



IDENTIDADES RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUAS E INTERSECÇÃO COM GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCURSOS PRODUZIDOS POR ALUNAS/OS

Rosana Aparecida Ribeiro de Sene¹

Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: O presente artigo se refere as identidades de raça, gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa. O Objetivo deste artigo é analisar e compreender o significado que as/os estudantes atribuem as identidades raciais, as quais fazem intersecção com as identidades de gênero e de sexualidade, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Assim, neste artigo procuraremos responder as seguintes perguntas de pesquisa: o que os discursos das/os estudantes revelam acerca das identidades raciais, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? E, como a língua inglesa pode colaborar na (des)construção de tais identidades? Para isso, utilizamos o referencial teórico de Ferreira (2006, 2012, 2015), Bento (2002), Cavalleiro (2014), Gomes (2005), Hall (2011), Louro (2000 2013), Butler, (2000), Melo (2015), Moita Lopes (2002, 2003), Woodward (2013). No que concerne a metodologia, foi através de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica desenvolvida no ano de 2017. A geração de dados foi com questionário, narrativas autobiográficas e entrevistas de grupo focal, com 4 alunas e 4 alunos de um Colégio Estadual do Paraná, considerando o quesito cor/raça das/os entrevistadas/os. O resultado da pesquisa revela que as identidades raciais são alvos de racismo e preconceito na sala de aula, ocorrendo com mais intensidade quando interceccionadas com as questões de gênero e de sexualidade. Dessa maneira, as conclusões apontam para o benefício e a necessidade de utilizar o ensino de língua inglesa como instrumento de empoderamento para desestabilizar às relações de poder existentes ao binarismo de homem/mulher, negra/o/branca/o, heterossexual/homossexual, no intuito de construir um mundo mais humano através do ensino de línguas/inglês.

Palavras-chave: identidades; raça; gênero; sexualidade; língua inglesa.

RACIAL IDENTITIES IN LANGUAGE CLASSES AND INTERSECTION WITH GENDER AND SEXUALITY: DISCOURSES PRODUCED BY STUDENTS

Abstract: This article refers to the identities of race, gender and sexuality in English language classes. The purpose of this article is to analyze and understand the meaning that students attribute to racial identities, which intersect with the identities of gender and sexuality, in the process of teaching-learning English as a foreign language. Thus, in this article we will try to answer the following research questions: What do students' discourses reveal about racial, gender and sexual identities in the English language classroom? And, how can English language collaborate in (the) construction of such identities? We use the theoretical reference framework of Ferreira (2006, 2012, 2015), Bento (2002), Cavalleiro (2014), Gomes (2005), Hall (2011), Louro (2000 2013), Butler, (2000), Melo (2015), Moita Lopes (2002, 2003), Woodward (2013). As far as the methodology was concerned, this is a qualitative research of the ethnographic type developed in the year 2017. The data generation was with questionnaire, autobiographical

¹ Professora de Língua Inglesa da SEED Parana. Mestre em Estudos da Linguagem UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail:* senerosana@gmail.com

² Professora Associada da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma universidade. Doutorado e Pós-Doutorado na University of London. Inglaterra. *E-mail:* aparecidadejesusferreira@gmail.com



narratives and focus group interviews, with 4 students and 4 students from a State School of Paraná, considering the color / race question of the interviewees. The result of the research reveals that racial identities are targets of racism and prejudice in the classroom, occurring more intensely when intercepted with gender and sexuality issues. In this way, the conclusions shows the benefit and necessity of using English language teaching as an instrument of empowerment to destabilize the existing power relations to heterosexual / homosexual black / white / heterosexual binarism of the male /female to create a more human world through language / English teaching.

Keywords: race identity, race. gender. sexuality, english as foreign language language

IDENTITÉS RACIALES DANS LES COURS DE LANGUES ET INTERSECTION AVEC LE GENRE ET LA SEXUALITÉ: DISCOURS PRODUITS PAR DES ÉTUDIANTES

Résumé: Cet article fait référence aux identités de race, de genre et de sexualité dans les cours d'anglais. L'objectif de cet article est d'analyser et de comprendre le sens que / élèves attribuent les identités raciales, qui se croisent avec des identités de genre et la sexualité dans l'enseignement de la langue anglaise et le processus d'apprentissage. Ainsi, cet article va tenter de répondre aux questions suivantes: Quels discours de / étudiants sur Révéler l'identité raciale, le genre et la sexualité en classe de langue anglaise? Et, comment la langue anglaise peut-elle collaborer à la (dé) construction de telles identités? Pour cela, nous utilisons le cadre théorique de Ferreira (2006, 2012, 2015), Benoît (2002), Chevalier (2014), Gomes (2005), Hall (2011), Blonde (2000 2013), Butler (2000), Melo (2015), Moita Lopes (2002, 2003), Woodward (2013). En ce qui concerne la méthodologie, il a été par la recherche qualitative, ethnographique développé l'année 2017. La génération de données était un questionnaire, des récits autobiographiques et interviews de groupes de discussion avec quatre étudiants et quatre étudiants d'un State College of Parana, compte tenu de la question de couleur / race des interviewés. Le résultat de la recherche montre que les identités raciales sont des cibles du racisme et des préjugés en classe, se produisant plus d'intensité quand interceccionadas avec les questions de genre et de la sexualité. Ainsi, les résultats font ressortir l'intérêt et la nécessité de l'enseignement de l'anglais comme un outil d'autonomisation pour déstabiliser les relations de pouvoir à l'homme de binaire / femme, noir / o / blanc / o, hétérosexuel / homosexuel, en créer un monde plus humain grâce à l'enseignement de la langue et de l'anglais.

Mots-clés: identités; course genre; sexualité langue anglaise.

IDENTITÉS RACIALES DANS LES COURS DE LANGUES ET INTERSECTION CON GENRE ET DE LA SEXUALITÉ: DISCOURS PRODUITS PAR DES ÉTUDIANTES

Resumen: El presente artículo se refiere a las identidades de raza, género y sexualidad en las clases de lengua inglesa. El objetivo de este artículo es analizar y comprender el significado que los / as estudiantes atribuyen las identidades raciales, las cuales se intersecan con las identidades de género y de sexualidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa. Así, en este artículo buscaremos responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué discursos de los estudiantes revelan acerca de las identidades raciales, de género y de sexualidad en el aula de lengua inglesa? Y, como la lengua inglesa puede colaborar en la (des) construcción de tales identidades? En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de vida de las personas que viven con el VIH / Sida, (2015), Moita Lopes (2002, 2003), Woodward (2013). En lo que concierne a la metodología, fue a través de investigación cualitativa, del tipo etnográfico desarrollada en el año 2017. La generación de datos fue con cuestionario, narrativas autobiográficas y entrevistas de grupo focal, con 4 alumnas y 4 alumnos de un Colegio Estadual de Paraná, considerando el tema color / raza de las / las entrevistadas / as. El resultado de la



investigación revela que las identidades raciales son blancos de racismo y prejuicio en el aula, ocurriendo con más intensidad cuando se interceptan con las cuestiones de género y de sexualidad. De esta manera, las conclusiones apuntan al beneficio y la necesidad de utilizar la enseñanza de lengua inglesa como instrumento de empoderamiento para desestabilizar a las relaciones de poder existentes al binarismo de hombre / mujer, negra / o / blanca / o, heterosexual / homosexual, con el fin de construir un mundo más humano a través de la enseñanza de idiomas / inglés.

Palabras-clave: identidades; raza; género; sexualidad; idioma en inglés.

INTRODUÇÃO

Questões de raça, de gênero e de sexualidade no contexto brasileiro são polêmicas e complexas (Ferreira, 2012; Louro 2013), vistas ainda como tabus (Ferreira, 2012), sendo tratadas, na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas por algumas pessoas, principalmente no contexto escolar. Pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar esses temas no ambiente educacional (Ferreira, 2012, 2015; 2012; Cavalleiro, 2014) como possibilidade de (re)pensar e (des)construir as normas sobrepostas para as identidades raciais, de gênero, e de sexualidade, na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária onde as diferenças sejam vistas e compreendidas como fonte de enriquecimento social, e não como a causa de sofrimento, violência e de exclusão (Cavalleiro, 2014) das pessoas.

Dessa forma, as análises desenvolvidas neste artigo buscam compreender o significado que as/os estudantes entrevistadas/os atribuem as identidades raciais, as quais fazem intersecção com gênero e sexualidade, conforme suas (con)vivências no ambiente escolar. Essas convivências, nos proporcionam compreender como as/os estudantes se constroem e constroem umas/uns as/aos outras/os, oportunizando-nos (re)pensar na (re)elaboração do currículo escolar. O qual possa ser (re)construído cada vez mais abrangente, acolhedor e democrático.

À vista disto, se faz importante compreender como se produzem os discursos que instituem as diferenças. Quais os efeitos que tais discursos exercem, quem é marcado como diferente, e como o currículo e demais instâncias pedagógicas representam os sujeitos e que possibilidades, destinos e restrições a sociedade impõe para as identidades que não seguem o padrão de “homem”, “branco”, “heterossexual”. Neste quesito, considerando principalmente o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa (LI) como um importante instrumento de



empoderamento e de questionamento para a prática social (Ferreira, 2006), a qual pode contribuir na construção de sujeitos sociais críticos, oportunizando acesso às informações variadas neste mundo globalizado (Melo, 2015).

No qual, ao mesmo tempo em que as/os estudantes aprendam a LI, possam desenvolver a proficiência e (re)construir as suas identidades de raça, gênero e de sexualidade. Não de modo isolado na identificação das pessoas, mas de modo imbricado, no qual contemple o sujeito na sua racionalidade e também como social e histórico (Moita Lopes, 2006). Com isso, se faz importante compreender a linguagem como ação, e que ao mencionarmos, algo é realizado (Melo, 2015). Logo, “a linguagem é um conjunto de atos, repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos de realidade que acabam sendo percebidos como “fatos” (Butler, 2010, p. 168). Com isso, compreender que a linguagem é uma repetição de atos de fala que tem o poder de produzir ou de aniquilar vidas (Melo; Rocha, 2015), é muito importante no contexto escolar, principalmente nos discursos produzidos pelas/os estudantes.

Diante disto, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: (1.) na primeira seção: Identidades raciais com intersecção de gênero e sexualidade nas aulas de línguas/inglês, (2.) na segunda seção: Instrumentos de geração de dados, (3.) na terceira seção: Análises dos discursos das/os estudantes acerca das identidades raciais nas aulas de língua inglesa com intersecção de gênero e sexualidade, (4.) na quarta seção: A língua inglesa e a (des)construção das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, e por fim as considerações finais, onde respondemos as perguntas de pesquisa propostas no início deste artigo.

IDENTIDADES RACIAIS COM INTERSECÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Primeiramente, há de se pensar em identidades raciais no plural, pelo fato de haver diferentes maneiras de ser negra/o (Paula, 2003). Maneiras essas que precisam ser trazidas a público para desconstruir o senso comum de que ser negra/o ainda seja sinônimo de heteronormatividade e virilidade (Melo; Moita Lopes, 2014), já que mulheres/homens negras/os que não desempenham performances discursivas e corporais da heterossexualidade podem ser acusadas/os de estarem negando a sua



própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (Melo; Moita Lopes, 2014).

Nesse contexto, compreendemos raça como uma construção histórica, social, cultural, (Ferreira, 2012) discursiva, performativa (Melo, 2015) e política, produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico (Gomes, 2005). No qual, “ser negra/o, branca/o, amarelo, por exemplo, seria o resultado dos diversos atos de fala performativos” a que somos expostos desde o nascimento (Melo, 2015, p.74), ou seja, aprendemos/somos construídas/os na sociedade e na cultura de observar e de classificar as pessoas pelas diferenças (Gomes, 2005). Diferenças essas, que são usadas para manter a hierarquia de poder, de subalternidade e de inferioridade que acaba excluindo, ferindo e machucando as pessoas diariamente na sociedade.

Assim, sob essa perspectiva, Hall (2011) menciona que "raça" não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica, ou seja, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e de práticas sociais (discursos), utilizados frequentemente para especificar as características físicas e corporais (cor da pele, textura do cabelo), como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro.

No entanto, essa classificação desumana pela qual negras/os foram submetidas/os, ainda carrega consequências drásticas para suas vidas. Onde as construções sociais a que negras/os e brancas/os foram submetidos social e historicamente, possibilitou que as pessoas brancas obtivessem privilégio sobre o grupo de pessoas negras (Ferreira, 2014) simplesmente pela cor da sua pele: branca/negra.

Contudo, há pessoas que consideram desnecessário conceituar raça, haja vista que supostamente vivemos em um país livre do racismo e do preconceito racial, entretanto, pesquisas tem demonstrado a necessidade de problematizar tais questões, principalmente no ambiente escolar (Ferreira, 2006, 2015; Melo, 2015), revelando que "quando as pessoas são convidadas a se autot classificar com relação à raça/etnia, suas decisões estão relacionadas às imagens que já foram construídas para elas, e que são associadas ao que foi construído social e historicamente" (Ferreira, 2006, p. 46).

Também, se faz importante compreender que juntamente com as identidades raciais estão imbricadas as de gênero e de sexualidade, pelas quais as pessoas se



reconhecem. Ou seja, a interseccionalidade se constitui no desafio de abordar diferenças dentro da diferença (Crenshaw, 2004), em que "homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero." (Crenshaw, 2004, p. 09) de tal forma, que "se torna necessário interseccionar raça, gênero, sexualidade e outros, se pretendemos análises mais complexas sobre as práticas sociais" (Melo, 2015, p. 75).

Assim, conforme pontua Hall (2011), as velhas identidades, que eram tidas como estabilizadas, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, o qual era visto como um sujeito unificado, mas que tem suas identidades transformadas continuamente. Dessa forma, a identidade

se torna uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, (Hall, 2011, p. 10).

A partir de tais considerações é possível compreender que as identidades não são fixas, não são biológicas, mas são construídas socialmente, historicamente, discursiva e performativamente se tornando instáveis. Se tornando importante compreender as razões que as norteiam, onde algumas são incluídas no meio social, e outras excluídas, principalmente no que se refere as identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Sendo vistas como polêmicas e perturbadoras (Louro, 2000, 2007; Ferreira, 2015, Melo, 2015) sofrendo em determinados momentos, graves repressões e silenciamentos, especialmente quando assumidas publicamente. Ultimamente, tais identidades estão sendo bastante atacadas quando vividas e experienciadas no ambiente escolar. Assim, compreender como somos construídas/os socialmente nos possibilita uma melhor compreensão e (con)vivência em sociedade, sobre nós mesmas/os.

Dessa forma, consideramos gênero como uma construção social, cultural e discursiva (Scott, 1995; Louro, 2007; Butler, 2010), a qual incute, nas pessoas, características específicas de como ser "mulher" e de como ser "homem" na sociedade. Tais características vão se afirmando com o passar dos anos e dos séculos, sendo reforçadas, a todo instante, em todos os âmbitos da sociedade, ou seja, a sociedade



constrói longamente a sua história de significados, de símbolos e de características para interpretar cada um dos sexos.

Então, esses significados, símbolos e características vão se tornando "naturalizados" de tanto serem repetidos, reforçados, também pela linguagem, em uma perspectiva performativa da linguagem, na qual as verdades se tornam verdades pela repetição, (Butler, 2010; Melo, 2015).

Assim, diante de tais fatos é importante compreender que as pessoas podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, podendo "viver seus desejos e prazeres corporais" de muitos modos. Conforme Louro (2000), as identidades sexuais se constituem na forma como as pessoas vivem sua sexualidade, com parceiras/os do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiras/os. Por outro lado, as pessoas também se identificam, social e historicamente, como femininos ou masculinos, e assim constroem suas identidades de gênero. A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política, sendo "aprendida", ou melhor, construída, ao longo de toda a sua vida, de muitos modos (Louro, 2000). E esses modos de construir a sexualidade têm tanto a ver com o corpo, como também com as palavras, imagens, rituais e fantasias. Dessa forma, as identidades não são dadas ou acabadas, nem fixadas em um determinado momento da vida das pessoas, mas são (re)construídas o tempo todo, ou seja, é o sujeito em processo. Dessa maneira, diante do exposto, se faz necessário compreender que é no

âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis, elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado (Louro, 2000, p. 09)

Compreender que somos pessoas portadoras de muitas identidades se torna complexo e até, em determinados momentos, um pouco confuso. Afirmado por Moita



Lopes e Fabrício (2002), de que, na modernidade, as pessoas foram construídas de maneira homogênea, ou seja, foram construídas de maneira unitária, unidimensional, descorporificadas, portadoras de padrões de normatividade que se consolidaram com o passar do tempo, e que agora têm se tornando difícil desconstruir tais processos de posições privilegiadas de identidades; como a de homem, branco, heterossexual, o qual implica diretamente nas relações de poder em sociedade.

Pois, na medida em que tais identidades são assumidas as pessoas são levadas a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação. Ocorrendo em momentos de vida, a terem que negar-se a si mesmas (Louro, 2000) para conseguirem, muitas vezes, proteger a sua própria vida em consequência da identidade que assumem para viver a sua vida.

Assim, nós professoras/es de inglês não podemos nos limitar a ensinar a língua pela língua, mas temos que proporcionar que a nossa disciplina possa ser o lugar de construção de tais identidades (Ferreira, 2012). E que, ao passo que reconheçamos as identidades de raça, de gênero e de sexualidade imbricadas na linguagem, essas se tornem elementos norteadores das aulas de LI, em que a proficiência da língua contemple a construção das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, onde o comprometimento em colaborar para a construção de uma sociedade mais humana possa ser prioridade no processo de ensino-aprendizagem, principalmente de língua estrangeira/inglês.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O presente artigo³ apresenta resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida em uma Escola Estadual do Paraná, em uma turma de Ensino Médio. Utilizando os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, narrativa autobiográfica, e entrevista de grupo focal.

Depois de escolhida a turma, a pesquisa foi dividida em 2 momentos; no primeiro momento, houve a participação das/os 23 estudantes para responder a um questionário, (o qual continha questões abertas e fechadas), e produzir uma narrativa autobiográfica sobre cada tema: raça, gênero e sexualidade. No segundo momento, foi solicitado para a

³ Resultados parciais da pesquisa de Mestrado intitulada “Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa na visão das/os estudantes”, (SENE, 2017). UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem.



turma, conforme a resposta dada a pergunta do questionário: “Qual a sua cor?” Que elas/eles entrassem em um consenso, indicando 2 alunas negras/pardas, 2 alunas brancas, assim como também 2 alunos negros/pardos, 2 alunos brancos, em um total de 8 participantes. Considerando, a disponibilidade e a vontade em participar de 3 encontros, no horário de contra turno, onde cada encontro seria abordado um tema referente as identidades; de raça, de gênero e de sexualidade.

A pergunta, referente a cor colocada no questionário foi com base nas informações que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menciona a respeito da cor/raça, a qual as pessoas se reconhecem. Esta pergunta trazia as raças/cores: preta/o, parda/o, branca/o, amarela/o, indígena/o, em opção de múltipla-escolha, trazendo, entre parênteses, a explicação de que as cores/raças; preta/o e parda/o; se referem ao pertencimento negra/o. O intuito de deixar essa informação esclarecida foi para evitar qualquer tipo de dúvida em relação ao pertencimento “negro”. O que ainda causa desconforto e nos remete ao racismo, aos ranços da escravização e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país (Gomes, 2005). Ou seja, a terminologia “raça” está associada a traços biológicos distintos, a características físicas de determinados grupos étnicos. Desses traços biológicos e características físicas emergem representações sociais e simbólicas que categorizam cada povo (Ferreira, 2015). No entanto, entendemos a que é necessário utilizar o termo raça e sociologicamente faz sentido, pois a nossa sociedade é racista. Assim como Ferreira (2015) e Gomes (2005), também compreendemos raça como construção histórica, social, discursiva, performativa, política e culturalmente produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

A partir disso, realizamos 3 encontros para desenvolver as entrevistas de grupo focal, tendo a seguinte organização: para o tema de raça, o vídeo - "Vista Minha Pele" (<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>); para o tema de gênero, o vídeo - "Acorda Raimundo" (<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>); e, para o tema de sexualidade, o vídeo - "Novamente homofobia na escola" (https://www.youtube.com/watch?v=b2i51Rch_sc). Para cada encontro, foi levado 10 perguntas pré elaboradas, sobre cada tema, com o intuito de direcionar as discussões. Assim, prossegue o resultado das análises obtidas pela geração de dados.



ANÁLISES DOS DISCURSOS DAS/OS ESTUDANTES ACERCA DAS IDENTIDADES RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA INTERSECÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao verificarmos as respostas dadas ao questionário para as perguntas: O que você entende por raça? O que você entende por gênero? E o que você entende por sexualidade? É possível perceber que, no contexto escolar, tais questões são tratadas, na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas. Como algo que "divide", "diferencia" as pessoas, conforme mencionado pelas/os participantes:

Que as pessoas se dividem por raça e não por sociedade, (Questionário, 16/06/16, Maria, branca, 15 anos).

É um modo para diferenciar as cores das pessoas, (Beto, branco, 15 anos). (Questionário, 16/06/16, Beto, branco, 15 anos).

É uma separação de homem e mulher, cada um tem seu gênero, (Questionário, 16/06/16, Roger, pardo, 16 anos)

Pessoas com gênero diferentes, (Questionário, 16/06/16/23/05/16, Alexia, parda, 16 anos)

Que cada pessoa tem uma opção sexual. (Questionário, 16/06/16/23/05/16, Beto, branco, 15 anos)

Pessoas que são homossexuais e bissexuais, (Questionário, 16/06/16, Alexia, parda, 15 anos)

Tais respostas mostram que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (Woodward, 2013, p. 11). Somos classificadas/os a todo instante de nossas vidas como: mulheres, homens, negras/os, brancas/os, gays, lésbicas, heterossexuais, pobres, ricas/os, dentre as demais “etiquetas identitárias”, assim chamadas por Moita Lopes e Fabrício (2002), as quais passam a ser “valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de práticas específicas” (Moita Lopes; Fabrício, 2002, p. 13). Gerando consequências graves para as identidades nomeadas como “diferentes” daquelas consideradas como “padrão”. Vinculando, principalmente, as identidades de raça, de gênero e de sexualidade (dentre as demais), algumas “reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um



determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável” (Woodward, 2013, p. 12). Conforme Hall (2011) que as identidades sociais não são fixas ou permanentes, podendo até mesmo ser contraditórias, fragmentadas e instáveis, se construindo, passíveis de transformação (Moita Lopes 2002, 2003, Hall, 2011).

Transformação essa, a qual causa espanto, medo e violência para com as pessoas que assumem viver suas identidades, principalmente raciais, de gênero e de sexualidade. Onde, ainda é muito comum constatar o privilégio da identidade de “homem”, “branco”, “heterossexual”, que muitas vezes não é nem mesmo mencionado, devido a naturalização, conforme Alexia menciona quando se refere a sexualidade *“pessoas que são homossexuais e bissexuais”*, ou seja, a heterossexualidade é considerada como “norma padrão”, que a mesma não é nem mencionada. Vindo ainda, acarretar no discurso de: *“que cada pessoa tem uma opção sexual”*, na concepção de Beto.

Esse discurso é decorrente da tendência, que as pessoas têm de considerar a sexualidade como “escolha”, “opção”. Tanto que, dentre as/os 8 participantes da pesquisa, 7 responderam ao questionário, na questão que se refere à sexualidade, como “opção sexual”. Essa amostragem revela a necessidade de proporcionar momentos de discussões e debates na sala de aula sobre a temática, (incluindo as questões de raça e de gênero também) de uma forma que possibilite compreender de que não se trata de “opção sexual”, mas sim de “orientação sexual”, mostrando que “opção sexual” é quando uma pessoa opta por algo, ou faz uma escolha entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades, e que as pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo, ou seja, o desejo sexual dessa pessoa é orientado à pessoa do mesmo sexo, assim como ocorre na heterossexualidade, em que o desejo afetivo sexual da pessoa é orientado a pessoas do sexo oposto (Santos; Araújo, 2009). Furlani (2013), menciona que as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus estudantes estão educando-as/os parcialmente, de maneira a não colaborar com a inclusão das pessoas ambiente, assim como em qualquer outro ambiente social.

Dessa mesma forma, a referência feita por Maria, em relação a raça *“que as pessoas se dividem por raça e não por sociedade”*, e por Beto, que raça *“é um modo para diferenciar as cores das pessoas”*, demonstra que a cor da pele das pessoas, é um quesito considerado para demarcar lugares na sociedade para negras/os e brancas/os,



assim como o gênero, conforme o discurso de Roger, o qual menciona que gênero "é uma separação de homem e mulher, cada um tem seu gênero", e de Alexia, a qual reforça: "pessoas com gênero diferentes". Ou seja, a raça, o gênero e a sexualidade são utilizadas para "separar", destacar as "diferenças" entre mulheres e homens, negras/os e brancas/os em uma hierarquia de poder, na qual a sociedade impõe/demarca quem é incluído e quem é excluído do meio social, conforme a vivência de cada pessoa em assumir as suas identidades raciais, de gênero e de sexualidade. As quais, nem sempre resultam na integração com a identidade considerada "padrão" de "homem", "branco" "heterossexual", conforme mencionado pelas/os participantes da pesquisa:

Professora pesquisadora: Mais alguém que já sofreu ou sofre preconceito racial quer falar como aprendeu a lidar, ou de que forma que consegue lidar, com isso?

Alexia (parda, 15 anos): Professora, eu não ia falar, mas vou falar, tipo assim, tem um amigo meu, que eu vou olhar pra ele (se referindo ao colega Breno) que sofre essas coisas. Ele não fala, ele fica quieto, mas se fosse eu, eu revidava. Professora, eu não ia ficar quieta escutando os outros falar, assim lá da sala, que elas (alunas de sala de aula) são bem preconceituosas, tipo assim, pela cor dele, pelo jeito que ele fala, por tudo o que ele faz, elas ficam de preconceito com ele. Um dia ano passado, a gente tava conversando tudo junto, falando tudo junto, daí uma delas olhou assim, de cima a baixo pro Breno, e disse que se ele fosse fazer o trabalho, ela não ia fazer junto. Daí eu xinguei ela, daí ela foi conversar com o Breno e pedir desculpa, porque preconceito por mais que você tenha, você não pode ficar ali falando pra uma pessoa. Eu acho feio, daí eu fui e falei pra ela, que ela não era mais que ninguém na sala de aula, pra ela ficar falando as coisas do Breno.

Dheni (parda, 16 anos): Mas ela não se dizia preconceituosa, ela falava, assim que era porque ele mora muito longe, daí como que ele ia na casa dela pra fazer o trabalho da escola.

Professora pesquisadora: Breno quer falar, estão falando de você, a palavra é sua.

Breno (pardo, 15 anos): Ah, sei lá, preconceito é uma coisa que eu não perdoei, eu ignoro do jeito que eu posso, mas a todo o momento fica aquela sensação de incomodo, tristeza. (Entrevista de Grupo Focal, Tema Raça, 21/06/16).

O discurso de Alexia, em relação ao preconceito racial vivido por Breno, demonstra que tamanha violência acabou por silenciá-lo. Mesmo nos momentos em que ele tem a chance de se pronunciar sobre o mau que o racismo causa, ele quase não se pronuncia. Só se manifesta porque a colega menciona o que ocorreu com ele na sala de



aula. No entanto, se faz importante observar, no discurso de Alexia, quando ela expõe seu pensamento sobre o preconceito: *“porque preconceito por mais que você tenha, você não pode ficar ali falando pra uma pessoa. Eu acho feio, daí eu fui e falei pra ela, que ela não era mais que ninguém na sala de aula, pra ela ficar falando as coisas do Breno”*. Ela reporta-se ao preconceito como algo que as pessoas tentam esconder, tentam negar, não demonstrar que possuem, para aparentar uma suposta “boa educação” e uma “suposta aceitação”, mas que acabam se revelando nas atitudes e nas palavras pronunciadas pelas pessoas, quando estão frente a corpos negros, ou seja, utilizar o discurso de que “somos todos iguais, revela que nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira” Melo, 2015, p. 77).

Considerando, também, o privilégio simbólico da brancura (Bento, 2002, Carone, 2002), o qual, geralmente, não permite a pessoa branca reconhecer que está sendo racista com a pessoa negra. Como mencionado pela colega Dheni, a qual reforça a atitude de preconceito e de racismo proferido pela colega de sala de aula ao colega Breno: *“mas ela não se dizia preconceituosa, ela falava, assim que era porque ele mora muito longe, daí como que ele ia na casa dela pra fazer o trabalho da escola”*. Atitudes como essa precisam ser muito bem observadas em sala de aula, principalmente pelas/os professoras/as, para que possam ser contestadas e discutidas no sentido de reconhecer tais atitudes de racismo, pois, segundo Ferreira (2012), a maior parte da opressão não parece ser opressão para quem a faz. Isso possibilita inúmeras formas de disfarçar e não de enxergar o racismo, principalmente no ambiente escolar.

Por isso, é fundamental o posicionamento de professoras/es no reconhecimento das atitudes vivenciadas em sala de aula, ou impostas até mesmo pelo próprio livro ou material didático, como, por exemplo, a análise feita por Jovino (2014) no livro didático de espanhol *“Enlaces”* do Ensino Médio, a qual contabilizou 312 pessoas brancas, para 56 pessoas negras, na qual 152 eram homens brancos, e 33 eram homens negros, e em relação às mulheres, destacou-se que havia 127 mulheres brancas para 56 mulheres negras. Nesse contexto, Breno, ao mencionar a dor do racismo: *“Ah, sei lá, preconceito é uma coisa que eu não perdoei, eu ignoro do jeito que eu posso, mas a todo o momento fica aquela sensação de incomodo, tristeza”*. Tal discurso revela que a dor faz silenciar. E a tentativa de ignorar o preconceito racial tem relação com “um apelo a uma perspectiva de não ver cor, a qual é uma escolha política particular que ignora os



contextos históricos e sociais em que a raça influenciou e continua a influenciar" (Ryan; Dixson, 2015, p. 110), necessitando de uma ampla discussão para desestabilizar o privilégio da raça branca em relação à raça negra. Cavalleiro (2014) revela que, no contexto escolar, o seu silêncio expressava vergonha de ser negra:

[...] nas ofensas, eu reconhecia "atributos inerentes" e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois, pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, "conviver" (Cavalleiro, 2014, p. 10).

Dessa forma, muitas/os estudantes negras/os e as demais não brancas/os percebem que, no espaço escolar, elas/eles não podem ser elas/eles mesmas/os porque sua cultura não é valorizada nas salas de aula (Jorge, 2014). No caso de Breno, ocorre preconceito por questões raciais, de gênero e de sexualidade. Pelas questões raciais, o fato de colegas se negarem a aceitá-lo em grupos para realização de trabalhos escolares, conforme colegas relatam: *“lá da sala, que elas (alunas de sala de aula) são bem preconceituosas, tipo assim, pela cor dele, pelo jeito que ele fala, por tudo o que ele faz, elas ficam de preconceito com ele. Um dia ano passado, a gente tava conversando tudo junto, falando tudo junto, daí uma delas olhou assim, de cima a baixo pro Breno, e disse que se ele fosse fazer o trabalho, ela não ia fazer junto”*, pelas questões de gênero, há uma separação do que se estabelece para mulheres e homens. No caso de Breno possuir a voz fina é um agravante, porque se espera que homem tenha voz grossa, seja forte, provedor. Neste caso, possuir a voz fina é considerado um dos atributos desempenhados pelas mulheres, na qual a voz fina subentende-se delicadeza, emoção, sensibilidade, cuidados, dentre os demais adjetivos existentes para (des)qualificar as mulheres. Assim, Breno é visto como ocupando/desempenhando papéis femininos em um corpo masculino, em uma sociedade que se construiu para reconhecer as pessoas sob a ótica do binarismo dos gêneros. Logo se torna necessário mostrar que *“não há razão para supor que os gêneros devam permanecer em número de dois”* (Butler, 2010, p. 24), ocasionando prejuízos à vida das pessoas. Dessa forma, a heterossexualização institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre *“feminino”* e *“masculino”*, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de *“macho”* e *“fêmea”*,



(Butler, 2010), sendo que “homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino tanto um corpo masculino como um feminino” (Butler, 2010, p. 24). Tanto que os colegas comparam Breno com o lutador Anderson Silva, na tentativa de estabelecer que ainda há algo em Breno que pode ser evidenciado para que ele desempenhe o papel masculino. Neste caso, a questão da força física, considerada como símbolo de masculinidade, é trazida na tentativa de recompensar Breno.

Roger (pardo, 16 (anos): ah, em relação a voz do Breno, se você vê, um dos caras mais fortes do Brasil, tem a voz fina, o cara que é um ícone no Brasil, quando fala de Anderson Silva é um ícone, por que quando falou em luta é o Anderson Silva, ele tem a voz fina, talvez mais fina do que do Breno, por que dele ninguém tira sarro,

Beto (branco, 15 anos): se tirar também vai se ver, (Entrevista de Grupo Focal, Tema Raça, 21/06/16).

Ser negro, ainda, é sinônimo de heteronormatividade e virilidade: no qual, no senso comum, acredita que, se homens negros não encenarem tais performances discursivas e corporais, eles estão negando a sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas da raça negra (Melo; Moita Lopes, 2014). Tanto que a expressão “negão” tende a ser algo de grande interesse erótico, manifestando expectativas relacionadas ao tamanho do pênis, à potência e desempenho sexual acima da média (Melo, 2014). Dessa forma, Moita Lopes (2003) afirma que o gênero tem papel fundamental na construção das pessoas, desde o nascimento, período no qual já começa a construção social de sua identidade de gênero geralmente orientada pelo sexo biológico da criança. Portanto, mães/pais/responsáveis pelas crianças desempenham papel central ao contribuir para a construção das identidades sociais de gênero de suas/seus filhas/os. Na qual a sociedade estabelece normas, consideradas de senso comum, que regulam a atuação das mães/pais/responsáveis pelo gesto, voz, escolha de brinquedos, roupas, relacionamentos, o modo como ensinam as/aos filhas/os a que gênero pertencem, assim como também se constrói a raça e a sexualidade.

Dessa forma, os gêneros pressupõem oposição e polaridade, ocorrendo, na maioria das vezes, que os atributos encontrados em um gênero estão automaticamente excluídos do outro (Auad, 2006). Isso desencadeia uma vigilância constante aos corpos (Louro, 2000), os quais recebem regras impositivas para desempenharem papéis de



gênero conforme o seu sexo biológico. Contudo, "ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal) escala de valores" (AUAD, 2006, p. 21). Ademais, isso estabelece atributos como fragilidade, passividade, meiguice, suavidade na voz, delicadeza para as mulheres; e agressividade, espírito empreendedor, força, aspereza na voz, coragem para os homens. Todos esses atributos são utilizados como forma de diferenciar o feminino do masculino, desencadeando uma série de consequências negativas para aquelas/es que não se "encaixam" em tais padrões denominados para mulheres e homens. Breno menciona na sua narrativa autobiográfica:

Eu já sofri preconceito pela minha voz ser fina. Até hoje as pessoas, e até na escola falam que a minha voz é igual de menina. Mas o motivo da minha voz ser fina é que eu tenho um problema nas cordas vocais, que faz a minha voz não ser grossa, e sim fina. Então, o tempo todo falam da minha voz, mas no final eu tenho problema na voz. (narrativa autobiográfica, 17/06/16, Breno, pardo, 15 anos).

Breno sofre as consequências por sua voz não se "enquadrar" nos padrões esperados para a voz de um sujeito masculino. Isso desencadeia vários fatores desconfortáveis que colocam o estudante em posições de desvantagens nas identidades raciais, assim como nas de gênero, pelo fato de fugir do padrão hegemônico. Como pudemos perceber nos encontros de grupo focal, no qual ele se apresentou totalmente calado e tímido, se pronunciando somente quando a sua contribuição foi solicitada. Breno não se pronunciou publicamente sobre o preconceito que sofre por ter a voz fina, ele só mencionou sobre o preconceito que sofre por meio da escrita da narrativa autobiográfica. Evidentemente, o mecanismo de defesa de Breno para tentar evitar seu sofrimento é o licenciamento, como já mencionado. Ou seja, falar pouco e somente quando solicitado, como uma maneira de evitar que as pessoas percebam que a sua voz é fina. Assim, ele tenta ignorar as "brincadeiras" e as "piadas" sobre a sua voz.

Breno é um estudante negro, o qual se reconhece como pardo (opção marcada no questionário, por ele). Essa informação é relevante para se pensar que:

ser negro ainda é sinônimo de heteronormatividade e virilidade; se, porventura ainda no senso comum, homens negros não encenarem tais performances discursivas e corporais, podem ser acusados de estarem negando sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (Melo, 2014, p. 653).



Dessa forma, Breno sofre o preconceito de gênero pelo fato de não se "encaixar" nas características vistas como desempenhadas pelo masculino. E sofre também por ser negro, no qual o senso comum profere que os homens negros devem desempenhar uma sexualidade hétero e viril (Melo, 2014). No entanto, Breno se declarou bissexual no questionário aplicado, mas em nenhum momento se pronunciou, nos encontros de grupo focal, qualquer tipo de comentário sobre sexualidades.

Breno, no entanto, acaba revelando seu duplo sentimento de sofrer racismo por ser negro e bissexual, uma vez que o seu silenciamento perante tais questões são reveladas através da escrita, e da pouquíssima participação nas discussões dos encontros de grupo focal. Tais atitudes reforçam o sofrimento e a angústia vivenciados por ele, já que o negro heterossexual é representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente. Diante disso, Breno se construiu em um garoto extremamente observador e calado, que não se manifesta em público, mas que expõe a sua indignação de conviver em uma sociedade excludente por meio de sua narrativa. Revelando a escola como um lugar de demarcação e de sofrimento, para meninas e meninos. Sendo ainda, mais cruel para meninas negras e meninos negros.

Alguns meninos da minha sala querem mandar na quadra coberta para poder jogar futebol. Eu odeio futebol, prefiro vôlei. Mas quem joga outro tipo de esporte, a não ser o futebol tem que jogar na área descoberta. E às vezes, ouvir que vôlei é coisa de menina. Eles não mandam na escola, só se na casa deles, mas aqui dentro todo mundo tem os direitos. (narrativa autobiográfica, 17-06-16, Breno, pardo, 15 anos).

Quando Breno menciona que "*eu odeio futebol, prefiro vôlei. Mas quem joga outro tipo de esporte, a não ser o futebol tem que jogar na área descoberta. E às vezes, ouvir que vôlei é coisa de menina*", nos remete a pensar que ser bom nos esportes é um requisito para desempenhar a masculinidade (Moita Lopes, 2002), considerando a relação entre esporte e força física. Essa é uma característica importante para reforçar a masculinidade. Ou seja, "o pertencimento ao grupo é também um traço implícito aqui, posto que o envolvimento com esportes faz com que um menino seja considerado um membro do clube dos machos" (Moita Lopes, 2002). Ainda que gostar de jogar futebol seja considerado, para os meninos, quase que como uma "obrigação" (Moita Lopes,



2002), sendo visto como algo "normal" e "sadio", um valorizado símbolo de masculinidade.

Entretanto, para as meninas, esse esporte é visto como "agressivo", fazendo uma associações que os meninos que não gostam de futebol não são "normais", não são "sadios", não são "masculinos". Portanto, ocorre a imposição de usufruir do que seja destinado, como "normal", às meninas, uma vez que o esporte de vôlei é considerado menos violento do que o futebol. Assim, essa modalidade esportiva seria mais adequada para as meninas e para os meninos que não se "encaixam" nos padrões de "machões". Quando Breno argumenta *"eles não mandam na escola, só se na casa deles, mas aqui dentro todo mundo tem os direitos"*, ele se mostra indignado ao perceber a falta de igualdade, em um espaço, o qual é propício para estimular a inclusão, valorizar as diferenças e ensinar o hábito de questionar o mundo, de questionar a sociedade nas relações de poder, de desigualdades e de mudança. Mas, pelo contrário, o espaço escolar acaba por "ignorar o caráter de construção dos discursos e das identidades sociais, orientando-se para a diluição das diferenças" (Azevedo, 2012, p. 55), colaborando, às vezes, para reforçar o sofrimento e a angústia daquelas/es que não se veem representadas/os no ambiente escolar, e que, algumas vezes, não têm a quem recorrer sobre a violência sofrida, sobrando-lhes apenas o silenciamento e o conformismo.

A LÍNGUA INGLESA E A (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Nessa perspectiva de combater a exclusão, principalmente das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, a língua inglesa pode ser considerada como um bom instrumento, pois possibilita construções críticas e conscientes de tais identidades, na qual as/os participantes podem apresentar contribuições importantes de suas próprias experiências pessoais, conforme algumas pesquisas (Mota Lopes 2002, Ferreira 2012, 2015; Azevedo 2012; Mastrella-de-Andrade, 2015).

Visto que o inglês é uma das línguas mais utilizadas no mundo pós-moderno/contemporâneo e que "as pessoas que têm domínio dessa língua têm acesso a bens materiais (como empregos, por exemplo), culturais (como possibilidade de participar de contextos de uso de inglês, como o acesso a filmes, livros e músicas) e simbólicos (como prestígio e status)" (Dias; Mastrella-de-Andrade, 2015, p. 82). Tanto



que as/os estudantes participantes da pesquisa consideram abordagens sobre temas de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa como uma maneira de “abrir a mente”, “diminuir o preconceito”, “entender melhor esses temas”, porque em sala de aula,

quase nunca levam a sério o preconceito que acontece com os outros (questionário, 16/06/16, Breno, pardo, 15 anos).

Pela resposta de Breno dada ao questionário sobre: “qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de raça, gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa”? Podemos observar que ele se reconhece como “outro”, percebendo que o preconceito que o acompanha na sua trajetória escolar é um preconceito envolvendo a sua sexualidade, a sua masculinidade, e a sua cor. Em um silenciamento que ele não verbaliza a sua dor, somente por meio da sua escrita foi possível perceber o racismo, a homofobia, enfim, a violência a que Breno está imerso. Por isso, a importância dos referidos temas nas aulas, sendo mencionado pelas/os entrevistadas/os, que;

Alexia (parda, 15 anos): Quando mais pessoas falarem desses assuntos na escola, mais os alunos vão ver que é importante. Por que é mais difícil quando só uma pessoa fala, parece que não entra na cabeça. Oh, tipo do professor de sociologia falou, daí a professora de inglês, daí parece que fica mais normal, sei lá, (entrevista de grupo focal, relevância dos temas gênero, raça e sexualidade nas aulas de língua inglesa 22/06/16).

Pelo discurso da estudante Alexia, é possível perceber que temas de raça, de gênero e de sexualidade são vistos pelas/os estudantes como “estranhos” para a sala de aula. Mas, à medida que as/os professoras/es vão inserindo nos conteúdos, elas/eles passam a se familiarizar com os temas e a (re)pensar nas diversas formas de viver as identidades, conforme mencionado: “tipo do professor de sociologia falou, daí a professora de inglês, daí parece que fica mais normal, sei lá”.

Nesses termos, é preciso compreender que a língua/gem é o espaço essencial de construção da vida social, e que somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de línguas (Moita Lopes 2012). Por isso, incluir as identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa é colaborar com a (re)construção das identidades sociais, as quais serão



(re)construídas para além da sala de aula. Pois, o que se espera que ocorra nas aulas de língua inglesa é que as/os estudantes se engajem na língua, a fim de usá-la quando necessário, para fazer escolhas éticas sobre o mundo social. Contudo, tendo possibilidades de rejeitar qualquer tipo de sofrimento humano (Moita Lopes 2012).

Nesse sentido, ao ensinarmos inglês, “estamos também fazendo coisa com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Portanto, refletir sobre a linguagem possibilita-nos a repensar, a desconstruir e a reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino de inglês” (Melo, 2015). Uma vez que as/os estudantes compreendem que temas relacionados às questões de raça, de gênero e de sexualidade são importantes para a sua vida.

À vista disso, podemos considerar que o espaço das aulas de língua inglesa também é lugar de construção das identidades sociais de gênero, de raça e de sexualidade (Giesel 2012, Ferreira 2012, Melo 2015). E que, por meio do ensino da língua inglesa, podemos ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser (Azevedo 2012).

Dessa forma, o espaço da sala de aula de língua inglesa pode se tornar um espaço relevante, como um fórum de reflexão e de questionamento, no qual discursos menos aprisionadores sobre as questões de gênero, de raça e de sexualidade façam parte da rotina escolar, com possibilidades de estabelecer relações entre o global e o local, como um espaço de resistência e de mudança no que causa dor e sofrimento a corpos deslegitimados (Azevedo 2012; Melo 2015) tanto no espaço escolar como em qualquer outro lugar da sociedade. Conforme a narrativa da participante da pesquisa Maria, a dor causada pela rejeição é capaz de provocar consequências graves para a vida das pessoas:

teve um caso na minha escola, em que um menino gostava de meninos, e daí começou a ser rejeitado e ser tratado de forma estúpida pelos alunos e pelos seus pais. Ele entrou em depressão e começou a se cortar. A escola percebeu que ele estava mal e chamaram ele para conversar. Conversaram com a turma também, e teve mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto, (narrativa autobiográfica, 17/06/17, Maria, Branca, 15 anos).

Conforme o discurso de Maria, é possível perceber que a nossa sociedade rejeita, ignora e exclui as pessoas que não se identificam com a identidade heterossexual, ou seja, a "produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da



homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia" (Louro, 2000, p. 21). Resultado de uma construção historicamente construída na identidade heterossexual de homem branco, classe média urbana, como referência. Estabelecem-se como "diferentes" todas as demais identidades que não correspondem à heterossexual ou que dela se afastam (Louro, 2000, 2008). Quando Maria menciona que *"teve um caso na minha escola, em que um menino gostava de meninos, e daí começou a ser rejeitado e ser tratado de forma estúpida pelos alunos e pelos seus pais"*, vem ao encontro do que Louro (2000) menciona a respeito dos homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica, os quais são considerados diferentes, são representados como o "outro" e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou de subordinação. Ocorre, então, que os lugares que poderiam acolher e proteger as identidades menos representadas seriam no contexto familiar e escolar. Mas, geralmente, são nesses ambiente que ocorrem atos graves de violência e de exclusão.

Dessa forma, desenvolver aulas de língua estrangeira, as quais possam servir de instrumento na prática social, ao mesmo tempo em que aprendem a fluência da língua, é um desafio constante de ensino-aprendizagem. Considerando, que através de tais aulas as/os estudantes poderão encontrar, apoio importante para aprender a se defender da violência atribuída a elas/eles pelo fato de terem assumido suas identidades de gênero, de raça e de sexualidade em qualquer âmbito da sociedade.

Em relação à narrativa de Maria, a qual mencionou que o colega da sua escola passou por momentos difíceis em relação ao preconceito a que sofreu: *"a escola percebeu que ele estava mal e chamaram ele para conversar. Conversaram com a turma também, e teve mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto"*, reforça a importância da escola em proporcionar ações preventivas ao sofrimento das/os estudantes menos representadas/os. No sentido de que a escola não seja cúmplice, não espere a situação se agravar para somente ter a iniciativa de proporcionar ações de combate à violência. Nesse caso narrado por Maria, a escola só teve a iniciativa de discutir sobre sexualidade na sala de aula, após constatar que o estudante estava em *"depressão e começou a se cortar"*. Após tal constatação de mutilamento do estudante contra a sua própria vida, foi que a escola proporcionou *"mais aulas sobre o assunto de sexualidade para que todos entendessem mais sobre o assunto"*. Sob tais afirmativas, é importante compreender que nem sempre ocorre um



tempo hábil de acudir a vida humana vítima de violência e preconceito. Às vezes, a vítima não consegue sobreviver a atos cruéis de homofobia, de racismo e de preconceito por medo ou pelo próprio silenciamento da sociedade a respeito de tais questões. Então, o que se busca é que a escola não espere chegar ao caos para tentar reverter a situação.

De acordo com o relato de Maria, a escola só teve a atitude de proporcionar aulas sobre sexualidade porque foi constatado que “*um menino gostava de meninos*”. Fato esse que gerou a agressão física do próprio menino contra si mesmo, devido à sua identidade sexual. Dessa forma, compreender a linguagem como prática social que opera na constituição da realidade e do sujeito, uma vez que o discurso materializado pela linguagem é elemento central no processo de construção do mundo por meio de significados (Pereira, 2014, p. 217) contribui positivamente na formação, construção, e inclusão das identidades. Considerando que, a língua inglesa pode oferecer possibilidades de desconstruir os padrões de normatividade que nos orientam (Moita Lopes; Fabrício, 2002), a fim de construir mulheres, homens, negras/os, brancas/os, homossexuais, heterossexuais para independência de seus corpos, libertos de estereótipos e de qualquer forma de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas sobre; as identidades raciais nas aulas de língua inglesa e intersecção de gênero e sexualidade: discursos produzidos pelas/os alunas/os, pudemos perceber a importância de utilizar as aulas de língua estrangeira para aprender além da língua pela língua. Ou seja, oportunizar a aprendizagem sob a perspectiva de empoderamento das/os estudantes, principalmente considerando as identidades raciais, de gênero e de sexualidade, as quais são alvos constantemente de racismo, machismo e homofobia, dentre os demais tipos de violência, resultando na exclusão e abandono escolar. Nessa perspectiva, nos propusemos no início deste artigo a responder as perguntas de pesquisa: o que os discursos das/os estudantes revelam acerca das identidades raciais, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? E, como a língua inglesa pode colaborar na (des)construção de tais identidades?

Sendo assim, para a primeira pergunta; percebemos que os discursos das/os estudantes revelam a existência de racismo, preconceito, machismo e homofobia em



sala de aula, ao se referir as identidades raciais, de gênero e de sexualidade. Onde, tais violências são vistas como “brincadeiras”, ou “minimizadas”, como algo sem muita importância para quem vive suas identidades, fora do padrão visto como “normalidade”. A dor do racismo vivido pelas/os estudantes negras/os não é reconhecido como consequência do racismo, onde as/os estudantes brancas/os não reconhecem suas atitudes como racistas, resultando assim, na existência de privilégios para as identidades brancas, heterossexuais e masculinas. A pesquisa também aponta, que principalmente as/os estudantes negras/os, quando tem suas identidades sexuais expostas no ambiente escolar, sofrem consequências graves de isolamento, brincadeiras, intimidação pelos seus corpos, devido as suas características do que seja ser “homem”, “mulher” na sociedade não seja desempenhado seguindo os padrões impostos de gênero e de sexualidade.

Dessa forma, para a segunda pergunta de pesquisa foi possível contatar a importância de utilizar o espaço das aulas de língua inglesa, como um dos possíveis recursos para discutir, questionar e desestabilizar o poder da identidade de “homem”, “branco”, “heterossexual”, muito bem representado no ambiente escolar em tempo integral. Por isso, há necessidade de um ensino–aprendizagem de LI para além do ensino da gramática. Com o compromisso de incluir, juntamente com a língua a (des)construção das identidades raciais, de gênero e de sexualidade. Onde seja desenvolvida uma aprendizagem de empoderamento as identidades vividas, experienciadas e assumidas de raça, gênero e de sexualidade, de modo a colaborar pelo fim da violência existente contra tais identidades.

À vista de tais constatações é possível perceber que o currículo escolar, ainda é muito conservador, mantendo a identidade de homem, branco, heterossexual, como representação ideal no ambiente escolar, desconsiderando ou minimizando o sofrimento, a desigualdade, o preconceito, o racismo, machismo, homofobia e o sexismo em relação as demais identidades.

A pesquisa também revelou, que os privilégios construídos historicamente, em relação a consideração do que seja o “ideal” na vivência das identidades raciais, de gênero e de sexualidade resultam em consequências graves para as/os estudantes como: isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o,



incompreensão, violência física, verbal, psicológica, disputas entre o feminino e o masculino, no qual o masculino se sobre sai perante o feminino.

Contudo concluímos, a grande necessidade de que tais temas sejam abordados em sala de aula, principalmente nas aulas de LI, onde alunos e alunas, negras/os e brancas/os, e demais envolvidas/os com a educação possam construir um espaço democrático para a vivência de todas as identidades. Assim, destacamos a importância de formações iniciais e continuadas para educadoras/es, debates em sala de aula, assim como com toda a comunidade escolar, a importância e a necessidade de mais pesquisas com abordagens nos temas raciais, de gênero e de sexualidade, principalmente no que se refere a inclusão de tais identidades no ambiente escolar. Abrindo espaço para uma educação interdisciplinar com o intuito de desenvolver um ensino-aprendizagem comprometido com o bem estar de todas as pessoas, onde os direitos humanos sejam respeitados e contemplados juntamente com a proposta de proficiência na língua.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. *Educar Meninas e Meninos: Relações de Gênero na Escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Aline da Silva. *A Sala de Aula de Língua Estrangeira como Fórum de Discussão sobre as Identidades de Raça: compartilhando uma experiência intervencionista*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 51 - 76.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: _____; CARONE, Iray, (Orgs.) *Psicologia social do racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os Limites Discursivos do "Sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade*. 2. Ed.. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2000. p. 113-128.

CARONE, Iray. *Breve Histórico de uma Pesquisa Psicossocial sobre a Questão Racial Brasileira*. In: _____; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.13-23.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, e Discriminação na Educação Infantil*. 6. Ed. . São Paulo: Contexto, 2014.



CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, Vol. 8, n. I 2005. 101 - 122.

CRENSHAW, Kimberle W. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV.AA *Cruzamento: Raça e Gênero*. Brasília – Unifem, 2004, p. 07-16

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-de-ANDRADE, Mariana R. *Narrativas de Professores/Identities Sociais de Raça e Classe no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, p. 77- 103.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de Professores de Língua Inglesa e o Preparo para o Exercício do Letramento Crítico em Sala de Aula em Prol de Práticas Sociais: um Olhar acerca de Raça/Etnia*. Vol.7, nº 12, 1º sem. 2006. P. 171-187.

_____. *Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa*. In: _____(Org.). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 19 - 50.

_____. *Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica*. In: _____. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127- 159.

FURLANI, Jimena. *Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 37-48.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão*. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. *Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 73-88.



JOVINO, Ione da Silva. Representação de Negros e Negras num Livro Didático de Espanhol: Alguns Apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 121-141.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. *O corpo educado, pedagogias da sexualidade*. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 07-26.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: _____.; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um Debate Contemporâneo na Educação*. 9. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. *Revista da ABPN*. v. 7, n. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81.

_____, ROCHA, Luciana Lins. *Linguagem como performance: discursos que também ferem*. Coleção em Mestrado em Linguística, Discurso Sentido e Ação, 2015.

_____.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Ordens de Indexicalidade Mobilizadas nas Performances Discursivas de um Garoto de Programa: Ser Negro e Homoerótico*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade Social*. In: _____. (Org.) *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____.; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas. *Veredas- Rev.Ling. Juiz de Fora*, v. 6. n. 2, p. 11-29, jul/dez. 2002, UFRJ.

_____. *Linguagem e escola na construção de quem somos*. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade- práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In:- _____. (Org.). *Por uma Linguística INDisciplinar*. Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.



PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Identidades Sociais de Gênero em Livros Didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As políticas do Livro Didático e Identidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 205-224.

RYAN, Caitlin e DIXSON, Adrienne D. Repensar a Pedagogia para (re)centralizar Raça: Algumas Reflexões. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidade Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 105- 126.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAÚJO, Débora Cristina de. *Sexualidades e Gêneros: Questões Introdutórias*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 13-27.

SANTOS, Marcelo Sousa. *Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma perspectiva crítica*. Dissertação Mestrado, Brasília/DF, Universidade de Brasília, 2013.

SENE, Rosana Aparecida de. *Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes*. Dissertação de Mestrado, Ponta Grossa/PR, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.07-72.

*Recebido em outubro de 2017
Aprovado em novembro de 2017*