonizada por Javier Cámara y Ricardo Darín, Cesc Gay ha abordado el tema de la enfermedad. Ha retratado la adolescencia, la confusión que gobierna la treintena, el...

La policía detiene a 16 personas en Bruselas sin encontrar a Abdeslam  
BELEN DOMÍNGUEZ CEBRIÁN  
El terrorista más buscado del 13-N sigue huido. La policía no encuentra armas ni explosivos en los 19 registros del domingo

El Gobierno británico lanza su plan de bombardear Siria en diciembre  
PABLO GUIMÓN  
El ministro británico de Exteriores, Philip Hammond, ha anunciado que el Reino Unido...

Sacado de [http://internacional.elpais.com/internacional/2015/10/14/actualidad/1444836739\\_745019.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/10/14/actualidad/1444836739_745019.html).  
Acceso en 23/11/2015

Un tribunal francés ha reconocido, en primera instancia, por vez primera en este país el sexo neutro de un individuo. La persona que ha logrado tal primicia tiene 64 años y ha vivido hasta ahora identificado oficialmente como un hombre, a pesar de que sus órganos sexuales no están lo suficientemente desarrollados y él no se siente cómodo ni como hombre ni como mujer. Para la Federación de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales de Francia (LGBT) es una victoria importante y la federación ha brindado su apoyo a ese individuo en caso de que tenga que llevar su asunto a un tribunal de casación.

Según la presidenta de LGTB, Stéphanie Nicot, no hay en Europa todavía ningún caso similar. “Solo en Alemania hubo una victoria parcial al condenar a un médico por mutilar a un niño transgénero”, dice Nicot. “Esta es una decisión judicial en primera instancia y habrá apelación, pero creo que afortunadamente el reconocimiento del sexo neutro, el fin del sexo binario, va a llegar y eso acabará con el sufrimiento de mucha gente”.

El gratuito *20 Minutes* ha dado este lunes la noticia en exclusiva. El tribunal de gran instancia de Tours dictaminó el pasado 20 de agosto el reconocimiento del sexo neutro a esta persona que desea mantener el anonimato, y que nació según los datos médicos con “una vagina rudimentaria”, un “micro pene” y sin testículos. El protagonista de

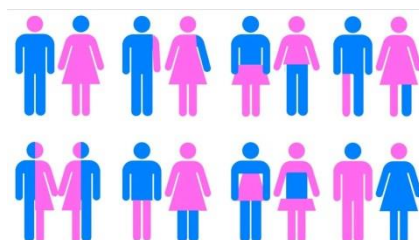
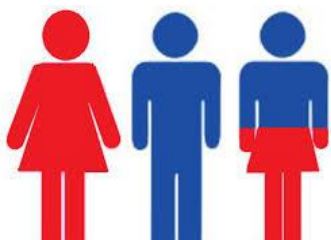
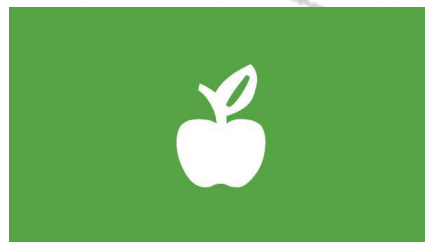
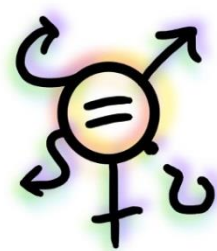
esta demanda ha contado a *20 Minutes* que los médicos le recetaron testosterona cuando tenía 35 años. “Mi apariencia se masculinizó. Fue un *shock*. No me reconocía. Eso me hizo tomar conciencia de que no era ni un hombre ni una mujer”.

El fiscal Joël Patard ha declarado a la agencia France Presse que ha apelado la sentencia no por oponerse a la misma, sino para obtener la posición de un nivel de la jurisdicción distinto. “Al fin y al cabo afecta a todo el corpus legislativo y reglamentario del que disponemos”, ha dicho Patard.

Durante la adolescencia, según ha declarado a *20 Minutes* esta persona, comprendió que no era un chico como los demás. “No tenía barba y mis músculos no se desarrollaban. Veía como mis compañeros se transformaban mientras yo no lo hacía”... “Al mismo tiempo, me era imposible convertirme en una mujer. Tampoco tenía pecho”. Para Nicot, lo importante es que el Estado reconozca la identidad de las personas tal como ellas se identifican a sí mismas.

Solo se tiene noticias de un caso similar en Australia, donde en 2010 el Gobierno de Nueva Gales del Sur reconoció en un documento a un británico como persona residente en ese país de “sexo no especificado”. Cuatro años más tarde, el Tribunal Superior de ese país consagró ese derecho.

- 1) ¿Qué significa para esta persona considerarse de sexo neutro?
- 2) ¿Creés que es importante que el estado reconozca en un documento oficial el sexo neutro?
- 3) La sociedad instituye la existencia de 2 géneros, femenino y masculino. ¿Cómo será la experiencia de una persona que no se adapta a los patrones de la sociedad?
- 4) La sociedad está constituida muchas veces por binarismos, por ejemplo, bueno/malo, heterosexual/homosexual, blanco/negro. ¿Creés en estos binarismos o creés que las cosas son más complejas que esto?





# ¡Movete!

¡Ahora te toca a vos!

Observá con atención estas imágenes de campañas institucionales:



Los Juguetes No Tienen Género



Sólo Quiero Jugar



NO SOY  
TU  
CHISTE  
DANIEL PRZOLLA

La Decisión es Mía

IT GETS  
BETTER  
PROJECT  
WWW.ITGETSBETTER.COM

23

Sacado de: <http://twicsy.com/i/K3Rcijh>. Acceso: 23/11/15

- Durante esta unidad nosotros conocimos otras percepciones acerca de los roles de las niñas/ los niños, las mujeres/ los hombres. Además de esto, vimos cómo se da en el aspecto legal la vida de una niña transexual en Cataluña, España y de una persona de sexo neutro en Francia.
- Pensando que la división de roles por género puede ser perjudicial a la formación de individuos (tanto para cisgéneros como para transgéneros, intersexuales etc.), en grupos, piensen en una campaña institucional en contra de los prejuicios y la violencia (trans/homofobia etc.). Ustedes deberán elaborar carteles con imágenes como la de arriba y crear un eslogan para su campaña. Al final, podemos finalizar el tema con una discusión sobre las campañas, además de una evaluación de las campañas ajenas y una autoevaluación de la suya.



## ¡Autoevaluación!



**Pensá en todo el camino recorrido hasta acá, en esta unidad.**

**¿Qué pudiste (des)aprender, discutir, problematizar, mirar desde otras perspectivas?**

**¿Qué agregó cada una y cada uno de ustedes a las actividades y discusiones desarrolladas a lo largo de esta unidad? ¿De qué forma esto contribuyó para el aprendizaje en lengua extranjera y en tu formación personal?**

**¿En qué medida el contacto con otras culturas te ocasionó una nueva visión sobre la tuya?**

**¿Qué aprendiste con cada género textual trabajado en esta unidad?**

**Apuntá estas informaciones en tu diario reflexivo, en el espacio correspondiente. En la próxima clase, quienes quieran compartir sus ideas podrán hacerlo.**