

## EDUCAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE DE GÊNEROS PAUTADA EM DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NO VIÉS DA TEORIA QUEER

EDUCATION ON GENDER DIVERSITY BASED ON THE NATIONAL GUIDELINES FOR HUMAN EDUCATION RIGHTS EDUCATION AND QUEER THEORY

EDUCACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD DE GÉNERO BASADA EN LAS DIRECTRICES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA TEORÍA QUEER

Ludmila Ameno Ribeiro <sup>1</sup>

**Manuscrito recebido em:** 23 de abril de 2021.

**Aprovado em:** 27 de dezembro de 2021.

**Publicado em:** 01 de janeiro de 2022.

### Resumo

Este artigo visa mostrar um recorte dos resultados uma pesquisa de mestrado realizada em 2015 no CEFET-MG. Neste recorte, buscamos mostrar a forma como os professores de língua inglesa do Ensino Médio naturalizavam preconceitos contra a diversidade de gênero, ou seja, na manifestação que não reconhece as identidades como autênticas, ou entendida de forma negativa ao visualizarem imagens previamente selecionadas e divididas nas seguintes categorias: (1) imagens que exemplificam a família; (2) imagens que retratam a infância; (3) imagens que refletem relacionamentos; (4) imagens que refletem a expressão corporal; e (5) imagens que refletem assédio. Desse modo, por meio das implicações pedagógicas levantadas, pensamos em contribuir para a prática de professores de Língua Inglesa do Ensino Médio, focando em um trabalho pautado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, seguindo os pressupostos dos documentos norteadores para o ensino de línguas e em insumos da Teoria Queer, para assim combater preconceitos e visões segmentadas em relação à diversidade de gênero.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos; Diversidade de gêneros; Teoria Queer.

### Abstract

This article aims to show an excerpt from the results of a master's research conducted in 2015 at CEFET-MG. In this section, we seek to show how the English teachers of high school naturalized prejudices against gender diversity, that is, in the manifestation that does not recognize identities as authentic, or understood in a negative way when viewing previously selected images and divided following categories: (1) images that exemplify the family; (2) images that depict childhood; (3) images that reflect relationships; (4) images that reflect body expression; and (5) images that reflect harassment. Thus, through the pedagogical implications raised, we thought of contributing

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa: Experiências de ensino e aprendizagem de línguas em interface direta com as tecnologias digitais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0567-2327>

Contato: ludmilaamen09@yahoo.com.br

to the practice of English teachers of High School, focusing on a work guided by de National Guidelines for Education in Human Rights, following the assumptions of the guiding documents for the teaching of languages and inputs of the Queer Theory, in order to combat prejudices and segmented views in relation to gender diversity.

**Keywords:** Human rights education; Gender diversity; Queer theory.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar un extracto de los resultados de una investigación de maestría realizada en 2015 en CEFET-MG. En este aparato, buscamos mostrar la forma en que los profesores de lengua inglesa de secundaria naturalizaron los prejuicios contra la diversidad de género, es decir, en la manifestación que no reconoce las identidades como auténticas, o entendidas de forma negativa al visualizar imágenes previamente seleccionadas y divididas en las siguientes categorías: (1) imágenes que ejemplifican la familia; (2) imágenes que representan la infancia; (3) imágenes que reflejan relaciones; (4) imágenes que reflejan la expresión corporal; y (5) imágenes que reflejan acoso. Así, a través de las implicaciones pedagógicas planteadas, pensamos contribuir a la práctica de los profesores de inglés de Bachillerato, enfocándonos en un trabajo guiado por los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, siguiendo los supuestos de los documentos rectores para la enseñanza de idiomas. E insumos de la Teoría Queer, con el fin de combatir prejuicios y visiones segmentadas en relación a la diversidad de género.

**Palabras clave:** Educación en Derechos Humanos; Diversidad de género; Queer teoría.

### Uma educação pautada nos documentos norteadores para o ensino de inglês como língua estrangeira e nos Direitos Humanos

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2012) ensinar uma língua estrangeira implica em adotar um ensino que visa o desenvolvimento pleno do aluno, que além de desenvolver os aspectos léxico-gramaticais, os discursivos e os retóricos do idioma estudado, deve também focar na formação de alunos/ cidadãos ativos que refletem e agem de forma crítica na sociedade em que estão inseridos (BRASIL,2012). Ainda, eles devem saber lidar com os vários gêneros textuais que encontram diariamente, a fim de compreendê-los e, por conseguinte, produzi-los, para assim estarem aptos para atuar profissional e socialmente (BRASIL,2012). Em outras palavras, o ensino de um idioma deve auxiliar na aquisição da proficiência, assim como, deve ser voltado para fomentar a formação voltada para o exercício pleno da cidadania do aluno.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2019) cabe à escola básica (Ensinos Fundamentais e Médio) dialogar com a diversidade de formação e vivência para atingir com êxito sua proposta educativa. Nesse sentido, na área de linguagens, para o ensino de inglês, a BNCC busca interações que propiciem conhecimentos sobre conteúdos que visam o desenvolvimento dos eixos oralidade, eixo escrita, eixo leitura, eixo conhecimentos linguísticos e eixo dimensão intercultural. Porém, esses conhecimentos devem, além de instigar o aluno a produzir e compreender em língua inglesa, devem também fomentar o desenvolvimento de atitudes, valores culturais, éticos e morais para a formação global do aluno. Dessa forma, os alunos devem ser preparados para aprenderem a ter autonomia, à resolução de problemas, a conviver com as diferenças e diversidade, e aprenderem a atuar com discernimento e responsabilidade ao aprenderem o inglês como língua estrangeira (BRASIL, 2019).

A prática pedagógica inclusiva pautada em Direitos Humanos visa reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza os grupos minoritários. Para isso, segundo a BNCC (BRASIL, 2019), o currículo deve ser baseado nos direitos que os alunos têm de aprenderem na escola questões que os auxiliarão durante a vida. A base assegura aos alunos o direito de aprenderem o que deve ser ensinado, mas ao definir esse parâmetro de igualdade (que inclui uma base comum para todos os alunos) é preciso também promover a equidade, ou seja, oferecer condições adequadas às especificidades de cada indivíduo. Dessa maneira, é necessário: orientar o planejamento, a ação curricular e didático-pedagógica, para a inclusão de todos e para a superação das desigualdades; a escola deve se tornar um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva para todos; considerar as necessidades, os interesses dos estudantes, suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, e transpor esses às especificidades de cada contexto (BRASIL, 2019).

Os desafios que os sistemas educacionais enfrentam são muitos, mas um deles é o de assegurar que essas diferenças que os alunos trazem consigo, não sejam transformadas em diferenças de aprendizagens. Portanto, a educação inclusiva é aquela que inclui a todos, que busca oportunizar a todos da mesma forma e de acordo com suas diferenças individuais. É preciso assim, que o meio escolar reconheça a diversidade de identidades em seu contexto, diversas orientações sexuais, etnias, deficiências, etc; e é dever das instituições educacionais propiciarem aos alunos uma educação que vise e ensine a tolerância desde a infância (BRASIL, 2019).

Na mesma direção, o **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2007) objetiva em promover ações com a comunidade escolar e sociedade local, fundada nos eixos temáticos: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Para assim, fortalecer o protagonismo dos alunos na construção de valores, conhecimentos pessoais, sociais e políticos, visando o exercício de sua cidadania. Esse documento é também um incentivador para a formação dos educadores para que sejam estimulados a contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2007).

Para a construção da cidadania e da democracia as escolas devem pautar em princípios como: respeito, solidariedade, justiça e diálogo, coerência entre discurso e ação, atuação dos alunos na escola e no meio social e a escola deve estar aberta às transformações necessárias (BRASIL, 2007). Dessa forma, em ordem de permear o processo de construir valores no meio educacional, que auxiliem na convivência democrática, é preciso trabalhar os pressupostos contidos na Declaração de Direitos Humanos, tais como:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 2007, p. 83)

Enfatizamos assim, a importância de trabalhar valores e atitudes na escola para que, por meio de uma educação pautada em princípios, o aluno aprenda: a ser cidadão, livre de preconceitos, agir com solidariedade, justiça, sem violência e comprometer-se com a coletividade e comunidade (BRASIL, 2007).

Segundo as recomendações das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2008), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN+ (BRASIL, 2012a), das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) é função do professor de língua inglesa auxiliar os estudantes a desenvolverem competências para a sua formação integral - desenvolvimento de identidades, de autonomia e de exercício cidadão, bem como para

obter sucesso no mundo do trabalho. Dos documentos que norteiam a educação em nível médio no Brasil - os PCN+ (BRASIL, 2012a) e as OCEM (BRASIL, 2006), principalmente - ressaltam a importância de fomentar os letramentos e o pensamento crítico do aprendiz, para que ele possa enfrentar as demandas do século XXI. No entanto, nenhum desses documentos sugere formas de se fazer esse trabalho.

Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013),

educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, **orientação sexual** e opção política, **ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação** (p. 165). (grifos nossos)

Já as DNEDH (2012b), em seu artigo 6º, prescrevem um investimento amplo na educação em direitos humanos - EDH, estendendo-o a todas as esferas da educação nacional. Temos que:

a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Os documentos são claros no que se refere à prescrição de metodologias de ensino para a Educação Básica com base na EDH. As DCNEB (BRASIL, 2013) explicitam a necessidade de se privilegiar a participação ativa dos estudantes como construtores de seus conhecimentos e sugerem ao professor levar para as salas de aula "exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situações-problema, e discutir formas de resolvê-las" (p. 527).

No entanto, as DCNEB não são ingênuas no que se refere aos desafios a serem enfrentados para a efetivação de tais fundamentos teórico-metodológicos e reconhecem que "um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH".

A família, a religião, o contexto social e a escola são, de modo geral, as instâncias de formação da orientação sexual das pessoas. Nessas instâncias, no mundo ocidental, muitos valores culturais são transmitidos de geração a geração, muitas vezes, ideias preconceituosas acerca das identidades de gêneros e orientação sexual são repetidas acriticamente. Por isso, é essencial que a escola desconstrua valores hegemônicos que afirmam a heterossexualidade como única forma de conduzir a sexualidade, para não perpetuar violência e segregação (MISKOLCI, 2013).

Na atualidade o preconceito acerca das várias identidades de gêneros e orientação sexual precisam ser desconstruídos. E para que esse cenário de discriminação, mutismo e desigualdade seja modificado, é preciso que os Direitos Humanos sejam efetivamente colocados em prática, sejam também protegidos e aprendidos como os direitos essenciais de todos e todas, para assegurar que todos e todas, sem exceção, sejam resguardados, independente do gênero (DIAS, 2004).

Gorish (2014) pontua que na nossa atualidade não há mais a necessidade de se justificar a implementação de novas garantias no rol dos Direitos Humanos, mesmo a autora ressaltando que no Brasil os direitos e projetos que visam maior segurança e igualdade de direitos civis às várias identidades de gêneros e orientação sexual estão sendo, de certa forma, ignorados por algumas bancadas atuantes no Congresso Brasileiro. Para ela, Direitos Humanos são todos os direitos que fazem possível a vida humana, assim como nos já é garantido em nossa Carta Magna (BRASIL, 2019), que estabelece em seu art. 5º CF 88 a proteção da vida. Essas garantias que já são resguardadas pela constituição, deverão ser ensinadas nas escolas, nas mídias, para assim, diminuir o desrespeito e a real discrepância de tratamento, salários, etc; que os diferentes gêneros e identidades sexuais sofrem (GORISCH, 2014). Por isso, se faz de importância que haja a aplicabilidade, a vigor, das garantias e proteções já estabelecidas em nosso ordenamento jurídico.

No que se refere à formação dos estudantes acerca da temática identidades de gêneros e orientações sexuais, é necessário que a escola básica, níveis fundamental e médio, respalde sua prática inserindo as recomendações dos documentos norteadores que prescrevem o papel do professor de línguas (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013), centrado recentemente no desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes (BRASIL, 2012a;

BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que auxiliar os estudantes a desenvolverem as competências necessárias para interagir nas diversas esferas sociais criticamente, de modo a não permitir que o seu discurso perpetue imposições, preconceitos e visões estereotipadas que diminuam ou neguem o outro, é função essencial do trabalho dos professores de línguas dos níveis de ensino fundamental, médio e da graduação.

Segundo Crookes (2013), a opressão às identidades sexuais é o tema que recebe mais resistência em ser inserido no contexto escolar. Já que a escola, como uma instituição heteronormativa, acaba por deixar manifestar atitudes de ódio e discriminação contra aqueles e aquelas que fogem do padrão heteronormativo. Desse modo, o meio escolar tem se omitido em relação às várias identidades de gêneros, implicando na negação de direitos àqueles e àquelas que fogem à heterossexualidade compulsória. Portanto, a prática pedagógica pautada nos Direitos Humanos implica, necessariamente, em modificar a forma como a questão da sexualidade é vista dentro desse contexto (MISKOLCI, 2013; TORRES, 2014).

### **A diversidade de gêneros e a sala de aula de língua inglesa no ensino médio sob o viés da Teoria Queer: um processo reflexivo**

A temática inclusiva que traz as várias identidades de gêneros para o currículo escolar permite entender os papéis sociais dos homens e das mulheres, entende os efeitos das discriminações e dos estereótipos acerca da sexualidade e arrefecer várias formas de violência e silenciamento em relação aos demais. Cabe ao educador fomentar a reflexão crítica e sistematizada sobre o assunto, levando para a sala de aula situações problema que acontecem em nosso dia a dia para que os estudantes reflitam sobre elas e proponham soluções (BRASIL, 2013). Tal atitude os empodera, na medida em que dá voz às minorias presentes no universo escolar e transfere a todos a responsabilidade por pensar uma sociedade melhor, mais justa e menos hipócrita (BRASIL, 2013). A Teoria Queer estimula a reflexão e a desconstrução acerca das convenções culturais que normalizam a constituição do sujeito, assim como, encoraja ações que promovam a segurança às diversidades (MISKOLCI, 2013).

Conforme atesta Salih (2013) Judith Butler, expoente nas teorizações *queer*, defende que respostas previamente cunhadas costumam ser meios de impor verdades filosóficas se que, quando tomadas como certas, tendem a oprimir as minorias, ainda marginalizadas. Butler (1990) visa mostrar como a identidade do sujeito é um processo fabricado na e mantido pela linguagem (no e pelo discurso), e gira em torno do binarismo macho/fêmea, *gay*/heterossexual, masculino/feminino, sendo um processo reforçado socialmente.

Ainda que os documentos legais educacionais norteiem sobre a importância de desconstruir preconceitos no meio escolar, o que se atesta é que muitas vezes os próprios docentes carregam um discurso que contém homofobia, lesbofobia, transfobia, sexismo, machismo, *etc*; e visões comumente compartilhadas pelo senso comum sobre como as várias identidades de gêneros e orientação sexual deveriam agir. Outras vezes, os próprios docentes temem trabalhar a temática ou se silenciam diante da questão, por não terem recebido suporte durante a formação profissional, por conseguinte, não sabem como abordar o assunto na sala de aula (RIBEIRO, 2015). Dessa forma, para Louro (2012) não tratar as questões referentes, ou silenciar-se às identidades de gêneros e orientação sexual pode implicar na continuidade (caso elas existam) de atitudes homofóbicas, que pode ser entendida como um sentimento de medo dirigido aos homossexuais, que pode se expressar numa espécie de terror em relação de se perder o gênero e de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher. Para Miskolci (2010) a homofobia tanto pode partir de estudantes quanto de quaisquer profissionais comprometidos com o processo de educar. Sempre que valorizam e/ou promovem atitudes homogeneizadoras, ou seja, atitudes pré-definidas como sendo próprias de meninas ou de meninos.

As relações humanas estão imbricadas no padrão heteronormativo, que por meio de uma construção social ensina sobre a sexualidade, papel dos gêneros e sobre o que é ser homem e mulher (BUTLER, 2003). A autora (*op. cit.*) explica que socialmente somos seres engendrados e controlados por práticas hegemônicas, o que determina como devemos proceder, ser, vestir, falar, *etc*. Atuamos em uma performance construída a partir do gênero biológico com o qual nascemos. Essa heterossexualidade compulsória é o que aciona nosso mecanismo de autocontrole e normaliza como os gêneros deveriam pautar a sua sexualidade. Desse modo, o gênero sexual não é consequência do sexo biológico, mas sim de um conceito concebido culturalmente (BUTLER, 2003).

À luz de Butler, Salih (2013) considera a binaridade do gênero perniciosa, porque impõe uma performance por imitação que restringe e impõe como as pessoas devem se expressar. Louro (2012) discute o atrelamento dos papéis dos gêneros e sua determinação social em função de seus sexos biológicos. Na mesma linha, Miskolci (2010) afirma que o senso comum enfatiza as diferenças entre os sexos biológicos para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Dessa forma, entende-se como as mídias acabam por perpetuar estereótipos de gêneros impondo normas comportamentais diferenciadas para homens e mulheres (MISKOLCI, 2010, 2013).

Segundo Moita Lopes (2013), as instituições, as mídias, as famílias, as comunidades e as religiões esforçam-se para garantir a masculinidade hegemônica –conceito que serve de identidade oposta à feminilidade e ao homoerotismo – ou seja, homens e mulheres ocupam-se em preservar uma identidade de gênero cristalizada que reflete o tradicionalismo e opõe-se ao gênero híbrido e múltiplo. Esse processo reforçado pela mídia coloca o homem na posição de “machão”, vitimiza a mulher e estereotipa o gay como leviano e efeminado (MOITA LOPES, 2013).

Assim, as mídias, as instituições sociais e suas práticas reconhecem e divulgam as identidades cisgênero, em contrapartida, inviabilizam a manifestação das demais identidades no espaço público. De forma a prescrever a sexualidade para que todos sejam criados para serem heterossexuais. Ao mesmo tempo, perpetua a ideia de que homens e mulheres em relações homo-orientadas são menos homens e menos mulheres do que os heterossexuais. A heterossexualidade compulsória presente na sociedade faz com que uma mulher mais masculina seja percebida como lésbica e um homem mais efeminado como gay, desrespeitando assim as diversas formas de expressão das pessoas (MISKOLCI, 2010; MISCOLKI, 2013; LOURO, 2013; LOURO, 2012).

Visando a desconstrução das normas acerca do papel e função das pessoas baseadas em seu gênero biológico, o viés da Teoria Queer na sala de aula de línguas propõe a desconstrução das convenções culturais que normalizam a constituição do sujeito, assim como a explicitação da violência aos que não seguem as normas que pautam a vida do homem e da mulher padrão, e que são, por causa disso, considerados abjetos (MISKOLCI, 2013).

A teoria queer pode contribuir para as discussões sobre gênero nas aulas de inglês por meio de insumos que fomentam discussões, debates e atividade que busquem desestruturar visões sedimentadas acerca do discurso sobre a sexualidade e as imagens que são comumente divulgadas sobre os gêneros e os corpos. Esse trabalho pode ser realizado através de textos e imagens que circulam na mídia em vários gêneros textuais (orais e escritos), e acabam por divulgar estereótipos ou que até silenciam as diferenças (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2009). Dessa forma, para os autores (*op. cit.*) as atividades de práticas de letramentos nas aulas de línguas, objetivam propiciar um trabalho reflexivo que busca modificar a visão engessada que o senso comum tem sobre os gêneros, suas identidades e sexualidade.

Sob a ótica da Teoria Queer o professor de inglês encontra subsídios para enfrentar o bullying, os preconceitos e os estereótipos de gêneros e corpos. Buscando desconstruir preconceitos que podem surgir no meio escolar, através da mudança no discurso que contém homofobia, lesbofobia, transfobia, etc; e visões previamente propagadas pelo senso comum acerca das várias identidades de gêneros e orientação sexual (LOURO, 2012). A Teoria Queer propicia segurança para trabalhar a temática ou para enfrentar o silenciamento diante da questão. Pois muitas vezes os docentes sentem-se despreparados para lidarem com a temática por não terem recebido suporte durante a formação profissional, por conseguinte, não sabem como abordar o assunto na sala de aula. Dessa forma, para Louro (2012) não tratar as questões referentes, ou silenciar-se às identidades de gêneros e orientação sexual pode implicar na continuidade (caso elas existam) de atitudes homofóbicas, que pode ser entendida como um sentimento de medo dirigido aos homossexuais, que pode se expressar numa espécie de terror em relação de se perder o gênero e de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher. Para Miskolci (2010) a homofobia tanto pode partir de estudantes quanto de quaisquer profissionais comprometidos com o processo de educar. Sempre que valorizam e/ou promovem atitudes homogeneizadoras, ou seja, atitudes pré-definidas como sendo próprias de meninas ou de meninos, os educadores acabam por silenciarem-se diante da violência.

As aulas de língua inglesa, influenciadas pelas Teoria *Queer*, devem focar nas habilidades comunicativas (oralidade, compreensão, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e interculturais), porém, devem também ser o espaço que viabilize a luta contra a invisibilidade, desigualdade de tratamento entre os gêneros e às várias identidades sexuais sempre que estiverem presentes na sala de aula ou na mídia, ou até mesmo quando não estejam omitidas no material didático (MOITALOPES, 2013). Pois, através das práticas de letramentos presentes nas aulas é possível combater preconceitos, denunciar crimes virtuais e construir discursos que fomentam a diminuição do preconceito, violência e estereótipos de forma colaborativa por meio dos vários textos que os alunos leem e produzem através das práticas de letramentos (MOITA LOPES, 2013). Assim, é possível realizar um trabalho que foque na multiplicidade de identidades sexuais, que ainda são, muitas vezes, omitidas e silenciadas, e corroboram para essa visão de gênero baseada no biológico- meninos e meninas são diferentes, e homens e mulheres são complementares. Essa questão reforça uma visão pré-concebida de como devem ser as atuações/performances de um ser humano baseado em seu gênero biológico (MOITA LOPES, 2013).

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo, de cunho etnográfico e natureza aplicada, pode ser classificado como descritivo, porque teve por objetivo de levantar preconceitos emergentes em relação à diversidade de gêneros no discurso de professores de inglês do Ensino Médio, durante a pesquisa de mestrado ocorrida em 2015 no CEFET-MG. O objetivo deste trabalho é levantar as opiniões dos docentes de não-aceitação da diversidade e que estava presente nas falas selecionadas dos professores de língua inglesa, para assim oportunizar uma reflexão acerca da relevância de uma educação pautada nos Direitos Humanos no que se refere à temática diversidade de gêneros. Para assim, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dos estudantes como construtores de seus conhecimentos e enfatizar a importância do professor de levar para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade.

Propusemos a 15 professores que preenchessem um quadro com suas impressões sobre o conteúdo de 12 imagens coloridas que foram impressas ocupando, cada uma, toda a extensão de uma folha tamanho A4. As imagens pertencem a cinco categorias, em função do seu conteúdo: (1) imagens que exemplificam a família; (2) imagens que retratam a infância; (3) imagens que refletem relacionamentos; (4) imagens que refletem a expressão corporal; e (5) imagens que refletem assédio.

Por sua vez, o referido quadro foi impresso no sentido “paisagem”, também ocupando toda a extensão da folha A4. Composto por duas colunas, abrigou, na coluna da esquerda, as mesmas 12 imagens, mas em tamanho pequeno e em preto e branco, cada uma em uma linha numerada, conforme a Fig. 1.

**Figura 1** – Quadro/formulário para coleta de impressões dos professores sobre as imagens.

	Imagem	Legenda		Imagem	Legenda
2			5		
3			10		
6			15		

Cada um dos 15 formulários preenchidos anonimamente recebeu um número de identificação. Para fins de análise, selecionamos os seguintes comentários: comentários de teor positivo (que demonstra aceitação da imagem visualizada); comentários de teor negativo (que expressam não-aceitação da imagem); comentários de teor irônico (que ironizam, usam sarcasmo, deboche para expressar o que pensam sobre a imagem); comentários de teor neutro (que demonstram a isenção de opinião sobre o que está sendo visualizado e muitas vezes acabam por perpetuar o silêncio do opinante diante de tal situação).

Ressaltamos que, para analisar as falas dos professores sobre as imagens usamos insumos da Teoria *Queer*, para mostrar como as questões de gêneros são expostas de forma natural, heteronormativa e preconceituosa. Também utilizamos os insumos dos documentos educacionais norteadores do ensino de língua e do ensino em Direitos Humanos, para assim instigar uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica e com o intuito de pensar em formas de se abordar as diversidades de gêneros estratégias visando a desconstrução de preconceitos e estereótipos comumente propagados.

## Análise

**Figura 2:** CATEGORIA 1 - Imagens que refletem a família.

CATEGORIA 1 - Imagens que refletem a família		
3		
6		
18		
26		

A imagem 3, que mostra Luciano Hulk, Angélica e seus filhos, obteve alguns comentários irônicos, mas a maior parte dos comentários foram impressões positivas. Reproduzimos os seguintes comentários: **Professor 1:** “Família, o eixo de tudo!”; **Professor 2:** “Uma família feliz!”; **Professor 6:** “Teoricamente uma família perfeita.”; **Professor 10:** “Famosos também precisam de tempo. Bonita família!”. **Professor 13:** “Lindo!”

Já as imagens 6 e 18, que mostram as famílias de dois casais homoafetivos, obtiveram alguns comentários semelhantes aos da imagem 3, porém teve comentários que demonstraram estranhamento, discordância e silêncio diante às relações homoafetivas familiares.

São comentários sobre a imagem 6: **Professor 5**: “Casal Gay mostra filho adotivo.”; **Professor 10**: “Casais não-convencionais também querem ter sua família.”; **Professor 13**: “Casal Gay!”. **Professor 15**: “Chamam isso de família!?”.

Em relação à imagem 18, temos os seguintes comentários: **Professor 10**: “Natal em família. Simpatia, mas ao mesmo tempo questionamento.”; **Professor 13**: “Adoção por casal gay.”. **Professor 14**: “Nada a dizer.”.

Nessa categoria, a imagem 26 foi a que recebeu o maior número de comentários negativos, irônicos ou de não entendimento. Essa imagem trata de um homem transgênero que manteve seus órgãos reprodutores femininos e engravidou. Os professores reproduziram os seguintes comentários diante dessa imagem: **Professor 1**, “Tudo bem, mas que seja em parto normal!”; **Professor 5**, “Ciência desenvolve método para homem dar à luz a seu bebê.”; **Professor 6**, “Medo...”; **Professor 10**, “Será que chegamos lá? Espanto/interesse científico/ponderando sobre implicações.”; **Professor 13**, “O mundo tá acabando! É possível gravidez masculina?”;

Figura 3: Imagem 26



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Q7TxAjWK2jHgELUx5>, acesso em dezembro de 2021.

Por desconhecimento, estranhamento ou qualquer outro sentimento, as impressões produzidas diante do sujeito da imagem 26, foram de abjeção. Dessa forma, as legendas criadas referem-se ao sujeito grávido como desviante da norma heteronormativa, segundo a qual, somente uma mulher no padrão feminino poderia estar grávida. Conforme Butler (1990), Miskolci (2013) e Louro (2013), o que não se encaixa em uma visão pré-definida de corpo, é normalmente questionado, desmerecido e faz jus ao rótulo de abjeto.

Notamos que o modelo heteronormativo de família é entendido positivamente quando os professores visualizam a imagem da família dos apresentadores Luciano Huck e Angélica. Em contrapartida, em relação às famílias homoafetivas surgem os comentários de teor irônico e negativo.

Os comentários referentes às imagens 3, 6 e 18 enfatizam o binarismo hetero/homo como modelo pré-definido de conduta sexual, um padrão de identidade fixo que regula como os sujeitos devem agir. Assim, está socialmente estabelecido no ocidente que, o que não é heterossexual é homossexual e o que foge a essa regra provoca profundo estranhamento. Dessa forma, e provavelmente sem perceber, esses professores julgam as relações heterossexuais como belas, aceitam a homossexualidade e a adoção de crianças por casais homoafetivos, mas estranham e leem as diferentes identidades e expressão de gêneros como subversivas e que não se enquadram a uma definição aprendida a priori, ou seja, não seguem a heteronormatividade (MISKOLCI, 2013; LOURO, 2013).

Analisando esses comentários referentes à primeira categoria de imagens percebemos que os professores expressam suas opiniões sobre a diversidade de gênero de forma excludente, marginalizando o que não percebem como diferenças, expressando um pensamento acrítico. Esse tipo de discurso perpetua a desigualdade e corrobora para injustiças sociais, indo contra o que é preconizado pelos documentos norteadores para o ensino de línguas e Direitos Humanos (BRASIL, 2007; BRASIL, 2013). Ressaltamos que a coerência entre discurso e ação é essencial para a construção da democracia e da cidadania no ambiente escolar (BRASIL, 2007).

Planejar e trabalhar o determinado na Declaração de Direitos Humanos significa adotar valores que incentivem os alunos a agirem com solidariedade, justiça, respeitando a pluralidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo que elimine e combata preconceitos e discriminação (BRASIL, 2013).

Na categoria 2 (Figura 3 abaixo) há imagens que retratam a infância. Temos um menino brincando de boneca, uma garota brincando de carrinho- imagens 7 e 25.

**Figura 4:** CATEGORIA 2 - Imagens que retratam a infância

CATEGORIA 2 - Imagens que retratam a infância		
7		
25		

A imagem 7 obteve comentários como: **Professor 1:** “Um menino brincando de boneca?”; **Professor 4:** “Boneca pode ser para menino, quem sabe...”; **Professor 7:** “Nem sempre o que você vê é o que o outro vê...”; **Professor 9:** “Cuidado!”; **Professor 14:** “A imagem passa a mensagem de que por meio de comentários não-ditos expressamente, mas de forma silenciada, ainda existe preconceito e estranhamento quando um menino brinca de boneca. Assim como a menina brincando com os carrinhos obteve comentários que retratam impressões de questionamento: **Professor 7,** “Inversão de valores (papéis).”; **Professor 10,** “Menina gosta de boneca; menina gosta de carrinho. Inocência, curiosidade (‘aceitável’ até certo ponto).”; **Professor 13,** “Menino? Menina?”.

Os comentários dos professores em relação às crianças brincando demonstram que eles entendem que, o que pode uma menina, difere do que é propício a um menino, porque os gêneros são regulados desde a infância e devem agir de acordo com seus sexos biológicos. Os gêneros são caracterizados como efeitos das práticas que os determinam e regulam, fazendo com que os sujeitos encenem suas identidades. Dessa forma, as práticas sociais ditam as possibilidades para o sujeito desde sua concepção para assim garantir que algo é natural e inerente a ele simplesmente por causa de sua natureza biológica (BUTLER, 2003; SALIH, 2013).

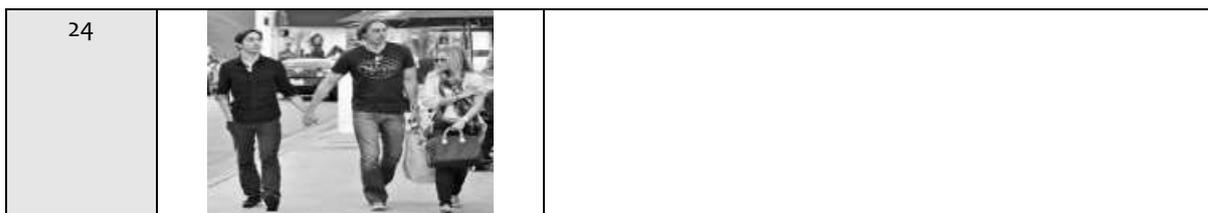
Ressaltamos que a fala dos professores apenas retrata o discurso dominante que ainda divide os gêneros em categorias desde a infância, separando-os e exigindo determinada conduta de acordo com o sexo biológico (BUTLER, 2003). Segundo a autora (*op. cit.*) desde o século XIX surgiram várias formas de discursos, ainda que contraditórios, que legitimam os seres, os interrogam quando necessário, orientam e os controlam de acordo com as exigências da época.

Por estarmos inseridos em um contexto heteronormativo, há estranheza quando um menino ou uma menina foge do padrão binário masculino/feminino de comportamento e/ou postura. Assim, a heterossexualidade compulsória desenvolve uma “política da vergonha” que polícia, regula e impele os seres a se manifestarem e agirem dentro do binarismo heterossexual (MISKOLCI, 2012). Segundo Miskolci (2010), quando fogem à essa norma, podem sofrer perseguição sistemática, violência simbólica, ficando impossibilitados, por vezes, de revelar sua identidade de gênero e orientação sexual. O medo de serem estigmatizados marca os corpos e muitas vezes faz com que as pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo se isolem e silenciem.

É dever do docente formar opiniões demonstrando tolerância, agindo com justiça, levando os alunos a rejeitarem preconceitos comumente divulgados pelo discurso do senso comum (BRASIL, 2013). O mesmo documento instiga o professor a promover a discussão de injustiças e preconceitos, levando para a sala de aula situações que ocorrem de preconceito contra a diversidade e são comumente vivenciados na sociedade. Porém, é preciso que o próprio docente não cultive valores que aceitam e perpetuam a desigualdade contra as diversidades de gêneros.

**Figura 5:** Imagens que refletem relacionamentos.





Em relação às imagens 21 e 24 chama-nos a atenção o fato de que os comentários que expressam aceitação ou neutralidade foram em maior número. Isso parece demonstrar que, nesse momento histórico em que vivemos, os professores reconhecem outras formas de relacionamento diferentes do padrão heterossexual.

No entanto, parece claro que nossa sociedade confere alguma abertura para a diversidade de gênero desde que ele siga o modelo proposto pelo padrão heterossexual, ou seja: busca de parceiros fixos, manutenção de relacionamentos monogâmicos, de preferência dentro da instituição do casamento, estabelecimento de residência conjunta etc. Segundo o autor (*op. cit.*), para ser aceita, a diversidade deve se pautar pela realidade heteronormativa (MISKOLCI, 2013).

Destacamos alguns comentários de teor preconceituoso e estereotipado em relação à imagem 21: **Professor 10**: “Duas noivas no altar. Desconforto com uma cena que envolve religião e uma opção sexual não convencional.”; **Professor 13**: “Virou moda!”. Esses comentários refletem tentativas dos informantes de darem sentido ao que visualizam acriticamente e sem muita reflexão - simplesmente rotulam as situações e reforçam os estereótipos existentes.

Imagem 24: Professor 6: “Vamos ter que nos preparar para mudanças...”; Professor 10; Sexualidade não-convencional!”; Professor 11; “Não podemos julgar!”; Professor 14; “Cena não-comum entre homens”.

Podemos notar o estranhamento em relação à homossexualidade por meio do uso da palavra “não”, ou seja, os professores tentam silenciar o que foge ao padrão heteronormativo. O silêncio elimina o que precisa ser dito, mesmo que exista preconceito, esse fica omitido por baixo de uma imagem de mudança e aceitação que ainda não é verdadeira (MOITA LOPES, 2013).

A legenda criada pelo professor 10, por exemplo, explicita seu desconforto com relação à união homossexual mostrada, agravado por desafiar, também, suas concepções religiosas. Em outras palavras, as noivas representam um estereótipo combatido pelas visões religiosas fundamentalistas. Assim, esse professor continua a ler o mundo por meio dos ensinamentos e hábitos religiosos que lhe foram ensinados durante a vida (MOITA LOPES, 2013; MISKOLCI, 2013).

Ressaltamos novamente que, para adotar uma prática pautada em Direitos Humanos é essencial que o docente não divulgue ideias de cunho essencialista, (como as propagadas pelos comentários acima) que, conseqüentemente, discriminam e demonstram intolerância contra as diversidades. Já que não basta ensinar uma língua estrangeira e todas as suas habilidades comunicativas, sem trabalhar a formação crítica do aluno para o exercício pleno de sua cidadania (BRASIL, 2012a).

A seguir discutiremos as imagens que refletem a expressão corporal:

**Figura 6:** Imagens que refletem a expressão corporal

CATEGORIA 4 - Imagens que refletem a expressão corporal		
10		
16		

Sobre a imagem 10 as seguintes impressões irônicas e negativas foram registradas: **Professor 5:** “Homem musculoso veste de mulher, mas não usa maquiagem!”; **Professor 8:** “Não caiu bem!”; **Professor 10:** “Preparados para as diferenças? Estranhamento!”; **Professor 12:** “Adorei o modelito”; **Professor 13:** “My Goodness!”; **Professor 14:** “A imagem choca por mostrar um homem em pose e vestimentas femininas mas que não apresenta o estereótipo do travesti”.

Por sua vez, a imagem 16 suscitou os seguintes comentários: **Professor 5**: “O corpo... não sei se é um corpo masculino ou feminino.”; **Professor 10**: “Corpo Hermafrodita, estranhamento!”; **Professor 12**: “Homem ou mulher? rrsr rrrr”; **Professor 13**: “Santo Deus! Um velho *gay*, velha *gay*?”; **Professor 14**: “A imagem choca por apresentar um homem numa pose tipicamente de sensualidade feminina sem, contudo, apresentar agressividade ou vulgaridade”.

O discurso de estranhamento diante das imagens 10 e 16 parece existir porque elas representam *performances* não pautadas na heteornormatividade compulsória. Os professores demonstram por meio de seus discursos estarem chocados ou acharem engraçado o conteúdo dessas imagens e, ao mesmo tempo, sentem necessidade de nomear os corpos que fogem às regras, por entenderem os mesmos como sujeitos de identidade desviante. Com base na noção de corpo pré-definida discursivamente e socialmente, uma minoria é marginalizada, por ser considerada excêntrica, rara e provocadora. O estranhamento é provocado, principalmente, porque desde que nascem, os sujeitos entendidos como “normais”, são separados como menino ou menina, devendo conduzir suas vidas de modo que seus corpos se encaixem no binarismo masculino ou feminino. A legibilidade e reconhecimento dessas identidades, dependerá de como esses corpos se submetem às regras sociais e culturais que regulam os gêneros e suas práticas expressivas e discursivas. Aqueles que não seguem as regras do padrão heterossexual causam uma sensação de instabilidade, ao expressarem como as regras de comportamento são formuladas e a que tipo de interesses servem (BUTLER, 1993; LOURO, 2013).

Na categoria 5 escolhemos as imagens que refletem assédio.

**Figura 7: Imagens que refletem assédio**

CATEGORIA 5 - Imagens que refletem assédio	
2	



Sobre a imagem 2, temos que os professores abaixo expressam impressões de normalidade e aceitação ao analisarem o conteúdo da imagem (que mostra uma cena de assédio sexual): **Professor 1**: “Interesse sexual.”; **Professor 5**: “Mulher gostosa admirada por operários.”; **Professor 6**: “Isso é comum.”; **Professor 10**: “Apreciando o belo! Engraçado, eleva a autoestima desde que não ultrapasse os limites.”; **Professor 12**: “A boa e velha cantada operária!”; **Professor 13**: “Trabalhadores surpresos ao verem uma moça bonita passando por eles.”. **Professor 15**: “Obra é sempre assim”.

Já em relação ao conteúdo da imagem 28, destacamos alguns comentários que representam aceitação da cena retratada que acabam por perpetuar o silenciamento diante do assédio sexual: **Professor 1**: “Nem sabe disfarçar!”; **Professor 5**: “Homem fica impressionado com mulher bonita e gostosa.”; **Professor 9**: “Desejo.”; **Professor 10**: “Nenhum espanto. Não há indignação desde que o respeito exista. Limites.”; **Professor 12**: “A famosa olhadinha!”; **Professor 13**: “Cuidado! Traveco nada charmosa!”

Constatamos que as impressões ressaltadas, apesar de retratarem um ato desrespeitoso contra as mulheres sendo representadas, segundo os comentários destacados acima, comprovam o padrão heterossexual de comportamento e poder ensinado socialmente às pessoas. Neste padrão, e segundo a opinião dos professores, os sujeitos aprendem que gênero e sexualidade são dependentes do corpo biológico. Sendo assim, por meio da linguagem, é determinado como um homem “masculino” pode ou deve agir socialmente (LOURO, 2013). Nos comentários relatados é clara a expressão de aceitação, normalização e banalização do comportamento entendido como masculino. Portanto esses comentários normalizam a situação de assédio sofrida diariamente por mulheres e jovens. Podemos explicar o fato com base em Butler (2003) e Salih (2013) que ensinam como o sujeito é impelido a compor a performatividade de sua identidade, para assim, distinguir-se do polo oposto feminino.

É necessário que o docente em sua prática ajude os estudantes a perceberem e a rejeitarem preconceitos e visões estereotipadas que diminuem ou neguem o outro, que perpetue uma relação de abuso (BRASIL, 2012a). Situações como a presente na categoria 5 são exemplos de situações-problemas a serem levadas para a sala de aula, e conseqüentemente instigar os alunos a se posicionarem e combaterem esse tipo de injustiça e situação de opressão (BRASIL, 2013).

### Breves considerações

Acreditamos que para o ensino de línguas o trabalho a ser feito com os alunos deve cultivar valores que os auxiliem em sua autonomia, atuação democrática, agir com discernimento, responsabilidade, ética, direitos humanos. Essa prática deve incluir a todos, e todas as diferenças e diversidades de identidades, etnias, orientação sexual, etc. Visando o fortalecimento do aluno para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2007; BRASIL, 2019).

Portanto, para que esse trabalho seja feito em aula de língua inglesa parece essencial que os professores desconstruam visões sedimentadas e preconceitos acerca das diversidades. Ainda que alguns profissionais da educação acreditem que devam ser neutros e que esse tema deva ser tratado somente no âmbito da família, a sexualidade está estampada nas paredes dos banheiros, nas atividades de socialização, nas maneiras de se colocar no mundo. Não há como retirá-la das expressões dos seres, pois ela é marca dos corpos antes mesmo de as pessoas tomarem conhecimento de suas sexualidades (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2010). Tal circunstância chama a escola a lidar com a questão de maneira explícita.

Não tratar dessa temática é silenciar diante das diversidades de gêneros e reforçar o padrão heteronormativo imposto (MISKOLCI, 2013; GORISCH, 2014). Nesse caso, a postura da escola reafirma que somente existe uma maneira de ser homem e/ou de ser mulher e que essa maneira é determinada pelas características biológicas do ser humano (BUTLER, 2003). Ao naturalmente reforçar a identidade dos sujeitos heterossexuais, a escola proporciona o entendimento de que a diversidade de gêneros e sexualidades são ilegítimas (LOURO, 2012).

Enquanto instância construtora e propagadora de conhecimento, formadora dos indivíduos, a escola precisa buscar promover uma educação inclusiva e que não se omite frente à questão (MISKOLCI, 2010). Uma educação verdadeiramente crítica e reflexiva leva os estudantes a questionarem as verdades previamente estabelecidas que oprimem pessoas (CROOKES, 2013; BRASIL, 2013), bem como a buscarem compreender os mecanismos que garantem a hegemonia de tais verdades (como por exemplo a negação), concorrendo para a perpetuação do *status quo* (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2013).

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 28 de março de 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 1., p. 87-124.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN +. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: Abril de 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Resolução CNE/CP nº 1/2012. Diário Oficial da União, 31 de maio de 2012 - Seção 1 - p. 48. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº2/2012. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358)>. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero/ organização FAFE- Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração: Ulisses F. Araújo [et al.]**- Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13607-programa-etica-e-cidadania>> Acesso em: março de 2020.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action: foundations, promises, praxis**. New York: Routledge, 2013.

DIAS, M. B. **Conversando sobre homoafetividade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

GORISCH, P. **O reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT. De Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014

FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho-ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Edufscar, 2010.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora UFOP, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares**. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.

RIBEIRO, L. A. **A influência dos estereótipos que refletem identidades de gênero e orientação sexual nos trabalhos de desenvolvimento de letramento crítico em Língua Inglesa na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro

Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2015. 117 p. Disponível em: [http://www.files.scire.net.br/atRIO/cefetmgposling\\_upl//THESIS/107/versao\\_final\\_dissertacao\\_ludmila\\_05out2015\\_1\\_20160316163131396.pdf](http://www.files.scire.net.br/atRIO/cefetmgposling_upl//THESIS/107/versao_final_dissertacao_ludmila_05out2015_1_20160316163131396.pdf). Acesso em: maio de 2010.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORRES, M. A. Possibilidades de uma compreensão intercultural dos direitos LGBT na educação. In: SOUZA, J. V. (Org.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.