
**QUEERING ENUNCIADOS DE UM DOCENTE SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DO DISCURSO**

Márcio Evaristo Beltrão (UFMT)¹

Solange Maria de Barros (UFMT)²

Resumo: Neste trabalho, propomos analisar, por meio da categoria de significado representacional/ideacional do discurso (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003), enunciados proferidos por um docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso, residente em Cocalinho. O objetivo da análise é compreender as possíveis destabilizações ocorridas em seus enunciados durante um curso de formação contínua sobre diversidades, por meio das escolhas lexicais do docente. Os resultados obtidos apontam que as discussões e problematizações ocorridas no curso sobre o assunto contribuíram para que as instâncias do docente fossem destabilizadas, o levando a refletir sobre pensamentos construídos socialmente acerca da homossexualidade.

Palavras-chave: Estudos *Queer*. Análise Crítica do Discurso. Linguística Sistêmico-Funcional. Transitividade.

**QUEERING STATEMENTS OF A TEACHER ABOUT GENDER AND
SEXUALITY: A CRITICAL REFLECTION OF THE DISCOURSE**

Abstract: In this paper, through the category of representational/ ideational meaning of discourse (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003), we propose to analyze statements uttered by a teacher of the Mato Grosso state teaching system, residing in Cocalinho. The purpose of this analysis is to understand the possible destabilizations occurred in his statements during a training course on Diversity, through the lexical

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). É mestre em Estudos de Linguagem - Área de concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (2008) e em Letras Espanhol pela UAB/PARFOR/UFMT (2014). Professor efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e na Universidade Estadual de Goiás, Campus de Jussara.

² Pós-doutorado no Instituto de Educação - IOE (Universidade de Londres). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2005). Fez estudos doutorais livres na Universidade de Lancaster (Inglaterra, 2002-2003). Docente aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades (CNPq), da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso (ALED), da Rede Latinoamericana de Análise de Discurso da Pobreza Extrema (REDLAD). Presidente do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), biênio (2012-2014). Membro do conselho editorial do International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS).

choices of the teacher. The results obtained indicate that the discussions and problematizations about the subject contributed to destabilize the teacher's discursive instances, leading him to reflect on thoughts socially constructed about homosexuality.

Keywords: Queer studies. Critical Analyze of Discourse. Systemic Functional Linguistics. Transitivity.

Introdução

Este artigo propõe analisar os enunciados de um professor da rede estadual de ensino de Mato Grosso, residente na cidade de Cocalinho, acerca da homossexualidade e de suas/seus alunas/os homossexuais. O objetivo do trabalho é analisar as mudanças discursivas sobre sua compreensão de gênero e sexualidade, por meio da transitividade dos processos, sob o viés teórico da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Além disso, busca-se identificar os discursos que dialogam nas práticas discursivas do professor por meio do arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

Para Hall (2003), a linguagem fornece material base para a construção de nossas identidades e é o único material que temos disponível para trabalhar na melhoria das vidas de todas as pessoas. Nessa perspectiva, são relevantes as análises apresentadas neste trabalho em relação aos enunciados de um docente da educação básica, pois buscamos compreender em que medida os discursos proferidos por ele sobre sexualidades não hegemônicas foram desestabilizados durante um curso de formação crítica — discursos esses que podem contribuir para práticas sociais que levam pessoas LGBT³ à marginalização e ao preconceito.

As seções deste trabalho estão divididas em seis etapas. Inicialmente, apresentaremos breves comentários sobre as práticas pedagógicas *queer*. Em seguida, contextualizaremos o processo da coleta de dados. Nas seções seguintes, conceituaremos a abordagem teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso e da

³ LGBT (ou LGBTTTs) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTfobia e a livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT. Posteriormente, foi alterada para LGBT, posicionando a letra L para o início da sigla com o intuito de dar maior visibilidade às mulheres homossexuais. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil (FACCHINI, 2009), utilizarei LGBT para me referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do convencionado ao sexo designado no nascimento.

Linguística Sistêmico-Funcional, analisaremos as instâncias discursivas do docente já mencionado e, por fim, teceremos as considerações finais.

1. Formação docente *queer*: práticas pedagógicas emancipatórias

Para Louro (2001), a palavra *queer* significa excêntrico, peculiar, estranho. A autora afirma que o termo — também utilizado como uma expressão pejorativa para se referir às pessoas LGBT — é assumido por grupos LGBT como forma de caracterizar a perspectiva deles de oposição e de contestação, com o pressuposto de que ser *queer* é se colocar contra a normalização. Ao utilizar uma injúria (*queer*) direcionada às/aos LGBT para denominar uma corrente de reflexão, as/os teóricas/os *queer* ressignificam um pensamento radical sobre a sexualidade (MISKOLCI, 2014).

Em suas reflexões acerca do assunto, Miskolci (2014, p. 93) conceitua a(s) teoria(s) *queer* como um “rótulo que busca abarcar um conjunto amplo e relativamente disperso de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas”. Nessa perspectiva, os estudos *queer* buscam tornar visíveis as injustiças e violências tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais baseadas em convenções de gênero e sexualidade (MISKOLCI, 2012).

Ao trazer essa discussão para o contexto escolar, Miskolci (2012) argumenta que são problematizadas formas coletivamente esperadas de ser e agir socialmente. Louro (2001) propõe, então, que sejam trabalhados uma pedagogia e um currículo *queer*, em que o foco principal recaia sobre o processo de produção das diferenças, abordando a precariedade e a instabilidade das identidades. O combate à LGBTfobia⁴ se realizaria não apenas com a denúncia da negação e da violência sofrida pelas pessoas homossexuais, mas também por meio da desconstrução do processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

⁴ Para Lemos e Branco (2015), LGBTfobia é a hostilidade geral, psicológica e social que contra aquelas/es que, supostamente, têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas) ou não seguem o gênero convencionado diretamente com o sexo da pessoa. Assim como esses autores, opto pelo termo “LGBTfobia” no lugar do tradicional “homofobia”, pois esse último pode reiterar e (re)produzir uma invisibilidade para as diversas identidades que compõem o amplo espectro identitário LGBT (LEMOS e BRANCO, 2015).

Na seção seguinte deste trabalho, será contextualizado o processo de coleta dos dados gerados em um curso de formação crítica que abordou questões sobre gênero, sexualidade e LGBTfobia em uma escola estadual interiorana de Mato Grosso. O curso teve as teorias *queer* como suporte e buscou desestabilizar visões legitimadas de um grupo de docentes sobre suas/seus alunas/os LGBT.

2. Curso de formação contínua sobre diversidades e opressões no contexto escolar

No mês de março de 2015, ocorreu o curso “Diversidades e opressões no contexto escolar”, com um total de 40 horas e oferecido gratuitamente às/aos docentes de Cocalinho-MT. Esse município possui pouco mais de 5 mil habitantes e está localizado às margens do Rio Araguaia, a 920 da capital Cuiabá.

Os principais objetivos do curso foram: encorajar a reflexão crítica de professoras/es em formação contínua, por meio da discussão dos conceitos de reflexão crítica, prática libertadora e emancipação docente, compartilhando experiências acerca de situações de opressões vividas no contexto escolar; relacionar as categorias identitárias gênero e sexualidade ao contexto pedagógico, tendo como foco a compreensão de como a LGBTfobia é construída; refletir sobre as possibilidades e limitações de um trabalho docente orientado pela prática crítico-reflexiva.

Neste artigo, serão apresentadas e analisadas as falas de um dos professores que participaram do curso, com o objetivo de exemplificar as desestabilizações discursivas ocorridas em seus enunciados por meio do curso. Seu pseudônimo será Carlos e ele foi um dos que mais participaram das discussões, demonstrando ter lido todos os textos trabalhados e não se intimidando em expor suas opiniões acerca dos conteúdos. Carlos leciona na cidade de Cocalinho há cinco anos.

Na próxima seção, serão tecidas breves conceituações sobre a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), que é um dos aparatos metodológicos utilizados na análise de dados.

3. Análise crítica do discurso

Para Ramalho (2009), as diferentes correntes de estudo do discurso começaram a se consolidar em meados de 1960. Para a autora, elas têm em comum a preocupação com o uso da linguagem sócio-historicamente situada e relacionada a questões de poder e como elas se constroem. Uma dessas correntes é a Análise Crítica do Discurso (ACD), que possui origem britânica e é uma vertente que propõe uma abordagem crítica explanatória de problemas sociais que envolvem a linguagem (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

A ACD dialoga com os pressupostos teóricos do Realismo Crítico (RC), inicialmente proposto por Roy Bhaskar (1998). O RC é um movimento internacional na filosofia e nas ciências humanas que defende uma ontologia — questão do ser — não empiricista, no qual o mundo é governado por mecanismos ou poderes causais, oriundos de estruturas e de que se informa a realização de eventos (BARROS, VIEIRA e RESENDE, 2016).

Na perspectiva realista inspirada no RC, a ACD enfoca o fluxo das práticas sociais, que representam a relação de estrutura com agência que implica interdependência causal entre as duas entidades. Ainda na esteira do RC, a ACD possui inclinação emancipatória, pois se propõe a discutir e problematizar os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, que legitimam instâncias discursivas que contribuem para que ações de violência sejam mantidas e compreendidas como naturais.

Na ACD de Fairclough (2003), discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais que correspondem a um modo de interação entre discurso e prática social (modos de agir, de ser e de representar) e também a um elemento que compõe as ordens do discurso (gênero, discursos e estilos). Elas são denominadas como *significados acional, representacional e identificaciona*l.

Por meio do *significado acional*, podemos analisar como os significados estão servindo para uma determinada ação, por meio de textos e de sua localização e realização em eventos, práticas e estruturas sociais. O *significado representacional* é o que se relaciona com o discurso sendo tratado, segundo Fairclough (2003), como uma forma particular de representar alguma parte do mundo, que pode ser observada, identificada e nomeada por meio de análises. O *significado identificaciona*l relaciona-se aos aspectos discursivos dos modos de ser (estilos), juntamente aos procedimentos de

identificação no texto, que ocorrem não apenas linguisticamente, mas também por meio de uma relação dialética entre discurso e prática social.

Neste trabalho, será analisado o significado representacional das instâncias discursivas do professor Carlos, por meio da *interdiscursividade*. Com essa categoria, é possível observar que um mesmo fato pode ser apresentado por meio de diferentes discursos, em uma relação dialógica que pode ser de cooperação ou antagonismo. O vocabulário é considerado o mais evidente dos traços para diferenciar discursos, pois, segundo Resende e Ramalho (2006), os diferentes discursos lexicalizam o mundo de formas diferentes. Dessa forma, objetivando compreender as escolhas lexicais de Carlos em seus discursos, a Linguística Sistêmico-Funcional será utilizada também como instrumento analítico.

4. Linguística sistêmico-funcional

Teorizada pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday (1989; 1994; 2004), a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é um modelo de análise que compreende a língua enquanto escolha. Por seu foco principal ser o uso da língua na interação entre as/os falantes, a LSF é considerada uma vertente teórica de oposição aos estudos formais de teor mentalista. Além de influenciar estudos de diversas áreas do conhecimento humano, como o trabalho de letramento visual (KRESS; LEEUWEN, 1996), a LSF tem contribuído com o desenvolvimento de programas de treinamento de empresas e alfabetização de alunas/os de educação primária e secundária australiana (CUNHA; SOUZA, 2011).

O principal foco da LSF é a compreensão e descrição da linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana dentro de um contexto de uso. Nessa esteira, a língua organiza-se por meio de duas alternativas: a cadeia (sintagma) e a escolha (paradigma). O termo “sistêmica” refere-se às redes de sistema da linguagem, como o sistema da transitividade. Por sua vez, o termo “funcional” diz respeito às funções da linguagem, que são usadas para produzir significados em uma cadeia de enunciados. Dessa forma, a LSF considera que as escolhas entre os termos do paradigma produzem significados que, nem sempre, são conscientes.

Halliday e Hasan (1989) considera *texto* como uma instância da linguagem que está exercendo algum papel em um determinado contexto de situação. Por meio das escolhas das palavras e estruturas, a unidade de sentido do texto é formada. Nesse viés, o texto, falado ou escrito, é uma entidade semântica que constitui um processo (movimento a escolhas contínuas de significados potenciais) e um produto (armazenado, retomando pelo interlocutor ou locutor). Além disso, o texto também é compreendido como uma unidade funcional, ou seja, um evento interativo em que o emprego da língua em algum contexto promove intercâmbio social de significado (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Para Butt et al. (2001, p. 2), as escolhas linguísticas são influenciadas pelo contexto de uso, mesmo que inconscientemente. O autor argumenta que o texto — produto autêntico de interação social — ocorre por meio de dois contextos, um dentro do outro: o *contexto de cultura*, em que as/os falantes e ouvintes usam a linguagem, e o *contexto de situação*, que são imediatos, específicos e que são compreendidos como o ambiente de enunciação. É no contexto de situação que estão as características extralinguísticas do texto. Por isso, esse ambiente leva em consideração as descrições linguística e cultural, pois muitos aspectos linguísticos podem não ser compreendidos se estiverem desvinculados da descrição cultural.

Para Halliday (1985), três metafunções constituem os propósitos principais da linguagem: *interpessoal*, *ideacional* e *textual*, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Por meio delas, é possível compreender como o discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades e propósitos dos falantes em variados contextos de situação.

A *metafunção interpessoal* é a característica que a língua tem de estabelecer trocas e relações entre interlocutor e receptor, cujos papéis são estabelecidos por meio da interação. Por sua vez, a *metafunção ideacional* se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a *função textual* relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem constituinte da oração, atribuindo significado à mensagem. Como objeto de nosso interesse, tratamos mais especificamente da *função ideacional* da linguagem, que relaciona-se com o *significado representacional* conceituado por Fairclough (2003).

Halliday (1994) afirma que o falante/escritor organiza no evento comunicativo a maneira que melhor expressa os sentidos que pretende dar ao que está falando/escrivendo. Para isso, ele utiliza de categorias como a transitividade que, para o autor, é construída por meio do fluxo da experiência em sentidos. Cada preposição no sistema verbal de transitividade consiste em três elementos: o processo (elemento central), os participantes e as circunstâncias (de caráter opcional).

Os participantes do processo são as entidades envolvidas, que podem ser pessoas, seres animados ou inanimados. As circunstâncias são as informações adicionais atribuídas aos diferentes processos, que são as noções de tempo, modo, causa, lugar e outros. Em relação aos processos, eles podem se referir ao que está acontecendo no todo da oração ou à parte da proposição apresentada no sintagma verbal. Os processos são divididos em material, mental e relacional (principais), e verbal, comportamental e existencial (secundários).

Os processos materiais são representações de ações concretas/físicas, que abrangem as mudanças no mundo material, podendo ser comprovadas, vistas ou percebidas. Os processos mentais, em contrapartida, são processos que refletem atividades no mundo da mente, podendo ser de percepção, de cognição ou de afeição. Por sua vez, os processos relacionais são aqueles que expressam a noção de ser ou estar.

Os processos verbais são aqueles relacionados ao “dizer” e contribuem para a construção da narrativa. Os processos comportamentais são as ações fisiológicas humanas (“acordar”, “tossir” e etc.). Por fim, os processos existenciais são aquelas que constroem a existência de algo.

Na seção a seguir, serão observados os processos e participantes presentes nos enunciados do docente Carlos, verificando como suas escolhas lexicais materializam os discursos presentes em sua fala.

5. Análise de dados

A instância discursiva analisada a seguir foi selecionada de um questionário aplicado às/aos professoras/es antes do início do curso, em que uma das perguntas era sobre como as/os docentes lidavam com suas/seus alunas/os homossexuais. Em sua resposta, Carlos argumentou:

Aceito porque acredito que o homossexualismo é uma questão de doença e não porque a pessoa queira.
(Questionário, 06 de agosto de 2015).

O professor utiliza a expressão modalizadora ‘*acredito*’ para indicar o seu médio grau de afinidade com sua proposição. Para falar acerca do assunto, Carlos seleciona o vocábulo ‘*homossexualismo*’. Esse termo traz uma carga semântica que ainda relaciona a sexualidade a uma doença. O ‘ismo’, observado por um ponto de vista epistemológico, é um sufixo formador de substantivos abstratos. Ao ser atrelado à palavra homossexual, ele atribuía o significado de uma doença ligada à prática de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo e integrava a lista da Classificação Internacional de Doenças (COSTA, 1994).

Para Borrillo (2009), a homossexualidade desfruta do triste privilégio de ter sido combatida simultaneamente nos últimos dois séculos como crime, pecado e doença. Lionço e Diniz (2009) apontam que, apesar de a homossexualidade não ser mais considerada doença pelos estudos médicos, muitos dicionários insistem na terminologia patologizante para designar as práticas sexuais e afetivas não-heterossexuais, utilizando-se de vocábulos como “homossexualismo”, “lesbianismo” e “bissexualismo”. Estimulada por meio de discursos de ódio e representação promovidos por religiosas/os, políticas/os e personalidades da mídia, a compreensão da homossexualidade como doença ainda prossegue na atual sociedade.

Ao considerarmos o tema e a situação comunicativa desse enunciado, observamos que a ação de ‘*aceitar*’ integra o mundo da experiência, o mundo interior do enunciador. Dessa forma, o processo ‘*aceito*’ utilizado pelo docente é mental, pois indica uma ação de concordar com uma determinada forma de ser. O Experienciador (Carlos) está agindo mentalmente em relação a um Fenômeno, que é a concordância ou não em relação à identidade do outro. Sua aceitação ou não se baseia na heteronormatividade para construir essa experiência, pois é nessa norma que ele vivenciou suas práticas sociais.

Para explicar sua visão acerca da homossexualidade, o docente utiliza o processo relacional identificador ‘*é*’, em que o ‘*homossexualismo*’ é o participante Característica (entidade definida) e ‘*doença*’ é o participante Valor (termo definidor ou identificador). Carlos utilizou esse processo para relacionar duas entidades (homossexualismo e

doença), em que sua definição para *‘homossexualismo’* instaura uma verdade e adquire um forte valor persuasivo.

Ele justifica sua definição por meio da explicação *‘não porque a pessoa queira’*, em que o enunciador utiliza o processo mental *‘queira’* para o participante Experienciador *‘pessoa’*. Nesse caso, o participante Fenômeno (fato que é sentido ou compreendido) é a homossexualidade. O uso desse processo nesse enunciado representou a experiência da (não) vontade do Experienciador (a pessoa que é homossexual). É um uso generalizante, de maneira a enfatizar que ser homossexual não depende da pessoa desejar ou não, pois seria uma patologia.

No enunciado do docente, é possível identificar o discurso da homossexualidade sendo tratada como doença. Esse posicionamento, em uma primeira análise, não pode ser considerado LGBTfobia, pois Carlos afirma que aceita a sexualidade de suas/seus discentes. Entretanto, ao lidar com a homossexualidade dessa forma, o professor pode reforçar discursos que contribuem para que a LGBTfobia ocorra, mesmo que esse não seja o seu propósito. Ao tratar a/o LGBT como doente, o enunciador está desconsiderando seu gênero e sua sexualidade, como se essas características não fizessem parte da identidade da pessoa.

Fairclough (2001) alerta que não se deve acreditar que os indivíduos tenham total consciência da ideologia presente em suas instâncias discursivas, pois, mesmo quando a prática não é tida como de opressão, não significa que o indivíduo esteja consciente de todos os detalhes de sua significação ideológica. Dessa forma, mesmo definindo a homossexualidade como uma doença, Carlos pode não ter compreensão de que esse discurso pode estar reforçando paradigmas sociais que sujeitam as/os LGBT ao sofrimento.

No decorrer do curso, o docente sempre comentava os textos, vídeos e assuntos debatidos nos encontros. No dia em que foi discutido o tema LGBTfobia e naturalização, Carlos fez o seguinte comentário:

O que eu *acho* importante é que a *homossexualidade*, é... Os homossexuais *devem* também *respeitarem* ao *próprio grupo deles*. *Muitos deles ficam dando em cima de homens o tempo todo, principalmente em quem é hétero*. Isso acaba prejudicando a imagem do grupo perante a sociedade, sabe? Nunca *conquistando* o respeito e ainda gerando desrespeito e tal.
(Discussão do texto “Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual”, de T. Lionço e D. Diniz (2009), em 29 de abril de 2015).

Carlos utiliza o modalizador ‘*acho*’ para apontar uma opinião dele acerca da homossexualidade. O uso desse modalizador denota um grau de incerteza por parte do professor para falar sobre o assunto, não assumindo total afinidade com o enunciado emitido. A partir dessa fala, o docente não utiliza mais o termo ‘*homossexualismo*’, como foi mencionado no questionário inicial e era recorrente em seus enunciados durante o curso. A substituição desse léxico por ‘*homossexualidade*’ ocorreu após discussões que abordaram esse assunto, em que foram apresentadas concepções teóricas sobre a diferença semântica no uso de cada termo, em textos como os de Louro (2009) e Junqueira (2009).

Carlos seleciona o modalizador verbal ‘*devem*’ como marcador de validade, objetivando convencer o receptor da mensagem ao demonstrar certeza em sua opinião. Nessa instância, o uso do processo mental de afeição ‘*respeitarem*’ indica uma apreciação humana que o enunciador espera que as/os homossexuais tenham. O uso do sintagma nominal ‘*homossexuais*’ como o Experienciador do enunciado ilustra uma coletividade humana e, portanto, consciente. O Fenômeno (participante que expressa o que é sentido pelo Experienciador) ‘*próprio grupo deles*’ é uma entidade que, junto com o processo escolhido, compõe o significado desejado pelo enunciador.

O docente explica sua afirmação por meio do enunciado ‘*muitos deles ficam dando em cima de homens o tempo todo, principalmente em quem é hétero*’, em que o processo material ‘*ficam dando*’ externa a ação do participante Ator (homossexuais) para o participante Meta (‘*todo mundo*’). O professor utiliza de processos materiais com o objetivo de fazer o receptor ter a compreensão da transição de uma força, do agir de alguém (homossexuais) sobre um fato ou alguém (‘*todo mundo*’), indicando que a ação vista como negativa pelo professor (dar em cima/flertar/chamar a atenção) parte dos homossexuais, o que poderia incomodar às pessoas com sexualidades diferentes.

Apesar de não apontar que todos os homossexuais fazem isso, o uso do pronome indefinido adjetivo ‘*muitos*’ indica que o docente possui uma visão que ‘dar em cima’ de um heterossexual é uma ação recorrente a uma grande gama de homossexuais. Ao utilizar o termo ‘*todo mundo*’, o professor faz uma generalização das pessoas que as/os LGBT se sentem atraídas/os. Essa visão relaciona-se à visão legitimada socialmente de que as pessoas que fogem do padrão heterossexual são promíscuas. Para Castañeda

(2007), os homossexuais representavam perigo para a sociedade por serem compreendidos como promíscuos, já que a depravação sexual foi atribuída às/aos LGBT como uma essência. Contudo, o autor afirma que, na verdade, a promiscuidade homossexual é uma produção sócio-cultural localizada.

Em uma análise interdiscursiva, observa-se a presença de dois discursos que interagem de forma harmônica nos enunciados de Carlos: o discurso heteronormativo e o discurso de repressão sexual. O primeiro ocorre ao sujeito afirmar que *‘isso acaba prejudicando a imagem do grupo perante a sociedade, sabe?’* e *‘nunca conquistando o respeito’*. Em ambos os enunciados, o uso de processos materiais (*‘prejudicando’* e *‘conquistando’* junto com o advérbio de negação *‘nunca’*) indicam ações compreendidas pelo professor que não colaboram para uma possível aceitação das pessoas homossexuais. Ao presumir um determinado comportamento das/os homossexuais para serem respeitadas/os, o docente lhes confere um status social inferior aos demais grupos, afirmando que elas/es primeiramente devem *‘conquistar’* o respeito, como se o mesmo não fosse direito de toda/o cidadã/o, independentemente do seu gênero e sexualidade.

O discurso de repressão sexual se caracteriza nos enunciados de Carlos por meio da afirmação de que a busca das/os homossexuais por parceiras/os de outra sexualidade é um fator que prejudica o respeito social a esse grupo. Ao utilizar o advérbio *‘principalmente’* para especificar a heterossexualidade, o docente demonstra em sua instância discursiva um incômodo para essa ação das/os homossexuais, apontando um desejo esperado para elas/es, ou seja, de que se relacionem apenas com pessoas da mesma sexualidade delas/es. Para Chauí (1985), o processo de repressão sexual se revela nas proibições e permissões do que cada indivíduo (heterossexual/homossexual, homem/mulher) deve ou não fazer. Em relação aos homens homossexuais, não são permissíveis as mesmas práticas dos heterossexuais, pois se caracterizaria como promiscuidade qualquer forma de liberdade sexual.

Ao fim da fala de Carlos, o docente formador do curso questionou o professor cursista se essa lógica apresentada por ele também se aplicaria aos heterossexuais. Carlos concedeu a seguinte resposta.

É... Talvez. Só que... Sim, sim. Claro. Para todos. Na verdade, trazer essa discussão para a heteronormatividade, não, para a heterossexualidade, é algo

que *perturba* né. *Incomoda*, pois não nos colocamos no lugar dos homossexuais, o que deveria ocorrer.

(Discussão do texto “Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual”, de T. Lionço e D. Diniz (2009), em 29 de abril de 2015).

Nesse momento, Carlos demonstrou surpresa com a pergunta e sua voz oscilou de tom, fazendo pausas entre um enunciado e outro e demonstrando inquietação com o questionamento. Apesar de sua fala anterior possuir traços ideológicos do discurso heteronormativo, a pergunta do professor formador levou Carlos a fazer uma reflexão que se enquadra no discurso *queer*, ao comentar que ‘trazer essa discussão para a (...) heterossexualidade é algo que perturba’. O uso de ‘perturba’ e ‘incomoda’ — ambos processos mentais — no enunciado do docente apontam para reações mentais ocasionadas pela discussão *queer* no sistema heteronormativo que o professor vivencia.

Junqueira (2009) argumenta que essa perturbação integra a construção de uma prática docente emancipatória, que deve estimular inquietações, promover sensibilidades, ensinar atitudes anticonformistas, desestabilizar doutrinas vigentes e manter sempre a atenção em possíveis mecanismos de opressão que o próprio enfrentamento possa vir a produzir. Não é possível analisar que o professor se tornou emancipado apenas por fazer essa reflexão, pois a emancipação é atingida por meio de constantes práticas sociais (BHASKAR, 1998). Todavia, ao materializar em seu enunciado essa desestabilização discursiva, Carlos demonstra possuir um princípio reflexivo que pode ser o começo de um processo emancipatório.

No enunciado ‘*incomoda*, pois não nos colocamos no lugar dos homossexuais’, Carlos faz outra reflexão também relacionada aos estudos *queer*. Primeiramente, por reconhecer o outro (homossexual) como sujeito social, desconstruindo a invisibilidade direcionada às/aos LGBT e determinada pela heteronormatividade. Para Junqueira (2009), essa invisibilidade ocorre quando a estereotipia oculta ou impede a percepção de especificidades de sujeitos identificados, objetivados, estigmatizados e julgados a partir do prisma que o estereótipo oferece. Além disso, o professor faz o movimento de se colocar no lugar do outro, o que nos faz presumir, ao menos naquele momento, que Carlos se permitiu outro modo de pensar.

O uso do processo material ‘*colocamos*’ no plural indica que Carlos considera pertinente que essa reflexão de nos “colocarmos no lugar do outro” seja feita não apenas

por ele, mas por todos os indivíduos. Ele reforça sua preocupação e enaltece a importância desse movimento por meio do modalizador ‘*deveria*’ em ‘*deveria ocorrer*’. Ao utilizar esse modalizador no futuro do pretérito, o docente enfatiza que essa ação ainda não é realizada.

Considerações finais

Para Fairclough (2001), é de suma importância a construção de uma consciência crítica nas/os alunas/os, levando-as/os a refletir sobre como os discursos reproduzidos por elas/es legitimam práticas discursivas e sociais que podem, de forma total ou parcial, excluir, marginalizar e causar sofrimento a vários grupos sociais, como as/os LGBT. As/os docentes têm um importante papel nesse processo de construção dessa consciência crítica nas/os discentes; contudo, é necessário que, primeiramente, as/os professoras/es possuam esse posicionamento crítico. Nessa perspectiva, a formação contínua docente apresenta-se como um caminho para que práticas mais justas e de respeito ocorram socialmente, em um contínuo trabalho realizado por elas/es em sala de aula.

Por meio das análises das instâncias discursivas do docente Carlos apresentadas nesse trabalho, foi possível observar significativas desestabilizações em relação às concepções dele sobre gênero e sexualidade. As escolhas lexicais do docente demonstraram um princípio emancipador em seus enunciados, o que pode ser observado por meio da transitividade dos processos selecionados pelo docente para expor suas opiniões acerca da homossexualidade. Observa-se que a participação dele no curso de formação sobre diversidades sexuais contribuiu para que suas práticas discursivas fossem refletidas, em um movimento de problematização estruturado nos estudos *queer*.

Paulo Freire (1996, p. 88) afirma que “mudar é difícil, mas é possível”. Esse processo de mudança não ocorre de forma imediata, mas por meio de constantes reflexões que vivenciamos em nossas experiências com o passar do tempo. As reflexões e desestabilizações enunciativas de Carlos podem ser um primeiro passo para que ele realize um trabalho docente mais preocupado em como a LGBTfobia é fortalecida e legitimada discursivamente. Essa nossa avaliação pode ter um caráter utópico, contudo, se “utopia significar um comprometimento histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a

esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação” (CELANI, 1988, p. 173), então, possuímos essa visão utópica.

Referências Bibliográficas

- BARROS, S. M. de; VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas. **Polifonia**. Cuiabá/MT: PPGEL/UFMT, v. 23, nº 33, 2016, p. 11-28.
- BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Readings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T. e NORRIE, A. **Centre For Critical Realism**. London: Routledge, 1998.
- BORRILLO D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C. **Using Functional Grammar: An Explorer's Guide**. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 2001.
- CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. Tradução de Brigitte Hervot e Fernando Silva Teixeira Filho. São Paulo: A Girafa, 2007.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008.
- CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- COSTA, R. P. **Os 11 sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. 3ª ed, São Paulo: Editora Gente, 1994.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. 2011. **Transitividade e Seus Contextos de Uso**. Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem. Vol. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- FACCHINI, R. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. **Revista Bagoas**. n. 04. Natal: UFRN, 2009.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. 1st. ed. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, D. E. **Queer Theories**. Londres: Palgrave, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional Grammar**. London: Edward Arnold. 2^a ed, 1994.

_____; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Chapter 1 — Context of situation and Chapter 2 – Functions of language: 09-2, 1989.

_____; MATTHIESSEN, C. M. M. **An introduction to functional grammar**. 2nd Edition. Londres: Edward Arnold, 2004.

JUNQUEIRA, R. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KRESS, G.; LEEUWEN, V. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____. **Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Editora UNB, 2009.

LE MOS, D. J. S. L.; BRANCO, T. C. Contra a LGBTfobia! Mas a luta não deve passar pela ampliação do sistema penal. **Coluna Liberdades**. 2015. Disponível em <<http://justificando.com/2015/03/26/contra-a-lgbt-fobia-mas-a-luta-nao-deve-passar-pela-ampliacao-do-sistema-penal/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2. Florianópolis, 2001.

_____. Heterossexualidade e Homofobia. In: Junqueira, R. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

_____. 2014. **Crítica à hegemonia heterossexual**. Revista Cul. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/09/critica-a-hegemonia-heterossexual/>. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

PAPA, S. M. de B. **Prática pedagógica emancipatória**: O professor reflexivo em processo de mudança. São Carlos: Pedro & João, 2008.

RAMALHO, V. Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. **Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico**, 2009.

_____. RESENDE, V. de M. 2011. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.