

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

LUISA BITENCOURT MARTINS

GÊNERO E SEXUALIDADE NA AULA DE LÍNGUAS:
Práticas para a diversidade

PORTO ALEGRE
2016

LUISA BITENCOURT MARTINS

GÊNERO E SEXUALIDADE NA AULA DE LÍNGUAS:

Práticas para a diversidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Martins, Luisa Bitencourt

Gênero e Sexualidade na Aula de Línguas: Práticas para a Diversidade / Luisa Bitencourt Martins. -- 2016.

80 f.

Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. gênero. 2. sexualidade. 3. ensino. 4. aula de línguas. 5. educação. I. Bulla, Gabriela da Silva, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Luíza, por ter a coragem de me ensinar sobre as (duras) diferenças de gênero desde pequena, mas, principalmente, por me ensinar a ser uma resistência em meio às injustiças.

À minha vó Circe, a primeira pessoa a ter me chamado de colega professora, por ter compartilhado comigo histórias de sala de aula e por ter sido uma amiga em épocas tão importantes.

Ao meu irmão, pela serenidade ao lidar com a vida, pela dedicação e ternura desde pequeno.

Às demais mulheres da minha família, àquelas que convivi e às que não tive a oportunidade de conhecer, por terem sempre quebrado as expectativas do que esperavam das mulheres em seus tempos.

Às minhas amigas Luíza, Bárbara e Cecília e meu amigo Eduardo, por serem tanto de mim que me sobro em vocês, mas também por serem uma parte de mim que me falta.

Às minhas professoras e professores do Colégio Conhecer, por me ensinarem que Matemática e História podem ser aprendidas juntas, que Lógica pode ser uma disciplina e que a alteridade é um exercício de todo o dia. Obrigada por me fazerem (vi)ver uma educação tão humana.

À Raíssa, pelos livros emprestados, pelos desabafos de bar e por todo o apoio a uma iniciante nessa área.

À Gabriela Vieira, pela incansável disposição de me ouvir e por, incontestavelmente, me fazer acreditar em mim mesma.

Aos meus tantos amigos e amigas da AIESEC espalhados por aí, por me darem a oportunidade de descobrir o mundo e a mim mesma.

Às professoras participantes desta pesquisa, por compartilharem comigo suas angústias e suas vitórias. Espero ser metade da educadora que cada uma de vocês é.

À Gabriela Bulla, como professora, obrigada pela incessante busca de, humildemente, fazer mais e melhor. Como orientadora, por me fazer enxergar a

relevância desse trabalho e por toda injeção de motivação em cada pequena conversa de corredor.

À Elisa Battisti, com quem tive a primeira experiência de pesquisa, por ter prezado pelo meu protagonismo como pesquisadora e por ter dividido sua paixão pela língua comigo.

Aos estudantes e outros professoras e professores do Programa de Português para Estrangeiros – UFRGS (PPE), que a cada dia me fazem crescer como professora e como pessoa.

RESUMO

Devido ao atual contexto socio-histórico, questões de gênero e sexualidade têm se mostrado polêmicas no Brasil. É possível notar a polaridade de dois grupos: por um lado, as conquistas dos grupos feministas e LGBTT avançaram muito nas últimas décadas; no entanto, por outro lado, grupos conservadores e religiosos tem tentado refrear estas mudanças, pois entendem a luta pelos direitos destas minorias sociais como algo negativo e ameaçador. Dessa forma, ao entender a necessidade emergente da luta por direitos mínimos para essas populações, este trabalho ressalta a importância do trabalho com gênero e sexualidade em contexto de ensino. Sendo assim, esta pesquisa se propõe a investigar como professores de língua trabalham estas questões em sala de aula. Para tal, foram construídas narrativas episódicas coletivas a partir da experiências de três professoras. Em primeiro lugar, descreve-se os projetos educacionais, centrados nas temáticas de gênero e sexualidade, elaborados e vivenciados por elas, e também outras experiências com gênero e sexualidade que emergiram sem planejamento prévio na sala de aula. Observa-se como estas professoras relacionaram as temáticas com atividades que levam em conta os objetivos da aula de língua. As narrativas demonstram a utilização de diversos gêneros do discurso (como propagandas, canções, reportagens, relatórios, etc.), a preocupação com a seleção de textos autênticos e, além disso, a necessidade de se lidar com recursos linguísticos como evidências de que gênero e sexualidade são inerentes à língua. Na análise das narrativas, discute-se os principais desafios e dificuldades das professoras, bem como as soluções encontradas por elas nestas situações. Finalmente, são propostas boas práticas pedagógicas envolvendo esses temas de modo a fomentar o trabalho por outros professores de língua.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Aula de línguas.

RESUMEN

Debido al actual contexto socio-histórico, género y sexualidad han demostrado ser asuntos polémicos en Brasil. Es posible observar la polaridad de dos grupos: por un lado, los logros de los grupos feministas y LGTB han avanzado mucho en las últimas décadas. Sin embargo, por otro lado, los grupos conservadores y religiosos han tratado de retardar estos cambios, porque creen que la lucha por los derechos de estas minorías sociales es algo negativo y amenazante. Por tanto, por entender la emergente necesidad de la lucha por los derechos mínimos para estas poblaciones, este estudio enfatiza la importancia de trabajar sobre género y sexualidad en contexto de enseñanza. Siendo así, la presente investigación tiene como objetivo investigar cómo los profesores de idiomas trabajan estos temas en clase. Con este fin, narrativas episódicas colectivas se construyen a partir de experiencias de tres profesoras. En primer lugar, se describen los proyectos educativos, centrados en las temáticas de género y sexualidad, elaborados y experimentados por ellas. Además, se describen también otras experiencias sobre género y sexualidad que surgieron en la clase sin planificación previa. En seguida, es observado cómo las profesoras relacionan las temáticas con actividades que tengan en cuenta los objetivos de la clase de idiomas. Las narrativas demuestran el uso de diferentes géneros del discurso (por ejemplo, propagandas, canciones, reportajes, informes, etc.), la preocupación en seleccionar textos auténticos y, además, la necesidad de tratar los recursos lingüísticos como evidencias de que género y sexualidad son inherentes a la lengua. En el análisis de las narrativas, se discute los retos y dificultades principales de las maestras, así como las soluciones encontradas por ellas en estas situaciones. Finalmente, son hechas propuestas de buenas prácticas pedagógicas con estos temas con el fin de fomentar el trabajo por otros profesores de idiomas.

Palabras-llave: Género. Sexualidad. Enseñanza de idiomas.

SUMÁRIO

Contents

1 INTRODUÇÃO	7
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
2.1 Gênero e Sexualidade	12
2.2 Gênero e Sexualidade na Educação.....	19
2.2.1 Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira	21
2.2.2 Gênero e Sexualidade na interação de sala de aula	22
2.2.3 Projetos e materiais didáticos sobre Gênero e Sexualidade	24
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 O método de pesquisa	27
3.1.1 Os documentos de análise.....	28
3.2 As professoras participantes desta pesquisa	31
3.3 Tratamento e análise de dados.....	32
4 ANÁLISE DE DADOS.....	35
4.1 Aulas planejadas sobre as temáticas Gênero e Sexualidade.....	35
4.1.1 Projeto I: O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?	35
4.1.2 Projeto II: Oficinas de leitura e escrita crítica sobre gênero e sexualidade.....	40
4.1.3 Projeto III: Igualdade de Gênero	47
4.1.4 Aula sobre a Marcha das vadias	52
4.2 Episódios em que gênero e sexualidade emergiram	52
4.3 Dificuldades, desafios e possíveis soluções	54
4.4 Sugestões para outras professoras e professores	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	74
ANEXO A	78
ANEXO B	79
ANEXO C	80

1 INTRODUÇÃO

Em 2015, tive a oportunidade de ministrar aulas, dividindo a docência com outra colega bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com um projeto de ensino intitulado “*Género y Diversidad Sexual*” para uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual do centro de Porto Alegre.

Como professora iniciante, motivada e jovem, e além disso militante feminista e LGBTT, eu fiquei bastante animada com o projeto. No entanto, falar sobre essas questões não se mostrou uma tarefa fácil. Quando começaram as aulas, comecei a me sentir insegura. Por vezes surgiram comentários homofóbicos de alguns alunos ou outros não se engajavam em nenhuma atividade. Cada aula era um novo desafio. Comecei a me fazer perguntas: Será que as atividades do projeto sobre gênero e sexualidade estão bem organizadas? Será que estão sendo utilizados os melhores textos para isso? Como discutir gênero e sexualidade se relaciona com estudar Língua Espanhola? E afinal, qual o meu papel e qual deve ser minha postura como professora de língua quando se abordam esses temas?

Não obstante, eu sabia que a sala de aula é um espaço que pode contribuir para uma mudança da realidade social das minorias de gênero e sexuais. Dessa forma, apesar das dúvidas, havia uma certeza: é importante falar sobre isso na sala de aula, especialmente considerando o atual contexto sócio-histórico do Brasil.

Entendo que questões de gênero e sexualidade têm se mostrado polêmicas no país, pois a luta dos direitos das mulheres e da população LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis) não são vistas por todos como algo positivo. Certamente são notáveis os avanços nas últimas décadas por parte destes grupos, como a Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006 e que trouxe o aumento das punições para a violência domiciliar contra a mulher e que

¹ Segundo o portal do MEC: “O programa [PIBID] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais [de licenciatura] que se dediquem ao estágio nas escolas públicas [...]. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL, 2016).

contribuiu também para a ampliação da discussão sobre o tema no país (BRASIL, 2006). Em relação à população LGBTTT, são marcantes as leis, portarias e decretos criados desde 2008, em pelo menos 17 estados do Brasil, que garantem o direito a transexuais e travestis de utilizarem o nome social em diversas instituições (escola, universidade, local de trabalho, etc.) (BRASIL, 2013). Além disso, outro avanço foi o aumento de estudos relacionados a gênero e sexualidade desde a década de 80 (PENALVO; ZAGO; KA, 2009), que permitem o aprofundamento acerca da complexidade de tais questões, bem como da realidade desta população, e que circulam através da publicação de teses e livros, muitas vezes escritas pela própria população LGBTTT (LIONÇO, 2015). Apesar dos referidos avanços e conquistas, estes documentos comprovam que ainda há dados preocupantes em relação às situações de violência e negação de direitos da população de mulheres e LGBTTT. É o que aponta o *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012*, que contabiliza 4.851 violações de direitos humanos com a população LGBTTT registradas em 2012 no país (BRASIL, 2013), sendo a maior delas de cunho físico e psicológico. O *Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil* também indica números assustadores: cerca de 4.762 mulheres foram vítimas de feminicídio² em 2013, representando um aumento de 252% desde 1980 (quando o número total era de 1.353 mulheres) (WAISELFISZ, 2015).

Estes dados apontam a necessidade urgente de se falar sobre gênero e sexualidade na escola, pois as violências e privações de direitos das mulheres e LGBTTTs se mostram preocupantes. Sendo assim, durante o projeto do PIBID, eu sabia que precisava continuar procurando como falar sobre estas temáticas como professora de língua, pois a mínima oportunidade de sensibilizar os alunos e alunas a essas questões, dentro de uma escola, se mostra grandiosa e imperdível.

² Faço a utilização do termo *feminicídio* como uma escolha política de entender que alguns homicídios com uma vítima mulher tem direta relação com sua condição de *ser* mulher. Ainda segundo Waiselfisz (2015, p. 7): “Entende a lei que existe feminicídio quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino. Devido às limitações dos dados atualmente disponíveis, entenderemos por feminicídio as agressões cometidas contra uma pessoa do sexo feminino no âmbito familiar da vítima que, de forma intencional, causam lesões ou agravos à saúde que levam a sua morte”.

Além do mais, atualmente, alguns grupos conservadores e religiosos³, na busca pela estabilidade das relações familiares, que devem ser formadas por um homem e uma mulher que desempenham papéis fixos, entendem a luta pelos direitos destas minorias sociais como algo ameaçador (LIONÇO, 2015). Como exemplo disto, há o Projeto de Lei (PL) do Estatuto da Família (PL-6583/2013), aprovado pela câmara de deputados em outubro de 2015 e em tramitação na câmara. Este PL reconhece a família como a entidade formada a partir da união entre um homem e uma mulher, ou seja, exclui outros tipos de família dessa definição, como os casais de gays e lésbicas. Além da discriminação explícita do texto, a aprovação desta lei pode criar impedimentos para, por exemplo, casais homossexuais adotarem uma criança.

Sobre a escola brasileira contemporânea, existem ainda outras tensões, como a existência dos projetos de lei que visam à proibição da utilização de qualquer tipo de ideologia sobre gênero e sexualidade na educação nacional (ZINET, 2015), como o PL 190/2015, no Rio Grande do Sul, e o PL 1301/2015, em São Paulo. Estes projetos se referem à extinção de ideologia não para qualquer ideologia - até porque, no meu entendimento, seria impossível haver um discurso que não tenha marcas históricas e sociais -, mas para todas aquelas ideologias que confrontam a existência de uma ideologia conservadora e biologizante (SILVA, 2009; WINK, 2014), como buscam os autores dos PL. É possível inferir que eles entendem essa ideologia, que visa a estabilidade da ordem heterossexual e binária de gênero, utilizada hoje na maioria das escolas, como uma verdade absoluta e anterior ao discurso e que, por essa razão, nem chega a ser *ideologia* por si mesma, pois assume o valor de algo natural e incontestável socialmente. Na realidade, não é a ausência de ideologia que é reivindicada nesses projetos, e sim a ausência de ideologias que destonem deste discurso tradicional e o coloquem em risco. Mais uma vez, fica claro como as questões de gênero e sexualidade vivem atualmente em constante tensão e negociação no Brasil, principalmente em situações relacionadas ao ensino. Por esta razão, entendo que o PL 190/2015 e o PL 1301/2015 visam, objetivamente, proibir professores de abordarem questões de *diversidade* sobre estes temas,

³ Reitero que aponto aqui *alguns grupos*, ou seja, nem todos os grupos conservadores e religiosos se identificam com essa postura e com os PL descritos a seguir.

contrariando orientações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), como será discutido mais diante. Assim, ao tentar negar a possibilidade de tratar de gênero e sexualidade de forma mais ampla na sala de aula, as aprovações desses PL colaborariam para o retrocesso da luta por direitos humanos relativos a questões de gênero e sexualidade no Brasil.

Uma das primeiras conclusões que eu cheguei no projeto do PIBID quando entrei em sala de aula é que não bastava simplesmente *falar* sobre os assuntos. As tensões mencionadas acima também chegavam no âmbito escolar. Isso ficou claro logo no primeiro dia de aula, quando a professora titular de espanhol nos acercou antes de começarmos e disse: “é bom que vocês falem sobre *isso*, pois essa turma tem muito *desse problema*” (informação verbal)⁴. Concluímos depois, quando conhecemos a turma, que a mensagem que ela queria nos passar com esse comentário era que haviam alunos e alunas assumidos como gays e lésbicas nesse grupo. O que mais nos chamou atenção, na realidade, foi que ela não conseguia pronunciar nenhuma palavra relacionada ao tema – o que se repetiu nas aulas seguintes. Foi interessante notar que ela era entusiasta de tratarmos sobre as temáticas e sempre se demonstrou disposta a ajudar, entretanto, considerava o fato de os alunos e alunas serem gays e lésbicas como um *problema* a ser resolvido, pois eles e elas desviavam da norma, ou, em outras palavras, o “problema” deles era não serem heterossexuais.

Durante o projeto do PIBID, em alguns momentos, mesmo quando procurei materiais e ajuda, me senti desamparada. Comecei a me perguntar: *Como* trabalhar língua relacionando gênero e sexualidade? Resilientes, eu e minha colega fomos construindo, à nossa maneira, o projeto com a turma. Quando terminamos, no final do semestre, tive a impressão que, apesar do resultado razoável do projeto e de um grande engajamento por parte dos alunos no produto final, muita coisa poderia ter sido melhor durante as aulas. Eu não tinha certeza se nós havíamos sensibilizados eles às questões ou se eles haviam desenvolvido a língua espanhola. Depois do fim do projeto, eu continuava voltando a estes pensamentos de que sim, é importante falar sobre gênero e sexualidade no ensino... mas, afinal, *como*?

⁴ Trecho de fala ocorrido no corredor da escola pela professora titular da disciplina de Espanhol da instituição de ensino em que foram realizadas as aulas do PIBID Espanhol, em abril de 2014.

Acabei percebendo, ao longo da graduação em Licenciatura em Letras, que estas não eram angústias só minhas e que muitos colegas professores compartilhavam deste sentimento de dúvida sobre como falar de gênero e sexualidade. Sendo assim, o presente trabalho surgiu como eco das perguntas que me fiz durante essa experiência no PIBID Espanhol. Buscando colaborar para a diminuição deste incômodo, me propus a buscar e analisar possíveis alternativas para professores que querem construir uma educação voltada ao direito da vivência plena e singular de gênero e sexualidade dos alunos e da sociedade. Devido à isto, tracei como objetivo principal desta pesquisa analisar práticas educacionais realizadas por professoras e professores de línguas na sala de aula para tratar sobre gênero e sexualidade.

Isto posto, este trabalho se divide da seguinte maneira: no Capítulo 2 apresento os pressupostos teóricos desta pesquisa, fazendo uma discussão dos termos *gênero* e *sexualidade* e de suas implicações para o ensino, descrevendo brevemente a trajetória da educação brasileira e a disponibilidade de materiais didáticos. Em seguida, no terceiro capítulo, explico a metodologia de pesquisa utilizada para a geração e o tratamento dos dados. No Capítulo 4, apresento os dados em formato de narrativas e a análise destes. Finalmente, no último capítulo, faço minhas considerações finais sobre o trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos deste trabalho. Na primeira seção, discuto os termos *gênero* e *sexualidade*. Em seguida, aponto suas relações com educação, apresentando o contexto educacional brasileiro em termos de legislação e documentos oficiais e relatando pesquisas que evidenciam a presença destas questões no cotidiano das interações de sala de aula. Ao final da seção, apresento e discuto algumas publicações de materiais didáticos e projetos sobre gênero e sexualidade.

2.1 Gênero e Sexualidade

Não é rara a confusão entre os termos *gênero* e *sexualidade* ainda nos dias de hoje, seja por parte de pessoas com baixo ou alto nível de escolaridade. Essa confusão não se dá por acaso: a história de gênero e sexualidade da humanidade é marcada pela história dos significados desses termos e da disputa de seus valores - que são intimamente relacionados, como tratarei adiante (BUTLER, 2010; WEEKS, 2010; WINK, 2014). Nesta sessão, elucido as perspectivas teóricas destes termos, com as quais me afilio, e recapitulo suas histórias através dos movimentos sociais. Primeiro, conceitualizo cada um e, após, comento como estão relacionados.

Originalmente, no ocidente, o termo *sexo* foi utilizado para referir-se, de uma maneira ampla, a dois tipos de seres humanos complementares: homens e mulheres. No entanto, no século XIX, *sexo* deixou de ser relacionado a integralidade desses dois tipos e começou a ser associado diretamente às diferenças, principalmente anatômicas, entre eles. Ao buscar aprofundar o conhecimento científico sobre estas questões, foram desenvolvidas pesquisas sobre as diferenças de comportamento corporal entre homens e mulheres, fortalecendo teorias sobre a predisposição genética de que homens seriam naturalmente diferentes das mulheres e afirmando, por exemplo, que, por conta dos hormônios encontrados em seus corpos, homens seriam mais agressivos e

confiantes e mulheres seriam mais emocionalmente sensíveis e delicadas (WEEKS, 2010).

Essas afirmações também foram usadas para justificar as diferentes oportunidades e condições sociais para homens e mulheres, pois foram legitimadas como verdades absolutas sob o respaldo da ciência moderna (LOURO, 2003). Até os anos 60, as mulheres da classe média estavam destinadas a serem apenas mães e donas de casa, dependentes financeiramente de seus maridos e sem acesso a estudos ou outras formações (DUARTE, 2002). Para a classe média da época, esta condição era entendida como natural, pois a delicadeza e o instinto de maternidade considerados natos na mulher a colocavam sempre como responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, sendo impensável que uma mulher assumisse outras profissões, como médica, engenheira, advogada, etc. Ainda que algumas mulheres dessa classe tivessem acesso a estudos, “a educação feminina foi concebida a partir de uma visão romântica: veiculava valores calcados na religião e na moral, e visava apenas preparar a futura mulher para assumir suas funções junto à família” (DUARTE, 2002. p. 215). Em contrapartida, estudo e trabalho eram atividades incentivadas aos homens, considerados mais capazes intelectualmente que as mulheres e portadores de um temperamento naturalmente controlado e necessário para ter um trabalho (DUARTE, 2002). Sendo assim, conforme Louro (2003, p. 20): “Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social”. É só na segunda metade do século XX, com a emergência dos movimentos sociais, que esses argumentos são profundamente criticados (LOURO, 2003).

O movimento feminista do final da década de 1960, ocorrido na Europa Ocidental, ficou conhecido como *segunda onda feminista*⁵ e problematizou muitas destas verdades científicas, gerando diversas ações, dentre as quais se destaca a produção dos Estudos Feministas (LOURO, 2003; PENALVO; ZAGO; KA, 2009; PISCITELLI, 2009). As produções científicas destas feministas romperam com o silenciamento das mulheres durante séculos, questionando principalmente a

⁵ A *primeira onda feminista* se refere ao movimento ocorrido no século XIX na Europa Ocidental, que conquistou direitos políticos, como o direito ao voto às mulheres (LOURO, 2003). Por entender que descrever a *primeira onda feminista* não é tão relevante para este estudo, me deterei na *segunda*.

afirmação de que gênero e sexualidade seriam intrínsecos e biológicos. Em outras palavras, pela primeira vez na história da ciência ocidental, as mulheres estavam questionando o que era *ser mulher*, rejeitando teorias anteriores e se colocando como objetos do seu próprio estudo. Elas reivindicavam que uma mulher não nasce biologicamente mais sensível ou delicada, pois não há nada *a priori* que as faça ser assim (LOURO, 2003; PENALVO; ZAGO; KA, 2009; PISCITELLI, 2009). Dessa forma, elas trouxeram uma nova perspectiva de abordagem, postulando que as diferenças de gênero não são dadas, pois elas só ganham significado através de uma construção social. Segundo Louro (2010, p. 11):

Através dos processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas.

Para deixar evidente a diferença entre as questões biológicas que carregava a palavra *sexo*, o termo *gender* é introduzido pelas feministas alemãs e a tradução *gênero* passa a ser utilizada no Brasil na década de 80 (LOURO, 2003). De acordo com Louro (2003), o termo gênero se torna “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (p. 21).

Por conseguinte, essas reivindicações criam espaço para abalar uma ampla relação de poder da sociedade. Se, como elas afirmam, as mulheres não são o *sexo frágil* como se acreditava na época, isso significaria dizer que a ordem social dos papéis de gênero poderia ser questionada. Se a mulher não é *naturalmente* mais apta a cuidar dos filhos ou menos inteligente que os homens, por que ela não pode assumir outros papéis na sociedade? É nesse momento que as mulheres da classe média começam a entrar no mercado de trabalho e a produzir, mostrando-se capazes, tanto quanto os homens, de desempenhar diferentes tipos de funções (DUARTE, 2002). Fica claro que aquilo que faltava às mulheres não era nenhum fator biológico, mas, na realidade, faltava a elas ter o mesmo tipo de oportunidades que homens tinham: acesso à educação e formação, acesso e incentivo à leitura, oportunidade de discussões, etc. (DUARTE, 2002).

Segundo Louro (2003), as questões levantadas pelos Estudos Feministas devem ir além das discussões de *papéis de gênero*, que por sua vez seriam “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros” (p. 23), como a maneira de vestir, se relacionar, se portar e etc. considerados adequados para homens e mulheres. Com base em Louro (2003), considero importante entender gênero como parte do sujeito, ou seja, assumir que vivemos *identidades de gênero*, de forma a considerar as complexas redes de poder e assumir as variadas feminilidades e masculinidades existentes e ainda a serem construídas. É importante considerar que estas identidades não são estáveis nem imutáveis, elas não estão prontas em algum lugar lá fora. Ainda segundo a autora, devemos compreender “os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2003).

Piscitelli (2009) aponta que algumas autoras pós-modernas questionam os estudos de gênero das feministas de 1960 avançando na problematização dos termos. Por exemplo, as feministas negras apontaram que as reivindicações do movimento feminista até então desconsideravam outras questões importantes. Elas demonstram que a nova constituição estipulada sobre ser mulher não abarcava as relações de mulheres negras escravizadas com seus maridos e exigiam que as questões de gênero fossem parte de uma identidade, que precisaria considerar outras questões identitárias, como classe e raça. Nessa perspectiva, e de acordo com as convicções desta pesquisa, não só se abandona a concepção de *mulher* e *homem* como categorias fechadas e homogêneas, mas também as entende como categorias que necessariamente assumem novas configurações a partir dos diversos atravessamentos identitários dos sujeitos e de seus contextos sócio-históricos. Sendo assim, conforme Butler (2013):

Se alguém “é” mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero e de “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Dessa maneira, falar de homem e mulher como categorias opostas perde seu sentido, pois essa ideia de gênero como algo binário entende, necessariamente, que homem é o contrário de mulher, que cada um deles é uno e que ambos não se mesclam (SCOTT, 1995, *apud* LOURO 2003). Essa polaridade, segundo Louro (2003) – inspirada no filósofo Jacques Derrida –, não só sustenta uma falsa dicotomia, como também cria uma hierarquia sob essas duas identidades. Nessa lógica, o masculino se estende como uma categoria superior ao feminino, o que compactuou, através dos séculos, com uma série de desigualdades sociais entre os gêneros. Para romper com essas desigualdades, Louro (2003) aponta que é necessário desconstruir essa polarização, “problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido” (p. 31). Ter essa visão de gênero permite, certamente, abrir uma gama de possibilidades mais positivas e plurais de como viver as feminilidades e as masculinidades (LOURO, 2003).

Dentro dessa crítica a binarismos, Butler (2013) questiona a utilização de gênero enquanto construção social em contraposição ao sexo que seria biologicamente dado. Segundo ela, a própria construção de diferenças sexuais e os sentidos que produzimos sobre elas não são prediscursivos e nem anteriores à cultura. Nesse sentido, o gênero atribuído a uma pessoa ao nascer nem sempre será compatível com a identidade vivenciada por esta pessoa durante a sua vida, como é o caso de pessoas transexuais e não binárias. Os significados de gênero, dessa forma, estão em constante negociação, conforme explica Louro (2010, p. 11): “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Da mesma forma, entendo aqui sexualidade também como um dispositivo social, pois a maneira de viver seus desejos e vontades não existem anteriormente à cultura e ao seu processo de regulação social (PENALVO; ZAGO; KA, 2009; LOURO, 2010; WEEKS, 2010). Esta é uma questão que, mesmo dentro do movimento LGBTT, gera muitas discordâncias (PENALVO; ZAGO; KA, 2009).

No entanto, essa perspectiva não visa à negação do corpo, mas sim a enxergar as significações que atribuímos a ele como historicamente preestabelecidas através das relações sociais (WEEKS, 2010). Segundo Weeks (2010, p. 42):

Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder.

Por essa razão, a própria disputa por esse termo se relaciona com a história da sexualidade. Os movimentos sociais LGBTTT discutem, desde a década de 70 até hoje, sobre as questões de quem são os sujeitos desse movimento e como se referir a eles (PENALVO; ZAGO; KA, 2009). As palavras *heterossexual* e *homossexual*, por exemplo, só passam a ter força na segunda metade do século XIX, como forma de “definir estreitamente os tipos e as formas do comportamento e da identidade sexuais” (WEEKS, 2010, p. 62). Apesar de práticas homossexuais terem existido em todas as sociedades anteriores de uma maneira ou de outra, a palavra *homossexual*, como designadora de um sujeito não heterossexual, só passa a ter força no ocidente na referida época (WEEKS, 2010; JESUS, J. 2015). Anteriormente, as práticas homossexuais tinham outro(s) significado(s) e chegaram a ser consideradas normais em certas sociedades, como na Grécia Antiga (WEEKS, 2010).

Voltando no tempo, no século XVIII, questões sobre homens homossexuais passam a se tornar mais evidentes na parte ocidental do mundo. Nesse momento, cresce a ideia de que um homem homossexual é alguém que perde suas características de gênero masculino e incorpora características efeminadas, ou seja, ele passa a ser visto como um sujeito que abre brechas no comportamento de gênero esperado (WEEKS, 2010), sendo, além disso, associado a uma identidade feminina, dita como inferior. É por volta dos anos 1880 que começam a surgir escritos sobre e por homossexuais para descrever a homossexualidade e que, em decorrência disso, esse termo passa a se difundir. Segundo Weeks (2010), tudo aponta para o entendimento de que, nesse momento em que a noção de vida familiar foi transformada, os papéis de gênero ficam mais claros e as relações homossexuais passam a ser mais estigmatizadas, sempre em contraste com a heterossexualidade - que é vista como a sexualidade padrão, normal e

correta (LOURO, 2010; WEEKS 2010). Estima-se, assim, que, no final do século XIX, subculturas homossexuais tenham se estabelecido em grandes cidades da Europa Ocidental, sendo vistas como grupos de pessoas que desviavam da norma sexual, que eram conhecidos por viver fora da sua família e que cometiam traições (WEEKS, 2010).

Weeks (2010) afirma que, em virtude dessa *ameaça* à estabilidade familiar, na segunda metade do século XX, a regulamentação da sexualidade passa a ser identificada como um elemento importante de controle do declínio nacional:

Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde – ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos indivíduos (WEEKS, 2010, p. 52).

Na década de 80, a epidemia da AIDS reforçou a ideia de controle sobre as sexualidades. A princípio, associou-se a AIDS a uma doença gay, pois acreditava-se que ela afetava apenas homens gays, aumentando o pânico geral em relação à homossexualidade e reforçando vários preconceitos na sociedade. Com o tempo, mostrou-se que a AIDS atingia qualquer pessoa, independente de seu gênero e sexualidade. Passou-se, então, a se entender os homossexuais como um dos grupos de risco para contrair a AIDS e como foco de campanhas de prevenção, para só mais adiante falar de práticas de risco – não mais focalizando em um grupo de pessoas, mas nas ações de prevenção sob o que elas fazem sexualmente (PENALVO; ZAGO; KA, 2009). Consequentemente, a relação de sexualidade com doença se tornou mais evidente nesse momento.

Com a efervescência dos movimentos sociais, o movimento LGBTTT no Brasil também se organizou e cresceu do final do século XX pra cá (PENALVO; ZAGO; KA, 2009), alcançando, por exemplo, o reconhecimento do termo *homossexualidade* no lugar do termo *homossexualismo* – em que o sufixo *-ismo* é designador de doença (JESUS, J. 2015). No entanto, apesar de várias conquistas, os mecanismos de controle que envolvem a sexualidade são, na realidade, complexos (BUTLER, 2013; WEEKS, 2010) e há muita resistência por alguns setores conservadores da sociedade em alterar a lógica de discriminação com a população LGBTTT. Segundo Jesus, J. (2015), questões de diversidade sexual

ainda se mostram “um tema sobre o qual se faz questão de silenciar” (p. 33). A autora argumenta que, no Brasil, qualquer sexualidade que não seja heterossexual é historicamente estigmatizada e que isso gera reflexos nessa população, pois essas pessoas são frequentemente associadas a características pejorativas, o que leva à sua desqualificação e prejudica o direito a uma vivência plena em sociedade (JESUS, J. 2015).

Como enfatiza Weeks (2010), nos últimos anos, as questões de diversidade social e sexual – e tomo a liberdade de incluir nessa afirmação também as questões de gênero – tornaram-se mais relevantes. Entretanto, “tem sido apenas num grau limitado que esse reconhecimento tem se transformado numa aceitação positiva da diversidade e do pluralismo moral” (WEEKS, 2010, p. 79). Ainda segundo o autor, apesar dos avanços nestas questões de diversidade, os desafios devem crescer cada vez mais (WEEKS, 2010). Isto posto, é necessário que pessoas com diferentes identidades de gênero e de sexualidade obtenham, para seu reconhecimento como seres humanos, cada vez mais direitos, tais quais:

no aspecto cognitivo, o mínimo de conhecimento sobre gênero e sexualidade; no aspecto afetivo-atitudinal, contato com sua realidade e desafios; e no aspecto político, ações com foco na modificação dos estereótipos, em prol da formação de uma sociedade em que diferentes sexualidades e vivências de gênero sejam respeitadas e, melhor, valorizadas (JESUS, J. 2015, p. 45).

2.2 Gênero e Sexualidade na Educação

A escola é uma das principais instituições sociais onde gênero e sexualidade são o tempo todo (re)construídos (LOURO; NECKEL; GOELLENER, 2003). De acordo com Louro, Neckel e Goellener (2003, p. 25), “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos”. Nessa perspectiva, entende-se que a escola é atravessada pelos gêneros, e também pela sexualidade, seja afirmando ou silenciando as diferentes vivências, que podem se dar em espaços públicos ou em espaços escondidos da escola. Sendo assim, a escola exerce uma pedagogia da sexualidade, pois

constantemente ela legitima ou reprime identidades e práticas sexuais (LOURO; NECKEL; GOELLENER, 2003; LOURO, 2003).

Não é difícil enxergar isso quando pensamos nas “brincadeiras” na escola com pessoas que fogem das normas de gênero e sexualidade: pessoas transexuais, não binárias, travestis, gays, lésbicas, bissexuais, etc. Estas brincadeiras ainda estão muito presentes no contexto de ensino e muitas vezes os próprios educadores consideram estas brincadeiras *naturais*, sendo permissivos com a situação quando elas acontecem (JESUS, J. 2015) ou mesmo sendo quem faz o *bullying*. Devido a isso, acaba por não surpreender o dado de que a escola é o 4º lugar em que mais acontecem violências com a população LGBTT (BRASIL, 2013). Em 2004, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou uma pesquisa que revelou que 25% dos alunos entrevistados não gostaria de ter colegas homossexuais (JESUS, J. 2015). Esses dados demonstram que, ainda que várias iniciativas tenham acontecido na educação brasileira nos últimos anos, a escola ainda é um ambiente muitas vezes de opressão de gêneros e sexualidades (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015).

Conseguimos contextualizar esses dados se entendemos que a escola, como outras instituições públicas, produz e reitera a *heteronormatividade compulsória* (BUTLER, 2013) todo o tempo. A heteronormatividade pressupõe que todas as pessoas são ou deveriam ser heterossexuais e que outras sexualidades – que não a heterossexual – não são válidas. Dessa forma, a escola é construída e planejada como um lugar em que apenas os sujeitos que seguem a norma heterossexual possam receber os benefícios do Estado (LOURO, 2009). Se a escola é feita para pessoas heterossexuais, significa que não há espaço digno para pessoas bissexuais, lésbicas e gays. A estes sobrar a tentativa de corrigi-los para que se enquadrem na heterossexualidade, ou serão deixados de lado pelo sistema de ensino, sendo muitas vezes excluídos, ignorados ou castigados (LOURO, 2009).

2.2.1 Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira

No Brasil, as primeiras propostas para tratar de gênero e sexualidade surgem em 1920, com o objetivo de prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e de fazer um controle sobre a masturbação dos jovens (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015). Durante as décadas seguintes, as atividades envolveram principalmente educação sexual para meninos – excluindo as meninas do acesso às informações. Paralelamente, algumas propostas de ensino foram surgindo, como a da deputada federal Julia Steimbruck, do Rio de Janeiro, em 1968, que objetivava colocar como obrigatória a educação sexual nas escolas. No entanto, como outras iniciativas da época, o projeto nunca chegou às escolas, visto que não foi aprovado (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015).

Só em 1983, em virtude da epidemia da AIDS, as escolas passaram a ser palco das discussões de sexualidade, quase sempre sendo trabalhadas através de temas relacionados à saúde da população, já que a escola era vista como um dos principais lugares de prevenção de DSTs. Na década de 1990, as questões de gênero e sexualidade no ensino mudam de figura:

O foco das ações concentrou-se no enfrentamento à violência urbana, no desemprego, na exploração sexual comercial infantil, na violência doméstica e sexual. Também nesta década, o conceito de gênero começou, definitivamente, a fazer parte da educação sexual brasileira (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015, p. 5).

Sendo assim, é neste momento que o governo brasileiro passa a se comprometer com essas questões. Após a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, que ocorreu em 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, que ocorreu em 1995, direitos sexuais e direitos reprodutivos aparecem com mais frequência no ensino brasileiro. Em 1996, é promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A legislação garante direitos a vários grupos e minorias, mas os direitos relativos a gênero e sexualidade não aparecem nesse documento (CARREIRA, 2013). Em 1998, gênero e sexualidade foram incluídos como temas transversais nos PCN (BRASIL, 1998), documento que reconhece e exige que se aborde tais questões no ambiente escolar (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015; VIANNA; UNBEHAUM, 2006). No entanto, muito

fortemente em virtude do contexto sócio-histórico, o documento foca excessivamente nas relações de sexualidade e doença (com os temas de abusos sexuais, gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs) (CARREIRA, 2013).

Nos anos seguintes, crescem as iniciativas sobre gênero e sexualidade na educação brasileira. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) é aprovado pela Lei 010172 para os anos de 2001-2010 e inclui gênero como um tema para formação de professores e como item de conteúdo a ser abordado (CARREIRA, 2013). Dois anos depois, a criação de algumas secretarias alavancam políticas e propostas para uma educação com menos desigualdade de gênero, são elas: a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015). Em 2004, é lançado o *Programa Brasil sem Homofobia e Escola sem Homofobia*, que em 2011 gerou um material para professores sobre como trabalhar gênero e sexualidade na escola. No entanto, quando o material estava pronto, setores religiosos conservadores da sociedade acusaram o governo de estar estimulando a homossexualidade, o que fez com que a impressão do material fosse suspensa⁶ (CARREIRA, 2013). Uma situação parecida aconteceu com o PNE ao ser atualizado em 2014 (BRASIL, 2014), quando, devido às mesmas pressões descritas anteriormente, a menção às questões de sexualidade foram removidas do texto e as de gênero aparecem apenas uma vez, ao considerar a realidade da população negra⁷ (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015).

2.2.2 Gênero e Sexualidade na interação de sala de aula

Como mencionado anteriormente, as identidades de gênero e de sexualidade são negociadas o tempo inteiro no ambiente de ensino (LOURO,

⁶ Ainda que o material não tenha sido impresso, é possível encontrá-lo *online*.

⁷ A palavra *gênero* aparece apenas na meta 8 do PNE, quando menciona a participação da população negra no mercado de trabalho, fazendo distinção entre as taxas de desocupação entre homens negros e mulheres negras (BRASIL, 2014).

2003). A sala de aula, dessa maneira, se torna palco importante dessa negociação. É o que aponta Almeida, A. (2009)⁸ em sua pesquisa de cunho etnográfico em uma escola pública municipal de Porto Alegre. O autor relata várias situações que demonstram como a construção das masculinidades se dá através da interação em sala de aula. Uma das situações relatadas ocorre na aula de Inglês: uma aluna está realizando uma tarefa, que consiste em reescrever um diálogo, substituindo as personagens femininas por personagens masculinos. O diálogo acontece entre duas meninas, que conversam sobre o namorado de uma delas. A professora, inicialmente, adverte a aluna que ela terá que trocar o termo *boyfriend* (namorado) para *girlfriend* (namorada), pressupondo que os personagens serão heterossexuais. Inesperadamente, uma aluna questiona a professora se é necessária a troca do termo *boyfriend* e se os personagens não poderiam ser *gays*. Em outras palavras, a aluna contesta a visão de mundo heteronormativa que pressupõe que mulheres tem namorados e homens tem namoradas. A professora acaba por aceitar a opção dos personagens do diálogo serem *gays*, mas insiste mais uma vez que o objetivo da atividade é trocar todos os termos de feminino para masculino e que não trocar *boyfriend* fugiria destes objetivos. Dessa maneira, é observável que a professora não só reitera a universalidade da heteronormatividade ao realizar essa atividade, como *conta* com isso para o sucesso da sua proposta.

Wink (2014) também observa uma escola de Porto Alegre e relata, dentre vários episódios que demonstram a presença da manutenção de gênero e sexualidade na sala de aula, a seguinte: a professora entrega descrições de situações em papezinhos e os alunos e alunas devem dizer o que fariam nelas. A professora avisa, de antemão, que nenhuma situação poderia ser trocada. Um aluno recebe a frase: *O que tu farias se um menino te mandasse uma carta de amor, chamando-te de gatinha?* e pede para trocar seu papel. A professora, ao averiguar a sua frase, exclama *Tadinho!* e decide dar a ele outra situação. Como

⁸ A situação que trago à tona nesse trabalho demonstra a negociação de papéis de gênero relacionada a atividades do ensino de língua, que se desdobram a partir de uma tarefa realizada em aula. No entanto, é importante dizer que, no trabalho de Almeida, A. (2004), diversas situações advindas das interações em sala de aula foram analisadas, nem sempre nesse contexto de realização de tarefa, e estas revelaram que atividades, ações ou atitudes são associadas a categorias generificadas específicas e geraram uma série de desdobramentos, analisadas por ele, na sala de aula

aponta Wink (2014), a proposta da professora colocou o aluno em uma situação feminina, fazendo com que ele se sentisse desconfortável, o que foi digno de pena pela professora. Um menino se colocar numa posição diferente e se imaginar menina seria totalmente possível, entretanto, essa alternativa é excluída pela professora e a solução encontrada é uma que ignora essa possibilidade. Dessa forma, a professora perde a oportunidade de questionar a norma heterossexual e de aproveitar essa atividade como um exercício de alteridade entre papéis de gênero.

Conforme demonstram estes trabalhos, constantemente as professoras e professores reiteram que as barreiras de gênero não devem ser transpostas na sala de aula e fazem pressuposições heteronormativas. Sendo assim, me parece claro que as interações vividas por alunos, alunas e professores no ambiente de ensino os colocam em situações em que estes têm que lidar com as questões de gênero e sexualidade, o que reforça a necessidade de formação de professores para realizar um trabalho inclusivo em sala de aula, que considere e promova o respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

2.2.3 Projetos e materiais didáticos sobre Gênero e Sexualidade

O governo brasileiro e outras instituições têm disponibilizado cursos de formação de professores e publicações sobre gênero e sexualidade nos últimos anos, visando a auxiliar professoras e professores que têm a intenção de lidar, de forma mais consciente e informada, com gênero e sexualidade em suas aulas (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015). Em relação a materiais didáticos para uso em sala de aula, destaco três publicações: Jesus B. *et al* (2008), Furlani (2011) e Penalvo, Zago e Ka (2009).

O livro publicado por Jesus B. *et al* (2008), apresenta respostas a dúvidas de educadores de como tratar gênero e sexualidade na sala de aula e também apresenta diversas atividades, na sua maioria dinâmicas, para trabalhar estas temáticas. Além disso, o trabalho de Furlani (2011) apresenta roteiros de atividades detalhadas, que são divididas considerando conteúdos de cada etapa escolar, bem como disponibiliza textos, dinâmicas e jogos prontos para serem

aplicados. No final do livro *Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?* (PENALVO; ZAGO; KA, 2009), os autores sugerem sete dinâmicas a serem aplicadas na escola, as quais resumo no quadro abaixo, a título de exemplificação:

Quadro 1: Dinâmicas do livro *Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?*⁹

<p>1. Minha família é assim... Cada um desenha a sua família e expõe para a turma os desenhos, fazendo uma reflexão sobre como é normal existir diferentes tipos de família e ao final produzindo um texto sobre família.</p>
<p>2. Reconhecendo os preconceitos Alunas e alunos tentam reconhecer as discriminações em diferentes situações escritas em papéis. Fazem redação sobre como as pessoas deveriam ser tratadas.</p>
<p>3. Debate sobre tarefas As alunas e alunos recebem uma lista de tarefas e devem classificá-las entre coisas de homem, de mulher ou indiferente. Em seguida, discutem as respostas e como cada um pode desempenhar tarefas independente do seu gênero.</p>
<p>4. É bom e é ruim ser menina. É bom e é ruim ser menino. Em grupos, alunas discutem e elencam o que é bom e ruim em ser menina e alunos em ser menino. Após, o grande grupo comenta as respostas. Discutem sobre o papel de cada um nessas categorias.</p>
<p>5. Corpo e sexualidade Um aluno e uma aluna deitam em cima de um papel e os colegas fazem o seu contorno. Depois, a turma localiza os órgãos sexuais no corpo e sentimentos como alegria, tristeza, etc. Fazem uma discussão sobre porque cada sentimento foi identificado em cada parte.</p>
<p>6. O que fazer? Os alunos e alunas recebem situações em que personagens precisam tomar decisões relacionadas a sexualidade e eles tem que discutir o que fariam e como tomar decisões. Fazem uma redação sobre alguém que teve que tomar uma decisão.</p>
<p>7. Retratos Em grupos, os alunos e alunas recebem seis descrições de pessoas que passam por situações relacionadas à puberdade. Eles devem fazer um desenho da situação e mostrar para o resto da turma. Conversam sobre mudanças corporais e puberdade.</p>

Mais raros, no entanto, são os materiais que envolvam o planejamento de projetos pedagógicos. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 87):

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.

Sendo assim, o ensino por projetos tem o potencial de promover o engajamento do aluno ou aluna com sua aprendizagem, com as atividades desenvolvidas em aula e com o trabalho coletivo. A premissa de produção textual final que possua

⁹ Embora as sugestões de produção textual, por exemplo, não sejam orientadas por gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003; BRASIL, 1998), acredito que as sugestões possam servir de inspiração para professores de língua.

circulação externa à sala de aula também ajuda a promover o trabalho com os recursos linguísticos de forma contextualizada e justifica as reescritas que forem necessárias para que tal circulação tenha qualidade (BRASIL, 1998).

No livro de Furlani (2011), há menção a dois projetos sobre gênero e sexualidade que foram aplicados por professores da rede estadual de Santa Catarina. No entanto, não há detalhes que possibilitariam sua implementação imediata por outros professores. Com descrições acuradas, encontrei apenas a publicação da ONU Mulheres (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015), que propõe um projeto, com foco em gênero, dividido em seis etapas, e apresenta diferentes textos para discussão em aula. Esta última publicação se destaca por oferecer um modelo de projeto elaborado por sequência didática, que preve uma progressão temática e a realização de produtos finais com propósito e interlocutores definidos, em convergência com os PCN.

Ainda que os materiais acima tenham uma contribuição inegável à educação brasileira, eles não descrevem atividades específicas para aula de línguas – na realidade, para nenhuma matéria específica, o que é interessante em termos de interdisciplinaridade, porém ainda mantém uma lacuna em termos de orientações ou sugestões para professoras e professores de línguas tanto participarem de projetos interdisciplinares sobre tais questões, quanto proporem projetos em suas disciplinas apenas. Ou seja, não há nesses materiais um trabalho com foco e reflexão no uso da língua e tão pouco atividades orientados para o desenvolvimento da escrita do estudante. É possível, no entanto, que professoras e professores de línguas se utilizem das referidas sugestões e elaborem atividades com foco no uso da linguagem, já que estão presentes neles um vasto número de textos autênticos e de diferentes gêneros do discurso (propagandas, canções, reportagens, relatórios, etc.). Além dessas publicações – que apenas abrem a possibilidade do trabalho com a língua, mas não apresentam materiais elaborados para tal –, não encontrei outros materiais para tratar de gênero e sexualidade direcionados a professoras e professores de línguas e nem orientações de como elaborá-los. Nesse sentido, o presente trabalho pode contribuir para potencializar professores de línguas no trabalho com gênero e sexualidade, o que reforça o propósito da presente pesquisa, a ser explicada em termos metodológicos no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a pergunta de pesquisa geradora deste trabalho e exponho a metodologia aplicada para geração e análise de dados. Na primeira seção, explico a escolha pela pesquisa documental, que teve seus dados gerados através de narrativas orais e outros documentos. Na segunda, apresento as professoras participantes desta pesquisa e, por fim, descrevo os procedimentos de tratamento e análise de dados.

3.1 O método de pesquisa

A pergunta norteadora desse trabalho é: *Como professores de línguas trabalham gênero e sexualidade na sala de aula?* A fim de responder essa pergunta, busquei uma metodologia de pesquisa que valorizasse o contexto sócio-histórico no qual os dados estivessem inseridos (tanto o momento desta pesquisa quanto os momentos vividos anteriormente pelos participantes da pesquisa) e que, além disso, possibilitasse uma análise da subjetividade dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, por entender que, de acordo com Minayo (1994, *apud* Schwonke, 2006, p. 59):

[a pesquisa qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta pesquisa, portanto, se propõe a analisar casos concretos particulares, de acordo com o lugar e tempo em que estes aconteceram, “partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Tendo em mente a pergunta norteadora deste trabalho, decidi trabalhar com metodologia de pesquisa documental, que se baseia “no exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações

complementares” (GODOY,1995, p. 21). Sendo assim, duas categorias de documentos foram analisadas neste trabalho: 1. Narrativas das professoras participantes desta pesquisa, geradas a partir de uma entrevista de história oral e 2. Documentos relacionados à experiência em sala de aula.

Tendo isto posto, estabeleci objetivos específicos para essa pesquisa. São eles: a) Refletir sobre a importância do trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula de língua; b) Construir narrativas coletivas de experiências docentes envolvendo gênero e sexualidade na sala de aula de línguas; c) Identificar principais dificuldades e desafios dos professoras e professores que trabalham gênero e sexualidade na aula de língua, bem como as soluções encontradas nessas situações e; d) Sistematizar uma coletânea de boas práticas de trabalho com esses temas de modo a incentivar outras professoras e professores de línguas.

A fim de cumprir com estes objetivos, esta pesquisa foi realizada durante 4 meses, abarcando o período de março de 2016 até junho de 2016, conforme cronograma abaixo:

Quadro 2: Cronograma de Pesquisa

Mês / Ano	Atividades a serem desenvolvidas
Março / 2016	Pesquisa bibliográfica
Abril / 2016	Pesquisa bibliográfica Geração das narrativas Solicitação de outros documentos Análise dos dados obtidos
Mai / 2016	Escrita do trabalho
Junho / 2016	Escrita do trabalho Entrega final

3.1.1 Os documentos de análise

Em relação à geração das narrativas de história oral, um indivíduo conta uma experiência particular, mas nem por isso essa experiência deixa de ser vista como indícios do que é social, pois é na e através da sociedade que cada vivência

acontece e cria significados. À vista disso, o retrato de uma experiência pessoal colabora para o entendimento de eventos, períodos e práticas culturais e históricas (ALMEIDA, 2012). A história oral é formada pelo processo de relembrar fatos experienciados, trazendo à tona suas memórias e percepções (SCHWONKE, 2006; SILVA; BARROS, 2010). Além do mais, Angrosino (2009, p.66) a define como: “um campo de estudo destinado à reconstrução do passado pelas experiências daqueles que o viveram”. Não se pretende *reproduzir* o passado das professoras e professores e sim reconstruí-lo, priorizando a visão atual deles sobre o que ocorreu anteriormente (ALMEIDA, M., 2012; ANGROSINO, 2009; SCHWONKE, 2006).

Entendo, nessa perspectiva, que a definição de *narrativa episódica* do psicólogo e sociólogo Uwe Flick (2004) se torna congruente com a metodologia de narrativa de história oral descrita até aqui. Segundo o autor, na entrevista de narrativas episódicas, “presta-se atenção especial a situações ou episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam relevantes à questão em estudo” (FLICK, 2004, p. 117). Além disso, ele sugere que este método garante a especificidade das experiências através do convite constante da apresentação de narrativas de situações.

Flick (2004) aponta que uma das limitações da narrativa episódica é a falta de acesso às atividades e às interações, mas que estes podem ser reconstruídos através das histórias dos entrevistados. Ele sugere que um guia de entrevista seja elaborado “a fim de orientar o entrevistador para os domínios de tópicos para as quais essa narrativa é uma exigência” (p. 188). O autor acrescenta que um dos problemas gerais de entrevistas narrativas é o fato de que nem todas as pessoas têm facilidade em contar histórias. Dessa forma, é necessário que o pesquisador esteja preparado para estimular as narrativas (FLICK, 2004).

Considerando estas recomendações, a geração das narrativas de história oral aconteceram através de uma conversa individual e presencial, gravada em áudio, em que a pessoa entrevistada contou situações que viveu em sala de aula sobre gênero e sexualidade. A fim de garantir os objetivos desta pesquisa, elaborei um *roteiro de conversa*, composto por perguntas, de acordo com a metodologia de Flick (2004), e um *check list* de tópicos importantes para esta pesquisa (ver Anexo A). A primeira pergunta do roteiro era: 1. *Você poderia me*

contar sobre situações em que você trabalhou gênero e sexualidade em sala de aula? Partindo desta pergunta base, elaborei três blocos de conteúdos que buscava encontrar nas narrativas:

- a. Etapas dos projetos trabalhados;**
- b. Situações significativas que ocorreram em sala de aula;**
- c. Sugestões para outros professoras e professores.**

Durante as entrevistas, de acordo com Flick (2004) e Silva e Barros (2010), busquei fazer o controle dos tópicos listados, de forma a interromper o menos possível a entrevistada, mas, ao mesmo tempo, me certificando de que todos os pontos necessários estivessem presentes na conversa. Silva e Barros (2010) apontam que, nessa perspectiva, o pesquisador e o entrevistado estabelecem uma relação de colaboração, em que o entrevistado na realidade é visto como um colaborador, e não um objeto de conhecimento, de forma a “coconduzir conjuntamente com o(a) pesquisador(a) o registro de sua história” (p. 71), procurando estabelecer uma relação de diálogo. Sendo assim, cada narrativa gerou um documento único, devido as possíveis alterações e interações em cada conversa (ALMEIDA, M., 2012).

Além das narrativas, me propus a analisar outros documentos relacionados às experiências relatadas em sala de aula. Por esta razão, solicitei que as professoras me enviassem materiais e outros documentos que elas tivessem referentes aos episódios relatados nas entrevistas de história oral. Helena e Júlia me enviaram os seus relatórios de estágio e alguns dos materiais didáticos elaborados por elas que foram utilizados em aula. Nos relatórios, foi possível recuperar detalhes da sequência cronológica das aulas e as tabelas de planejamento que apresento no Capítulo 4. Patrícia, por ter realizado as aulas em um contexto que não exigia relatório detalhado, pode apenas me enviar alguns dos materiais didáticos utilizados em aula e a produção final dos alunos.

3.2 As professoras participantes desta pesquisa

Para realizar as entrevistas, busquei professoras e professores que eu soubesse que tinham experiências com gênero e sexualidade na sala de aula e que eu tivesse indícios que eram docentes que se importavam com uma sala de aula diversa e plura. O critério de seleção de professoras e professores participantes, pela sua especificidade, foi a proximidade e facilidade de acesso. Cinco professoras de línguas formadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram indicadas pela professora orientadora dessa pesquisa. Dessa forma, enviei por *e-mail* um convite para estas cinco professoras, explicando do que se tratava a pesquisa (Anexo B) e enviando o Termo de Consentimento Informado (Anexo C)¹⁰. Uma delas prontamente respondeu que não poderia participar da pesquisa, pois, contrariando as minhas expectativas, não tinha realizado nenhum projeto sobre gênero e sexualidade. Sendo assim, quatro professoras me responderam que poderiam participar e que se encaixavam nos critérios. No entanto, com uma das professoras não foi possível realizar a entrevista, devido a nossa incompatibilidade de horários e a limitação de tempo para a realização desta pesquisa. Em virtude disso, após firmados os termos de consentimento, três professoras foram entrevistadas, com gravação em áudio para facilitar a posterior construção das narrativas de cada uma. Com o objetivo de manter o anonimato das professoras participantes desta pesquisa, conforme também explicitado no Termo de Consentimento (Anexo C), os nomes que utilizo para me referir a elas são fictícios; também optei por não revelar o local das entrevistas para preservação das identidades.

Júlia foi a primeira professora que entrevistei. Ela é a mais nova das professoras, tem 22 anos e se graduou em Letras em 2014. Júlia dá aula desde 2012 e, atualmente, é professora de Português em uma escola da rede municipal de uma cidade da grande Porto Alegre.

Helena foi a segunda entrevistada, uma semana depois de Júlia. Helena tem 24 anos e se formou na graduação em Letras no segundo semestre de 2015.

¹⁰ Conforme explicitado no convite, enviamos às participantes convidadas em anexo, dois arquivos: 1) Projeto de Pesquisa, informando detalhes da pesquisa a ser desenvolvida e 2) Termo de Consentimento Informado, para ser assinado pelas participantes caso aceitassem participar da pesquisa; no entanto, foi optado disponibilizar, nos anexos deste relatório de pesquisa, apenas o Termo, por considerar que o presente texto inclui partes do projeto de pesquisa.

Ela é professora desde 2012 e atualmente dá aula de Redação em um cursinho pré-vestibular de Porto Alegre, que se localiza no centro da cidade (doravante *Cursinho C*, como referência a *centro*). Júlia e Helena se conheceram na faculdade e, conforme explicado no próximo capítulo, realizaram as docências de estágio obrigatório da faculdade em conjunto em um cursinho pré-vestibular que atende alunos de classes sociais desfavorecidas da região metropolitana de Porto Alegre (doravante *Cursinho M*, relativo a *metropolitana*).

Patrícia tem 25 anos e se graduou no segundo semestre de 2013 em Letras. Ela dá aulas desde 2012 e hoje é professora do Ensino Fundamental I em uma escola particular de Porto Alegre.

3.3 Tratamento e análise de dados

Após realizar as entrevistas com cada professora, iniciei a fase de geração das narrativas escritas. Tomei como base as gravações das entrevistas, que variaram de 50 minutos a 1 hora e 10 minutos, e organizei as falas delas em histórias. Para tal, escutei diversas vezes as gravações e fiz transcrições simples. Em seguida, reorganizei a ordem de alguns trechos, suprimi outros que repetiam informações e inseri elementos em algumas frases, para tornar mais clara a narrativa. Sempre que necessário, voltava a escutar as gravações, a fim de ser fiel a elas.

Depois disso, me debrucei sobre a linguagem das narrativas. Com o objetivo de manter o máximo possível as palavras das professoras participantes, optei por utilizar um estilo mais próximo à oralidade e à escolha de palavras das participantes, mantendo, por exemplo, o uso do pronome *tu* seguido de verbos na terceira conjugação¹¹. No meu julgamento, fazer a alteração destes pronomes ou verbos apagaria as escolhas de língua (ainda que inconscientes) que as professoras fizeram, interferindo nas suas marcas de identidade, elemento importante neste trabalho. Além disso, a forma *a gente* aparece repetidas vezes

¹¹ Em Porto Alegre, o pronome *tu* é amplamente usado pelos falantes, de forma que me pareceu artificial trocar o pronome para *você*. Da mesma maneira, a maior parte dos falantes, como é o caso das entrevistadas, faz uso de verbos conjugados na terceira pessoa depois do uso do pronome, como por exemplo *tu quer* ao invés de *tu queres*, o que também mantive nas narrativas escritas.

pelo mesmo motivo. Em alguns casos, como a concordância de número entre substantivos e adjetivos, optei por fazer alterações nas narrativas, a fim de que isto não atrapalhasse a legibilidade do texto. Em situações que julguei extremamente necessárias à coesão do texto, inseri alguns conectores (como *apesar disso*, *por isso*, etc.). No entanto, na maior parte das narrativas, os principais conectores são *e aí* e *então*. Dessa forma, tive a intenção de modificar o mínimo possível as palavras utilizadas pelas professoras, mas fiz alterações quando entendi que elas seriam necessárias para a melhor fluidez da leitura do texto e de seus sentidos.

Por entender que as professoras entrevistadas não são só participantes, mas também coautoras da sua narrativa, solicitei que elas fizessem uma revisão das narrativas escritas. Após suas alterações, troquei por pseudônimos os nomes das professoras e de outras pessoas mencionadas no texto, bem como das instituições de ensino ou de qualquer outra informação que pudesse torná-los identificáveis. Após, os demais documentos, como os relatórios de estágio, foram adicionados à análise, de forma a recuperar detalhes do que ocorreram nas aulas e que não haviam surgido nas narrativas.

Para analisar os dados, fiz uso de um sistema de codificação próprio. Selecionei os tópicos que interessavam para a descrição e análise dos projetos e experiências em aula com gênero e sexualidade, partindo dos três blocos de conteúdo de interesse desta pesquisa (listados na seção 3.1 e retomados abaixo). Em seguida, estabeleci os códigos para análise, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: Codificação utilizada na análise dos dados

a. Etapas dos projetos trabalhados
IM = Justificativas/Importância de se trabalhar com o tema DT = Como foi feita a decisão de trabalhar gênero e sexualidade PA = Como foi feito o planejamento de aulas RL = Relação com o estudo da língua, texto, recursos linguísticos RA = Reação/resposta dos alunos DP = Desdobramentos do projeto PI = Relação com outras pessoas da instituição de ensino
b. Situações significativas que ocorreram em sala de aula

SS = Situação inesperada/surpreendente
SC = Situação constrangedora
SD = Situação desafiadora/difícil
SL = Soluções para situações difíceis
c. Sugestões para outras professoras e professores
SP = Sugestões para outras professoras e professores

Para a parte de análise sobre como se deu a organização das etapas do projeto, não foi possível identificar a categoria **IM** em todas as experiências, visto que esta não era uma das perguntas do roteiro de entrevista e a definição da codificação foi feita depois que as narrativas já tinham sido geradas (apesar disso, acredito que a revisão bibliográfica desta pesquisa tenha fornecido tais justificativas). Em relação às situações significativas em sala de aula, classifiquei como **SS**, **SC**, e **SD** apenas as situações que as professoras mencionaram especificamente, com estas palavras, que foram surpreendentes, constrangedoras ou desafiadoras. Sobre as sugestões para outros professoras e professores, estabeleci duas categorias de análise: uma em que elenco as sugestões dadas explicitamente pelas professoras e outra em que eu faço sugestões a partir da minha análise, conforme comento no Capítulo 4. A partir dessa codificação, selecionei trechos das narrativas para apresentar e discutir no Capítulo 4. Os trechos estão numerados na ordem em que aparecem neste relatório, de forma a facilitar sua referência.

Neste capítulo, busquei elucidar o caminho percorrido neste trabalho, explicitando a escolha pelo método de análise qualitativa e de geração de dados em forma de narrativas de histórias orais/episódicas. Além disso, expus como foi feita a codificação e análise das narrativas. No próximo capítulo, analiso as narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, busco investigar como gênero e sexualidade podem ser abordados no ensino de línguas. Para tal, apresento três projetos educacionais e uma aula, relatados nas narrativas episódicas das professoras participantes desta pesquisa, que abordam gênero e sexualidade. Em seguida, analiso outras experiências com gênero e sexualidade que emergiram sem planejamento prévio na sala de aula delas e, após, descrevo as principais dificuldades, desafios e possíveis soluções encontradas pelas professoras. No final do capítulo, organizo sugestões, também a partir da análise dos dados, para inspirar outras professoras e professores.

4.1 Aulas planejadas sobre as temáticas Gênero e Sexualidade

Nas primeiras subseções, descrevo três projetos aplicados pelas professoras entrevistadas. Os dois primeiros projetos foram ministrados em uma experiência de docência compartilhada por Júlia e Helena, sendo ambas experiências realizadas como estágios obrigatórios da graduação. O terceiro projeto foi realizado pela professora Patrícia em uma escola em que ela atua como professora titular. Na última subseção, apresento uma aula planejada por Helena – que não fazia parte de um projeto – sobre as temáticas.

4.1.1 Projeto I: *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*

O projeto intitulado *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?* foi parte da experiência do primeiro estágio docente obrigatório em Língua Portuguesa realizada pelas professoras Júlia e Helena. O projeto ocorreu em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual da zona norte de Porto Alegre. Os alunos e alunas tinham idades variadas, em sua maioria entre 13 e 16 anos. O projeto ocorreu durante o ano letivo da escola, em quatorze

encontros, todos de dois períodos de 50 minutos (uma hora e quarenta minutos por aula, portanto).

O projeto teve como objetivo principal discutir espaços públicos. A professora Helena relata que elas não tinham pensado em trabalhar com gênero a princípio, mas quando leram o texto *Chega de Fiu Fiu: resultado da pesquisa*¹² acharam que poderia se encaixar bem no projeto:

Excerto 1: Narrativa de Helena

A gente viu os textos da Carris que eram super legais pra usar e foi montando o projeto. E aí surgiu o texto *Chega de Fiu Fiu*. A gente não tinha planejado trabalhar com gênero nesse momento, mas a gente viu o texto e quis trabalhar porque ele era legal pra pensar algo dentro do projeto. É uma coisa que fluiu um pouco naturalmente.

Dessa forma, o projeto acabou sendo dividido em quatro etapas: a) meu espaço no transporte público; b) meu corpo não é um espaço público; c) a (re)construção dos sentidos da campanha comunitária no tempo e na história e, a última subtemática, que foi escolhida pelos alunos; d) o bullying como desrespeito ao espaço do outro no ambiente escolar. Abaixo, segue a tabela (adaptada do relatório de estágio) de planejamento do projeto:

Quadro 4: Planejamento do Projeto I

Tema	Espaços públicos e privados: Pequenas atitudes que podem atrapalhar a harmonia social e suas possíveis soluções.	
Objetivos de ensino	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> Promover práticas de letramento em sala de aula; Ler textos de diferentes gêneros discursivos, posicionando-se diante deles com atitude crítica; Escrever de modo seguro e autoral; Refletir sobre a língua e seus diferentes usos; Formar um ambiente escolar de compartilhamento (ou socialização) de experiências pessoais e de responsabilidade social; Desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;

¹² O texto pode ser encontrado em <<http://thinkolga.com/2013/09/09/cheega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa/>>., acesso em 3. Jun. 2016.

	Específicos	Desenvolver a alteridade; Proporcionar uma discussão sobre os papéis de cada indivíduo nos diferentes contextos sociais; Ler, compreender globalmente e escrever campanhas comunitárias (apropriar-se do gênero, observando seus objetivos e contextos de produção); Propiciar aos alunos uma oportunidade de viverem o trabalho envolvido na construção de um texto, através da elaboração de uma campanha comunitária; Compreender os diferentes usos do imperativo verbal; Refletir acerca das funções da linguagem e de suas figuras.
Conteúdos curriculares		Modos verbais (imperativo); figuras de linguagem (metáfora e onomatopéia) e funções de linguagem (apelativa ou conativa).
Produto Final	Propósito	Engajamento e participação social na resolução de conflitos cotidianos.
	Gênero discursivo e suporte	Campanha comunitária/cartaz.

A terceira parte do projeto, intitulada *c) meu corpo não é um espaço público*, será foco de descrição e análise nesta pesquisa, por ser a única subtemática em que gênero e sexualidade eram temas previstos. Trabalhada em duas aulas, com o total de três horas e vinte, essa etapa teve como objetivo discutir as cantadas ouvidas na rua por mulheres. As principais atividades realizadas são descritas abaixo:

Quadro 5: Descrição das aulas do Projeto I

Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens: Análise de duas imagens. A primeira, mostra um homem se virando para olhar uma mulher passando na rua. A segunda, mostra uma mulher segurando um cartaz que diz <i>Cantada de rua é assédio, não elogio. Quero caminhar na rua em paz</i>. Discussão sobre assédio às mulheres na rua a partir das imagens. • Dinâmica: Professoras perguntam às mulheres presentes quem se incomoda com assédios na rua, realizando uma pesquisa improvisada. Análise das respostas das alunas. • Leitura: Leitura da introdução do texto <i>Chega de Fiu Fiu: resultado da pesquisa</i>. Atividade de compreensão de texto e trabalho com a interpretação de porcentagens. Análise dos recursos linguísticos do texto: metáfora, uso de advérbios como evidência da opinião do autor.
Aula 6	<ul style="list-style-type: none"> • Correção: Correção das atividades sobre o texto. • Reflexão linguística: Atividade sobre o uso de advérbios a partir de afirmações sobre o texto anterior. • Cartaz: Apresentação de um cartaz, que foi divulgado na internet, em que está escrito <i>Você acha que gritar gostosa na rua é elogio? Sua mãe não</i>. Discussão sobre o conteúdo do cartaz. • Discussão: Discussão com a turma sobre a prática de cantadas na rua ser uma atividade invasiva aos espaços das mulheres. Reflexão com a turma sobre como essa campanha se relaciona ao espaço do outro, tema norteador do projeto.

- **Produção Textual:** Escrita sobre como as três campanhas trabalhadas pela turma se relacionam com o título do projeto *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*.

Conforme o quadro acima, as duas aulas em que as professoras trabalharam gênero e sexualidade se organizaram em apresentação de textos seguidos por discussão. O gênero do discurso norteador do projeto foi cartaz de campanha. Antes de apresentar para a turma o cartaz da campanha contra o assédio das mulheres na rua, as professoras apresentaram outros elementos que pudessem ativar conhecimentos prévios e gerar reflexão, como as imagens de começo de discussão e o texto *Chega de Fiu Fiu*, que apresenta uma pesquisa quantitativa sobre o assunto. A tabela abaixo organiza os gêneros do discurso trabalhos nessas aulas:

Quadro 6: Atividades principais e textos do Projeto I

	Atividades principais	Textos de consumo	Textos de produção
Aula 5	Discussão sobre assédio às mulheres na rua. Noções de interpretação de dados estatísticos e suas asserções. Estudo de metáfora e de advérbios.	Imagem: um homem se virando para olhar uma mulher passando na rua. Imagem: uma mulher segurando um cartaz que diz <i>Cantada de rua é assédio, não elogio</i> Reporte de pesquisa em blog: <i>Chega de Fiu Fiu: resultado da pesquisa</i>	Pesquisa estatística oral em aula
Aula 6	Discussão sobre assédio às mulheres na rua. Estudo de advérbios.	Cartaz de campanha virtual	Escrita sobre como as três campanhas trabalhadas pela turma se relacionam com o título do projeto <i>O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?</i> .

O trabalho com recursos linguísticos nessas aulas teve como foco o uso de advérbios e o estudo dos gêneros do discurso relevantes. Júlia comenta como foi feita a escolha dos recursos linguísticos a serem trabalhados (Excerto 2 abaixo) e o tipo de análise (Excerto 3):

Excerto 2: Narrativa de Helena

Uma coisa que a gente nunca fez foi usar o texto como pretexto, não pegamos um texto só pra trabalhar recursos linguísticos. A gente escolhia o texto pela discussão que ele trazia. Por exemplo, quando a gente falou sobre as campanhas comunitárias, uma coisa que surgiu foi como se faz

uma campanha comunitária. E vimos que tinha metáfora e verbo no imperativo nesse gênero e aí pensou: bom, então vamos falar sobre metáfora e verbo no imperativo. Então não foi: *Precisamos falar sobre metáfora e vamos usar esse texto como pretexto.*

Excerto 3: Narrativa de Júlia

[...] fizemos uma análise desse texto [Chega de Fiu Fiu: resultado da pesquisa] mostrando que os advérbios representam a opinião do enunciador sobre o que ele está enunciando, não só as informações. Por exemplo, normalmente um texto não diz só *Oitenta mulheres responderam que não saem de casa porque têm medo*, e sim usa um advérbio antes: *Infelizmente, oitenta mulheres...*

Ambos os excertos acima demonstram a centralidade do texto na aula dessas professoras, bem como a preocupação com o trabalho de reflexão linguística vinculado ao texto, em convergência com os PCN (1998).

A professora Helena menciona que acredita que falar de gênero foi uma novidade para esses alunos e alunas. Segundo as duas professoras, os estudantes reagiram positivamente à proposta, principalmente as meninas, que se viram representadas na discussão e tiveram a oportunidade de falar sobre um assunto que incomodava elas:

Excerto 4: Narrativa de Júlia

E foi super positivo, porque as meninas se sentiram mega representadas e concordaram com o texto, dizendo que elas achavam essas atitudes dos homens horríveis, que elas se sentiam invadidas.

O excerto acima demonstra que o recorte do assunto atingiu às alunas, o que, ao que tudo indica, ajudou a gerar um engajamento por parte delas nas atividades de aula. Na produção final, esse engajamento se tornou evidente. Como última atividade dessa subtemática, os alunos e alunas foram convidados a escrever como eles entendiam a questão do espaço. Helena pontua que as produções apresentaram reflexões muito interessantes, apontando que a discussão em sala de aula alcançou, no mínimo, alguns dos seus objetivos:

Excerto 4: Narrativa de Helena

No final do projeto, a gente pediu pra eles escreverem sobre como eles entendiam a questão do espaço. E nesse texto teve respostas maravilhosas de como o corpo da mulher é um espaço que deve ser respeitado e como muitas vezes isso não é entendido. Deu pra ver umas reflexões muito interessantes dos alunos nesses textos.

Como descrito acima, no Projeto I, as professoras discutiram espaço público e inseriram um tópico que levantava questões de gênero e sexualidade. Dessa forma, as professoras relacionaram o assédio às mulheres ao objetivo maior do projeto, gerando uma discussão sobre o corpo da mulher e que espaço é este.

4.1.2 Projeto II: Oficinas de leitura e escrita crítica sobre gênero e sexualidade

O segundo projeto, também ministrado pelas professoras Júlia e Helena, foi parte da experiência do segundo estágio docente obrigatório em Língua Portuguesa e foi organizado em oficinas. Intitulado *Oficinas de leitura e escrita crítica sobre gênero e sexualidade*, o projeto ocorreu no *Cursinho M*, que, além de prever atividades de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular de universidades públicas, também organiza sistematicamente atividades que proporcionem reflexão e formação crítica a seus alunos e alunas.

A professora Helena ministrava aulas no *Cursinho C* e decidiu convidar os alunos desse cursinho para participar das oficinas. Ou seja, ainda que a maior parte dos alunos deste projeto fossem estudantes provenientes do *Cursinho M*, alguns alunos do *Cursinho C* se juntaram à turma.

O projeto ocorreu aos sábados pela tarde, fora do período letivo corrente do cursinho, que acontecia de segunda a sexta-feira no turno da noite. Por ser uma atividade *extra* dessa instituição, a presença nas oficinas era de caráter facultativo, conforme narra Helena no excerto abaixo, o que favoreu a formação de uma turma interessada no projeto. Ao total, foram cinco encontros com duração de três horas cada, totalizando quinze horas de projeto:

Excerto 5: Narrativa de Helena

Esse estágio foi uma oficina, foi um ambiente completamente diferente. Era no sábado, então ia na aula quem queria.

Helena conta que ela e Júlia escolheram trabalhar com gênero e sexualidade porque, em primeiro lugar, acreditam que esse é um assunto

relevante para a sala de aula. Além do mais, embora elas já falassem sobre algumas questões de gênero e sexualidade nos dois cursinhos pré-vestibulares em que davam aula, as professoras queriam ter uma experiência em que organizassem e desenvolvessem um projeto de aprendizagem especificamente sobre gênero e sexualidade. Abaixo, segue a planilha (também adaptada do relatório delas) de planejamento do projeto:

Quadro 7: Planejamento do Projeto II

Tema	Maneiras com as quais podemos nos posicionar criticamente nas discussões sobre gênero e sexualidade, respeitando os direitos e a vozes daqueles que não se adequam aos padrões normativos estabelecidos sócio-historicamente.	
Objetivos de ensino	Gerais	Promover práticas de letramento em sala de aula; Ler textos de diferentes gêneros discursivos, posicionando-se diante deles com atitude crítica; Escrever de modo seguro e autoral; Refletir sobre a língua e seus diferentes usos; Formar um ambiente de compartilhamento de experiências pessoais e de responsabilidade social; Desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o senso crítico.
	Específicos	Desenvolver a alteridade; Proporcionar uma discussão sobre os papéis de cada indivíduo na opressão de gênero; Ler, compreender globalmente e escrever textos críticos; Propiciar aos alunos uma oportunidade de viverem o trabalho envolvido na construção de um texto, através de leitura, discussão, escrita e reescrita.
Conteúdos curriculares	Noções de tipologia textual e argumentação; recursos coesivos e coerência textual.	
Produto final	Propósito	Compartilhar as discussões realizadas no âmbito das oficinas.
	Gênero discursivo e suporte	Artigo de opinião a ser publicado no blog do Cursinho M.

Antes do projeto iniciar, as professoras decidiram os tópicos a serem discutidos nas aulas, como mostra o quadro 8, na coluna *Atividades Principais*. Tendo isto decidido, elas começaram a separar textos que encontravam sobre esses tópicos. Conforme chegava a aula de cada tópico, elas discutiam para que lado especificamente queriam levar a discussão e selecionavam, dentro da lista de textos que já tinham, qual era o mais adequado para os seus objetivos, como explicado por Helena:

Excerto 6: Narrativa de Helena

Por exemplo, a gente se perguntou: o que é importante falar sobre gênero e sexualidade? E a gente resolveu que era importante desconstruir os estereótipos. Dessa discussão de estereótipos, a gente pensou que podia falar sobre o que a sociedade espera desde criança ou depois de criança, e decidiu o que era melhor. A gente ia pensando assim. A gente achou que era importante ter um espaço pros homens entenderem o que eles estavam fazendo ali, já que a gente tava falando do protagonismo da mulher. E aí quando a gente decidia o que era importante, a gente ia procurar um texto que falasse disso de uma maneira que se encaixasse no projeto.

Abaixo, segue tabela com a esquematização das atividades e textos principais trabalhados neste projeto.

Quadro 8: Atividades principais e textos do Projeto II

	Atividades principais	Textos de consumo	Textos de produção
Aula 1	Discussão sobre o que é ser mulher na sociedade e sobre as diferentes formas de viver a feminilidade. Noções de texto e tipologia textual.	Trecho de vídeo: <i>Sex and The City e Dez coisas que eu odeio em você</i> Texto de blog: <i>Pelo direito de sermos além de princesas</i> Manual: <i>Manual para uso não sexista da linguagem</i> Vídeo de campanha publicitária: <i>Like a girl</i>	Discussão sobre como gêneros são construções culturais, não naturais e biologicamente dadas Resposta à carta do cliente à empresa (explicado no quadro seguinte, com o detalhamento das atividades realizadas)
Aula 2	Discussão sobre o que é ser homem na sociedade hoje, além das diversas formas de viver a masculinidade. Noções de argumentação (tema - tese - argumento - estratégias argumentativas).	Artigo de opinião: <i>Onde foram parar os machos?</i>	Conversa sobre como os filmes influenciam nas construções sociais de gênero Relato sobre que filme influenciou sua construção de gênero Texto escrito a partir do artigo <i>Onde foram parar os machos?</i>
Aula 3	Sistematização da discussão sobre feminilidades e masculinidades. Estrutura do texto dissertativo e paragrafação.	Vídeo Palestra: <i>Como os filmes ensinam a masculinidade</i> Redação dissertativa-argumentativa Canção: <i>Ai, que saudades da Amélia</i> Canção: <i>Desconstruindo Amélia</i>	Texto com estereótipos a partir das palavras <i>Amélia e Macho</i> Redação de Vestibular sobre o que é ser homem e o que é ser mulher

Aula 4	<p>Debate sobre orientações sexuais, diversidade sexual e heteronormatividade. Noções de coesão e coerência.</p>	<p>Artigo de opinião: <i>Parada gay, cabra e espinafre</i></p> <p>Artigo de opinião: <i>Artigo na veja sobre gays, espinafre e cabras me deixou cabreira</i></p> <p>Curta-metragem: <i>Eu não quero voltar sozinho</i></p>	<p>Texto escrito a partir do artigo <i>Parada gay, cabra e espinafre</i></p> <p>Reescrita da redação de Vestibular sobre o que é ser homem e o que é ser mulher</p>
Aula 5	<p>Discussão sobre violência contra a mulher e/ou o papel que a mulher ocupa na sociedade. Sistematização e escrita da carta-aberta a ser publicada no <i>blog</i> do Cursinho M. Encerramento.</p>	<p>Crônica <i>Quem me estuprou</i></p> <p>Dados estatísticos dos relatórios Organização Mundial da Saúde, do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero e do blog <i>Think Olga</i></p> <p>Vídeo de campanha publicitária: <i>It's your fault</i></p> <p>Vídeo de campanha publicitária: <i>Masks off – A challenge to men</i></p>	<p>Artigo de opinião coletivo sobre o que foi discutido no projeto</p> <p>Questionário de autoavaliação</p>

O quadro abaixo descreve o percurso do projeto, bem como as principais atividades realizadas em aula:

Quadro 9: Descrição das aulas do Projeto II

<p>Aula 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica fora da caixa: Há duas caixas, uma escrita <i>feminino</i> e outra <i>masculino</i>. Os alunos e alunas, em grupos, recebem papéis contendo atividades que devem classificar em feminina ou masculina, como por exemplo fofocar, carregar peso. Discussão sobre estereótipos de gênero e relatos de pessoas que tiveram uma história <i>fora da caixa</i>. • Vídeo: A turma assiste dois trechos de vídeos, um episódio de <i>Sex and the City</i> que mostra um escocês de saia, e um trecho do filme <i>Dez coisas que eu odeio em você</i> que mostra meninas jogando futebol. Conversa a partir dos vídeos sobre como gêneros são construções sociais. • Leitura: Leitura do texto <i>Pelo Direito de sermos além de princesas</i>, que relata uma carta de uma menina para uma empresa, reclamando que os brinquedos de meninas são sem graça. Discussão da construção da feminilidade. Discussão sobre tipologia textual do gênero carta do cliente. • Discussão sobre uso da língua não sexista: A partir de um trecho do texto anterior, que utilizava o @, fazer a leitura de trechos do texto <i>Manual para uso não sexista da linguagem</i>. Discussão sobre como usar a língua de maneira não sexista. • Vídeo: Assistem ao vídeo <i>Like a girl</i> da campanha publicitária que fala sobre fazer coisas como uma garota e ter orgulho disso. • Tarefa de casa: Produção textual sobre como se descobriram homens ou mulheres. <p>Aula 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão: sobre como os filmes influenciam nas construções sociais de gênero, como são tratados mulheres e homens no universo cinematográfico. • Produção de Texto: Escrita em aula sobre que filme consideravam ter colaborado para a construção de suas próprias identidades de gênero.
--

- **Problematização da construção argumentativa:** Apresentação de características, como concretude, unidade temática e argumento. Reflexão sobre senso crítico e senso comum.
- **Leitura:** Leitura do texto *Onde foram parar os machos?* que fala da extinção da verdadeira masculinidade. Análise do texto: identificação da temática, da tese, dos argumentos do autor e dos recursos expressivos para sustentar os argumentos. Trabalho sobre elementos de coesão textual.
- **Produção de Texto:** Escrita a partir do texto anterior.

Aula 3

- **Vídeo:** Assistem ao vídeo palestra do TED: *Como os filmes ensinam a masculinidade*. Debate sobre o vídeo, fazendo relações com a aula anterior e as produções textuais dos alunos.
- **Dinâmica com texto:** Alunos e alunas recebem uma redação de tipo dissertativo-argumentativo, na qual os parágrafos estão embaralhados. Em grupos, devem organizar o texto.
- **Leitura:** Leitura e análise da temática e da tese da redação. Identificação do que é levantado em cada parágrafo. Análise de elementos linguísticos presentes no texto para encadeamento de ideias, períodos e parágrafos.
- **Dinâmica:** Organizados em círculo, alunos discutem o que pensam quando ouvem as palavras *Amélia* e *Macho*. Traçam coletivamente um perfil de estereótipos a partir destas palavras, passando por características físicas, psicológicas e comportamentais.
- **Canção:** Escutam a canção *Ai, que saudades da Amélia* e discutem a construção da mulher *Amélia* da música.
- **Canção:** Escutam a canção *Desconstruindo Amélia* e analisam a canção, discutindo o processo de mudança das feminilidades e masculinidades no decorrer do tempo.
- **Produção de Texto:** Retirada do Concurso Vestibular da UFRGS de 2002, a proposta solicita que se responda a pergunta *O que significa ser homem e ser mulher em seu mundo e para você?*

Aula 4

- **Leitura:** Leitura do texto *Parada gay, cabra e espinafre*, publicado na revista *veja*, que argumenta contra a luta dos direitos homossexuais. Discussão sobre heterossexualidade e homossexualidade e análise do texto com a turma.
- **Produção de Texto:** Escrita a partir do texto anterior.
- **Leitura:** Leitura do texto *Artigo na veja sobre gays, espinafre e cabras me deixou cabreira*, texto de blog em resposta ao texto anterior, que problematiza os padrões hegemônicos e normativos que são estabelecidos sócio-historicamente no que se refere à vivência do corpo e da sexualidade.
- **Curta-metragem:** Assistem ao curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, que conta a descoberta de um adolescente da sua homossexualidade. Debate sobre o curta-metragem.
- **Reescrita:** Reescrita em aula da redação da aula anterior.

Aula 5

- **Leitura:** Leitura do texto *Quem me estuprou*.
- **Apresentação de dados:** Apresentação de dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde, do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero e do blog *Think Olga*, referentes à violência contra mulher. Discussão dos dados e da sua relação com políticas públicas, como a Lei Maria da Penha.
- **Vídeo:** Assistem ao vídeo *It's your fault*, que problematiza a culpabilização da vítima de violência sexual. Discussão sobre o vídeo.
- **Vídeo:** Assistem *Masks off – A challenge to men*, que convida os homens a unirem-se na luta contra a violência de gênero.
- **Produção Final - Escrita coletiva:** Escrita de um artigo de opinião com a turma, a fim de dividir com o resto do cursinho o conhecimento adquirido nas oficinas.
- **Autoavaliação:** Exercício de autoavaliação com a turma.

Na primeira aula, em que havia uma dinâmica para classificar atividades em *masculinas* ou *femininas*, Júlia lembra que os alunos e alunas levantaram problemáticas da dinâmica antes que ela acabasse. Eles se questionaram sobre a necessidade de que tudo fosse encaixotado por caixinhas, que era a principal reflexão da dinâmica:

Excerto 7: Narrativa de Júlia

Enquanto eles iam colocando as atividades dentro das caixinhas, eles iam explicando o que era aquela atividade e porque eles tinham classificado ela assim. A ideia era que eles discutissem no final, mas como eles eram alunos super críticos, no meio da atividade eles já estavam vendo o problema dela: que era dividir as coisas em gêneros. Esse problema era proposital, para refletir sobre qual é a nossa necessidade de encaixotar as coisas e por que a gente tem o gênero como uma caixinha que deve ser seguida por todos.

Júlia menciona que essa atividade foi importante porque foi uma maneira palpável deles enxergarem os estereótipos de gênero. A reflexão final da atividade foi que, embora haja um esforço para que os papéis de gênero fiquem *dentro* da caixa, é possível tirar eles de lá. Na segunda aula, em que os alunos foram convidados a escrever uma resposta à menina que enviou a carta para a Lego, Júlia recorda que as produções textuais dos estudantes foram muito positivas:

Excerto 8: Narrativa de Júlia

E foi muito querido, vários assumiram bem a posição de enunciador, colocaram que iam levar essas ideias pra empresa, outros escreveram que iam rever ou iam lançar um novo produto da Lego atendendo as demandas da menina e iam enviar pra casa dela. Foi super legal!

Entender o papel de quem fala, para quem fala e por que motivo fala é um importante fator para escrever um texto argumentativo, como é a dissertação de vestibular, texto foco de produção dos alunos. Sendo assim, nesta produção de texto, o excerto acima sugere que os objetivos linguísticos foram alcançados pelos estudantes. Além disso, os objetivos de reflexão sobre o tema também parecem ter sido atingidos por muitos, como na atividade sobre filmes que influenciaram a construção de masculinidade e feminilidade, conforme excerto abaixo:

Excerto 9: Narrativa de Júlia

Depois da discussão, a gente pediu que eles escrevessem sobre um filme que influenciou a noção deles de masculinidade e feminilidade.

Apareceram várias coisas, algumas coisas bem tradicionais, como o filme da *Bela e a Fera*, coisas assim.

É interessante destacar também que, durante a oficina, as alunas da turma começaram a refletir sobre problemas relacionados a gênero e sexualidade que aconteciam no Cursinho M, o que fez com que elas levassem essa discussão para outras mulheres do cursinho e criassem um coletivo de mulheres da instituição:

Excerto 10: Narrativa de Helena

Começou a se fortalecer dentro das alunas um senso de coletivo tão grande que elas se sentiram à vontade o suficiente pra criticar posturas machistas que elas percebiam nesse cursinho e pra apontar posturas dos professores quando elas diziam que eles tavam sendo machistas. Então as alunas se fortaleceram como grupo. E, no fim, a oficina gerou um coletivo de mulheres do cursinho. Foi muito bom. Como surgiu, a gente levou pras outras professoras que essas coisas tavam acontecendo. A partir disso, a gente se reuniu com as professoras e criou o coletivo. [...] Eu acho que isso gerou um ambiente muito crítico sobre o que tava acontecendo no cursinho. E isso demonstra também que não é porque tu tá num ambiente super envolvido em luta que essas questões de gênero não são tão super em alta. E isso ter acontecido foi super legal, porque eu acho que se não houvesse esse espaço das oficinas isso ainda estaria silenciado.

Conforme Helena, as oficinas geraram um ambiente acolhedor para que as alunas se sentissem à vontade para criticar as posturas dos professores do próprio cursinho e, ao mesmo tempo, se sentissem com força para trazer esse assunto à tona.

Neste projeto, as professoras Júlia e Helena trabalharam diversos tópicos relacionados a gênero e sexualidade que julgaram interessante para a turma. Para tal, elas se utilizaram de variados gêneros discursivos e organizaram debates em sala de aula. A criação do coletivo de mulheres indica que o objetivo de proporcionar uma discussão sobre os papéis de cada indivíduo na opressão de gênero (vide Quadro 8) não só foi alcançado, como também gerou resultados que foram além da sala da aula.

4.1.3 Projeto III: Igualdade de Gênero

O projeto *Igualdade de Gênero* foi elaborado pela professora de inglês Patrícia, juntamente com outra colega de inglês (aqui chamada de Alice), e foi aplicado em uma escola particular da zona sul de Porto Alegre. As duas professoras foram contratadas em um momento em que a coordenação da escola responsável pelos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental buscava que todas as disciplinas desta etapa se organizassem por projetos com sequências didáticas. A disciplina de Língua Inglesa ainda não funcionava dessa maneira e, em função disso, Patrícia e Alice foram contratadas para implementar o trabalho por projetos.

Nesta escola, três turmas de 5º ano participaram do projeto. Por orientação da coordenação pedagógica, na disciplina de Língua Inglesa, as turmas tinham aulas juntas no começo do ano letivo e, quando chegavam na metade do primeiro trimestre, voltavam a se separar. A maioria dos alunos tinha idade de 10 ou 11 anos e as aulas dessa disciplina eram ministradas em dois períodos semanais.

A coordenação também orienta os professoras e professores a trabalharem temáticas em comum, de forma que os temas conversem de alguma maneira. Naquele momento, a professora de Ciências estava trabalhando corpo e alimentação com o 5º ano. Por essa razão, Patrícia e Alice iniciaram as aulas utilizando uma unidade sobre corpo humano, que era parte do livro didático usado pela turma, de forma a estabelecer uma conexão com o trabalho da professora de Ciências. Por causa das discussões sobre este assunto, algumas questões de gênero emergiram nesse momento:

Excerto 11: Narrativa de Patrícia

E nesse momento eles começaram a falar muita coisa sobre esportes e xingamentos, por exemplo *jogar que nem mulherzinha*. E isso chamou a nossa atenção [...].

Após estes comentários, as professoras decidiram falar sobre estas questões em sala de aula. A partir disso, elas elaboraram o projeto *Igualdade de Gênero*. Abaixo, segue o escopo do projeto (elaborado a partir da entrevista):

Quadro 10: Planejamento do Projeto III

Tema	Comportamentos considerados <i>de menino</i> e <i>de menina</i> , sua relação com corpo e saúde, ditadura da beleza, equidade de gênero e sexismo.	
Objetivos de ensino	Gerais	Promover práticas de aquisição de língua estrangeira em sala de aula; Ler textos de diferentes gêneros discursivos, posicionando-se diante deles com atitude crítica; Escrever de modo seguro e autoral; Refletir sobre a língua e seus diferentes usos; Formar um ambiente de compartilhamento de experiências pessoais e de responsabilidade social; Desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
	Específicos	Desenvolver a alteridade; Proporcionar uma discussão sobre os papéis de cada indivíduo na opressão de gênero; Ler, compreender globalmente textos críticos; Propiciar aos alunos a oportunidade de elaborar uma peça publicitária; Vivenciar o trabalho envolvido na construção de um texto, através de leitura, discussão, escrita e reescrita;
Conteúdos curriculares	Conjugação do verbo <i>to be</i> ; pronomes pessoais do caso reto; adjetivos; proficiência de leitura em legendas de textos audiovisuais.	
Produto Final	Propósito	Conscientizar a comunidade escolar sobre preconceito de gênero
	Gênero discursivo e suporte	Uma peça publicitária digital e uma impressa

Quando foram planejar as aulas, as professoras pensaram primeiro em um gênero discursivo e decidiram fazer um recorte na temática de gênero, de forma a trabalhar especificamente sobre o que aquela turma estava vivendo naquele momento. Depois de escolher trabalhar com propaganda, elas procuraram textos em inglês na internet, pois queriam textos autênticos em que fosse possível trabalhar com a língua em uso. Nessa busca, elas encontraram o vídeo da campanha *Like a girl* da *Always*. Patrícia conta que elas também procuraram um texto escrito para trabalhar, até que encontraram a campanha *I'm a girl*, da prefeitura de Nova York, que falava sobre a autoestima de meninas. Além disso, para complementar a discussão, as professoras também mostraram o vídeo da campanha *Real Beauty Sketches*, da empresa *Dove*, que fala sobre a autoimagem das mulheres.

Excerto 12: Narrativa de Patrícia

Na hora de escolher os textos, a gente pensou em um gênero primeiro, que no caso foi a propaganda. Na época tava bem em alta a campanha da *Always* que se chama *Like a girl* e a gente quis usar. Mas a gente queria também um texto escrito pra basear mais a sistematização da prática

escrita e reescrita. E não adianta: a gente tem mais facilidade em trabalhar a escrita do que a oralidade. E a partir do vídeo da Always a gente começou a procurar na internet outras campanhas. E aí a gente encontrou essa campanha de Nova York e caiu como uma luva. Depois disso, a gente ia planejando a cada três, quatro aulas.

Os vídeos tinham áudio em inglês e legenda em português, pois um dos objetivos do projeto era trabalhar a proficiência em leitura de legenda, para que os alunos deixassem de ouvir tudo dublado e tivessem mais contato com a língua inglesa.

A campanha de Nova York chamou a atenção das professoras por se relacionar com o que estava acontecendo com aquela turma, de forma que ela se tornou o texto base do projeto, através do qual o resto das atividades se desenvolveram. Também houve duas aulas em que a professora Patrícia não estava e que Alice trabalhou com a turma questões relacionadas ao padrão de beleza feminina nas revistas, como o uso de *photoshop* nas fotos. A tabela abaixo mostra os principais textos e recursos linguísticos trabalhados neste projeto:

Quadro 11: Textos de Consumo e Recursos Linguísticos enfocados do Projeto III

Principais Textos de consumo	Trabalho com recursos linguísticos
Vídeo de Campanha Publicitária <i>I'm a girl</i>	Sistematização do verbo <i>to be</i> e do uso de adjetivos em inglês
Vídeo de Campanha Publicitária <i>Always - Like a girl</i>	Leitura de legendas em português de textos com áudio em inglês
Vídeo de Campanha Publicitária <i>Dove Real Beauty Sketches</i>	Leitura de legendas em português de textos com áudio em inglês

A campanha *I'm a girl* é composta por vários cartazes com foto de meninas. Na parte de cima dos cartazes, está escrito *Eu sou uma garota*¹³ e, embaixo, características diferentes em cada cartaz, como *Eu sou amigável, inteligente, curiosa, corajosa, saudável, sincera, trabalhadora, única e criativa*¹⁴, seguida da frase *Eu sou linda do jeito que eu sou*¹⁵. Através dessas frases, as professoras fizeram a sistematização do verbo *to be* e trabalharam o uso de adjetivos em

¹³ Tradução livre: *I'm a girl*

¹⁴ Tradução livre: *I'm friendly, smart, curious, brave, healthy, sincere, hardworking, unique and creative*

¹⁵ Tradução livre: *I'm beautiful the way I am.*

inglês, conforme mostra o quadro acima. Elas também começaram o debate sobre as questões de autoimagem da mulher e sobre fazer coisas *de menina*. Durante o projeto, as professoras instigavam os alunos e alunas sobre, se eles fossem fazer as fotos da campanha, que fotos eles tirariam no lugar daquelas.

Patrícia conta que uma das turmas que, segundo ela, tinha um comportamento menos infantil que as outras, se engajou mais com a discussão do que as outras duas turmas:

Excerto 13: Narrativa de Patrícia

A turma que tinha um comportamento mais adolescente se empolgou muito com a discussão, as outras tinham um comportamento mais infantil, ainda levavam bonecas pra aula, essas não ficaram tão animadas.

No vídeo *Like a girl*, mulheres, homens e meninos são convidados a representar atividades feitas como mulheres, como por exemplo, *correr como uma menina*. Inicialmente, eles correm devagar, de maneira desengonçada e *delicada*. Em seguida, é solicitado a mesma coisa para meninas, e elas correm rápido e com obstinação. A partir disso, o primeiro grupo é convidado a refletir sobre sua maneira de correr e o vídeo encerra com uma reflexão sobre porque fazer coisas *como uma menina* é algo negativo. Quando as professoras passaram o vídeo *Like a girl*, Patrícia relata que as meninas da turma choraram, pois se identificaram com o vídeo. Por ser uma questão que fala mais sobre a discriminação que as meninas sofrem, a professora acredita que os meninos da turma ficaram menos engajados na discussão nesse momento inicial.

Excerto 14: Narrativa de Patrícia

[...] e as gurias da turma choraram, porque era o que elas tavam vivendo naquele momento. Eu acho que os meninos ficaram menos empolgado, porque é claro que essa questão toca mais as meninas.

Ela conta que ela e Alice pediram para a turma escolher entre fazer um vídeo ou fotos para fazer uma campanha. A turma escolheu trabalhar com fotos, pois os alunos e alunas alegaram que tinham vergonha de aparecer falando em um vídeo. A partir disso, as professoras retomaram o que tinha sido estudado de recursos linguísticos (os adjetivos e o verbo *to be*) e trabalharam o uso de pronomes pessoais de caso reto em língua inglesa. Em seguida, as professoras

combinaram com a turma que os meninos iam pensar em coisas que eles gostam de fazer que são consideradas de meninas e as meninas iam pensar em coisas nos mesmos moldes da campanha *I'm a girl*. Em grupos, eles escreveram a frase que iria na foto da campanha, que foi revisada e reescrita. Nesse momento, os meninos, que não estavam tão envolvidos, se engajaram mais com o projeto:

Excerto 15: Narrativa de Patrícia

Eu acho que foi só nesse momento de concretização que os guris se engajaram mais, porque até ali eles não tavam aparecendo muito, a gente tava falando mais das coisas que eles, os meninos, faziam contra as meninas e como o machismo traz consequencias para as meninas. No momento em que eles conseguiram responder: *O que vocês deixam de fazer por que dizem que é de menina?*, ou *No que julgam vocês?*, eles se engajaram. A gente sempre perguntava durante as aulas essas coisas, mas eles não sabiam o que dizer. Eu acho que essa falta de engajamento tem a ver com a própria opressão de gênero que é menor com os meninos do que com as meninas. Mas nessa hora os alunos ficaram muito empolgadas, porque eles viram que era real o que eles tavam fazendo.

Também houve um trabalho sobre o gênero *fotos de campanha publicitária* e suas características, como logo, *slogan*, nome da campanha. Logo depois, os estudantes tiraram as fotos que iriam na campanha, que precisavam se relacionar com as frases que eles haviam escrito. A turma, então, foi para o laboratório de informática e as professoras explicaram que eles deveriam fazer uma campanha publicitária, com logo, nome da campanha e todos os elementos deste gênero discursivo. A turma então montou a campanha com as fotos e frases.

Patrícia relatou que teve um grupo de meninos que se identificou bastante com a discussão:

Excerto 16: Narrativa de Patrícia

Alguns alunos meninos já sofreram mais com isso e se enxergaram mais no projeto. Outros menos e não viram tanto sentido na atividade final. Teve um menino, por exemplo, que eu acho que se identificou mais. Ele tava sempre mexendo na franja e ele falava em inglês na aula o tempo inteiro. Por causa disso, todo mundo ficava inticando com ele e aí ele chorava na aula e tal. No final, ele foi um dos que mais se animou. O grupo dele era todo de meninos que gostam de cuidar do cabelo e a frase deles era *Eu posso ser menino e querer cuidar do meu cabelo*. A foto deles são os três com a franja pro lado.

Depois que os alunos terminaram a campanha, as professoras decidiram apresentar a experiência do projeto em um evento acadêmico de uma

universidade de Porto Alegre, no qual os alunos e alunas relataram a experiência. O trabalho foi premiado como uma apresentação de destaque.

No projeto *Igualdade de Gênero*, Patrícia e sua colega professora buscaram trabalhar questões de gênero relacionadas a autoestima de meninas. Elas desenvolveram essa discussão através do trabalho com campanhas publicitárias em língua inglesa e orientaram a turma na construção da própria campanha.

4.1.4 Aula sobre a Marcha das vadias

Outra situação, mencionada pela professora Helena, ocorreu no Cursinho C, no ano de 2014. Neste caso, diferente das experiências citadas nas subseções acima, a aula não fazia parte de um projeto. A proposta nuclear foi discutir um texto que tratava sobre a Marcha das Vadias¹⁶.

Quadro 12: Descrição de Aula – Marcha das Vadias

- **Leitura:** Leitura da carta aberta contra a marcha das vadias
- **Discussão:** Discussão do assunto, alunos opinam sobre o texto
- **Análise do Texto:** Análise dos pontos argumentativos do texto
- **Produção Textual:** Escrita refutando um argumento do texto anterior.
- **Sugestão de Leitura:** A professora indica um texto online a favor da Marcha das Vadias para os alunos

Ao trazer este texto, a professora Helena colocou em pauta questões de gênero e sexualidade e trabalhou a argumentação de textos dissertativos.

4.2 Episódios em que gênero e sexualidade emergiram

Em alguns momentos da entrevista, as professoras mencionaram outras experiências relacionadas a gênero e sexualidade que não foram planejadas, mas

¹⁶ A Marcha das Vadias é um protesto que acontece em vários lugares do mundo desde 2011 e teve seu início no Canadá, após um policial alegar que mulheres evitariam estupros se não se vestissem com roupas curtas. A partir disso, a Marcha das Vadias tem crescido no mundo inteiro, com suas pautas principais sendo “o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos” (GOMES; SORJ, 2014, p. 437).

que emergiram na interação de sala de aula. Nesta sessão, descrevo as situações que pareceram mais relevantes para análise.

A professora Júlia relatou uma situação que aconteceu recentemente no Cursinho M, enquanto trabalhava classe de palavras e seus conceitos com a turma - especificamente onomatopeias nesta aula:

Excerto 17: Narrativa de Júlia

De repente um aluno no fundo da sala perguntou: *Professora, lepo lepo é uma onomatopeia? Era a época que essa música tocava o tempo inteiro. Eu respondi: Tu sabe que eu nunca escutei essa música direito, pra saber o que é esse tal de lepo lepo. E alguém me respondeu: mas tem internet no computador, profe, pedindo pra eu colocar a música.*

A partir disso, a professora decidiu colocar a música e analisar a palavra *lepo lepo* com os alunos, que teve os seguintes desdobramentos:

Quadro 13: Descrição de Aula – Situação Lepo Lepo

- Aluno 1 perguntou qual seria a classe de palavras de lepo lepo;
 - Professora respondeu que não sabia;
 - Aluno 2 sugeriu que a professora colocasse a música para escutar;
 - Professora concordou e colocou a música para a turma escutar;
 - A turma discutiu sobre o que significa lepo lepo, culminando na conclusão de que é uma palavra que se refere ao órgão sexual masculino ou ao ato sexual;
 - A turma discutiu sobre o tabu do sexo, sobre repressão da sexualidade e sobre as diferentes palavras para se referir aos órgãos sexuais ou ao ato sexual na sociedade;
- A turma voltou para a análise do termo lepo lepo e concluiu que, nesse contexto, funcionava como um termo substantivado.

Nesta aula, Júlia julgou necessário parar o que havia planejado para discutir o que era *lepo lepo*. A análise para descobrir a qual classe gramatical pertencia a palavra fez com que uma conversa sobre sexualidade surgisse em sala de aula.

Na escola municipal em que Júlia trabalha atualmente, outra situação surgiu recentemente. A professora estava revisando com a turma a noção de predicativo através da estrutura sintática das frases de um texto.

Excerto 18: Narrativa de Júlia

Em certo momento eu falei *tá vendo que aqui, nessas frases, sempre tem uma característica..., por exemplo, 'ela é tal coisa'*. Eu falei *ela é...* e algum aluno completou minha frase com *puta*. E aí eu parei e perguntei: *Por que quando vocês vão falar mal de uma mulher chamam ela de puta?*

Júlia resolveu questionar os alunos sobre os xingamentos utilizados para uma mulher. Os desdobramentos dessa situação são descritos no quadro abaixo:

Quadro 14: Descrição de Aula – Situação Xingamentos

- A professora estava revisando a noção de predicativo e sugeriu que os alunos completem a frase *Ela é...*;
 - Um aluno completou a frase com a palavra *puta*;
 - A professora questionou os alunos sobre os xingamentos para mulheres;
 - A turma começou a discutir sobre os xingamentos atribuídos a homens e a mulheres;
 - A professora fez uma lista de xingamentos para homens e para mulheres no quadro;
 - A turma analisou a lista de xingamentos;
 - A turma se deu conta que os xingamentos para mulheres, em sua maioria, são sinônimos de palavras como *puta*, ou seja, que todas falam da sexualidade da mulher;
 - A turma discutiu a visão da sociedade sobre a sexualidade da mulher e sobre não ser bem visto que uma mulher *fique* com vários homens;
 - A professora questionou os alunos sobre como eles chamam os homens que ficam com várias mulheres e os alunos responderam coisas como *garanhão* e *poderoso*;
 - A turma discutiu o fato de uma mulher ficar com vários homens ser algo negativo e o contrário ser algo positivo;
 - A turma discutiu sobre os xingamentos para homens, concluindo que a maior parte deles é chamando um homem de *gay* ou chamando de menina, como *mariquinha* e *mulherzinha*;
 - A turma discutiu sobre porque seria um problema ser mulher ou ser gay;
- A professora percebe que os alunos confundem questões de masculinidade com sexualidade e direciona uma explicação sobre as diferenças.

Depois desta situação, Júlia decidiu dar continuidade à discussão na aula seguinte. Para tal, ela trouxe o vídeo *Like a girl* e assistiu com a turma, para, em seguida, direcionar uma discussão sobre por que ser menina é algo negativo.

Além disso, Júlia comenta em sua narrativa como acha importante prestar atenção às questões que surgem da turma:

Excerto 19: Narrativa de Júlia

Outra coisa, é importante observar eles. Algumas coisas surgem sobre gênero e sexualidade sem planejamento e eu acho que tem coisas que valem a pena parar tudo o que tá acontecendo e discutir isso. Eu vi muito nas observações os professores dizendo que coisas sobre sexualidade e gênero não eram importantes, não era pra ser falado na escola, ignoravam as situações. Eu acho que vale a pena não virar as costas pra essas situações.

4.3 Dificuldades, desafios e possíveis soluções

Como mencionado no Capítulo 2, vivemos em um tempo em que questões de gênero e sexualidade estão constantemente sendo disputadas e são cada vez

mais latentes. Algumas professoras e professores, para os quais já é claro que a construção de gênero e da sexualidade estão presentes no ambiente de ensino, buscam maneiras de trabalhar estes temas em suas aulas. Entretanto, se, por um lado, nas últimas décadas, observamos a ampliação e a complexidade dos saberes e das práticas corporais sobre estes assuntos, por outro, isto “também desestabilizou as nossas referências sobre o que o corpo é e sobre como ele pode ser conhecido e vivido” (MEYER; SOARES, 2013, p.8). Dessa forma, professoras e professores que hoje tratam de gênero e sexualidade também se comprometem a desbravar novas possibilidades educacionais, pois a grande maioria deles não teve oportunidade de discutir como trabalhar estas questões em sala de aula durante a sua formação como docente (FELIPE; GUIZZO, 2013).

Por essa razão, entendo que é fundamental compartilhar experiências com gênero e sexualidade relacionadas ao ensino. Sendo assim, nesta seção investigo as principais dificuldades e desafios relatadas nas narrativas. Além disso, busco identificar que caminhos e decisões as professoras tomaram para superar as dificuldades e desafios. No primeiro momento, descrevo e analiso situações que surgiram em sala de aula na interação com e entre os alunos, alunas e professoras. Em seguida, relato outros fatores que foram considerados pelas professoras como desafiantes ao trabalhar com gênero e sexualidade.

As professoras Júlia e Helena relataram uma situação em que elas discutiam com a turma do Cursinho M sobre as cantadas para mulheres na rua, no projeto *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*. Na aula em que haviam levado, para iniciar a discussão, a imagem de uma mulher caminhando e um homem um pouco a frente com a cabeça virada para a direção da mulher, as professoras perguntaram para a turma se eles já haviam vivenciado uma situação parecida e se achavam que isso poderia ser considerado um problema. Algumas meninas da turma se manifestaram dizendo que se incomodavam quando um homem olhava ou falava algo para elas na rua. Nesse momento, um aluno faz um comentário, relatado no excerto abaixo, e que, segundo Júlia, colocou as professoras em uma situação difícil de ser resolvida:

Excerto 20: Narrativa de Júlia

[...] a gente teve que ouvir coisas de um aluno: *Mas tu bota o filé na frente do leão e quer que o leão não ataque?*. Aí começou a discussão. O bom é

que a gente tinha uma boa relação com a turma, então a gente não precisava interferir tanto na discussão, só mediar. Nessa hora, as meninas questionaram se a culpa era realmente do *filé* por estar ali. E o texto [que seria lido depois] falava justamente dessas questões, que uma mulher poderia estar de burca e ainda assim isso ainda iria acontecer... que o filé pode estar guardado num pote na geladeira e isso ainda ia acontecer.

Para Helena, a situação foi uma surpresa, pois, como demonstra o excerto da narrativa abaixo, ela não esperava ouvir um comentário como esse de um aluno.

Excerto 21: Narrativa de Helena

A gente sabe que isso é uma opinião que se reproduz na sociedade, mas eu e a Jú ficamos chocadas, porque a gente não esperava ouvir isso de um aluno de 14 anos, dentro de uma sala de aula. Quando ele falou isso, teve uma menina que virou pra ele indignada: *O que tu tá falando?*. A gente imaginava que eles tivessem preconceito, mas não nesse nível de comparar pessoas com bifes e leões, como se pessoas não conseguissem controlar seus instintos. E aí a gente se deu conta: vamos falar com as mulheres que estão dentro da sala de aula - que no caso eram as alunas. E aí nessa hora, a gente fez uma pesquisa em sala de aula, com as mesmas perguntas do texto *Chega de Fiu Fiu*, perguntando quem na sala de aula já tinha ouvido alguma cantada ou comentário na rua. E aí todas as alunas levantaram a mão e até professora regente levantou a mão. A gente perguntou também quem se importava com as cantadas e comentários na rua, e eu lembro que todo mundo, ou quase todo mundo, levantou a mão.

Nesse episódio, as professoras se depararam com uma situação em que um aluno faz um comentário machista em sala de aula. A solução encontrada por elas foi dar voz às outras mulheres da turma para que elas falassem como se sentem nessas ocasiões. A maneira que elas fizeram isso foi aproveitando elementos do texto que seria trabalhado logo em seguida (*Chega de Fiu Fiu*), que, conforme mencionado anteriormente, apresenta dados de uma pesquisa feita com mulheres sobre cantadas na rua. Elas não só responderam de forma indireta ao aluno, mas também fizeram uma conexão entre a discussão e o texto a ser trabalhado, já inserindo elementos de um dos gêneros do discurso que veriam depois: a pesquisa quantitativa. Destaco que, conforme relatado por elas, a reação das professoras não foi reativa e que ambas em nenhum momento advertiram o aluno por ter feito esse comentário. Segundo Júlia, ela teria vontade de repreender o aluno, mas essa é uma estratégia que ela acredita que não faz sentido nesse contexto de sala de aula:

Excerto 22: Narrativa de Júlia

Eu tinha vontade de dizer *Como tu pode dizer que uma mulher é um pedaço de carne?*, mas eu não acho que na sala de aula eu devesse fazer isso. Na minha opinião, a sala de aula não é a mesma coisa que a militância, a sala de aula é um ambiente educativo. Se os professores agem da mesma maneira que na militância quando falam sobre gênero e sexualidade, isso pode ser um problema na escola, porque na militância as pessoas perdem a paciência e respondem esse tipo de coisas de uma maneira grossa. E eu acho que não pode ser assim. Eu tenho a *Ju Militante*, a *Ju Professora* e a *Ju Pesquisadora*. As três tão relacionadas, mas uma tem que respeitar o espaço da outra. Como professora, tu não pode responder grossa pro aluno, ou rir, ou boicotar esse tipo de opinião. Esse tipo de opinião vai surgir na sala de aula e tu tem que ouvir e trabalhar ela. Claro que é um problema se ele sair do colégio ainda achando isso, ele não pode sair da escola achando que ele tem o direito de atacar as mulheres na rua, mas a sala de aula é um espaço educativo que podemos discutir isso.

Outra situação parecida foi vivenciada pela professora Patrícia quando ela e a colega professora Alice apresentaram para as turmas de 5º ano o projeto *Igualdade de Gênero*. Como comenta Patrícia no excerto a seguir, ela preferiu não responder diretamente o comentário machista do aluno, e sim esperar o andamento do projeto que traria discussões sobre o tema:

Excerto 23: Narrativa de Patrícia

Bem no começo, tinham umas situações constrangedoras com os guris. Tinha um aluno que tava vivendo uma coisa do *docontrismo* em todas as aulas. Quando a gente propôs o projeto ele falou várias coisas como *Guria é mais fraca mesmo* e *Mas as gurias da sala não sabem jogar futebol mesmo, elas são tri ruins*. E aí como tava no começo do projeto, a gente tinha medo da coordenação da escola e não sabia onde o projeto ia dar no final, se ia dar certo ou não, como as três turmas iam receber, então a gente ficava muito na *retranca*. Quando ele falava essas coisas, a gente não respondia diretamente, porque explicar pra ele e dizer *Tu tá sendo machista* não parecia uma boa ideia. Então a gente achou que era melhor ele entender isso durante o projeto e não fazer uma intervenção direta. E toda vez que ele falava isso eu pensava que se fosse qualquer pessoa, em qualquer lugar, falando a mesma coisa, eu faria um discurso falando que ele tá sendo machista, mas eu não podia fazer, porque talvez isso jogasse ele contra mim e todo o projeto fosse por água abaixo.

Na situação relatada acima, Patrícia demonstra outra razão pela qual não respondeu diretamente ao aluno: o extremo cuidado com suas ações. Esse cuidado era proveniente do medo da reação da coordenação pedagógica da escola onde trabalhava, por estar lidando com a temática de gênero, além de querer manter uma relação dialógica com o aluno.

A professora Júlia também viveu outra situação em que julgou melhor não repreender os alunos. Ela estava dando aula no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, para uma turma de nível básico e trabalhava uma unidade didática que falava sobre eletrodomésticos:

Excerto 24: Narrativa de Júlia

A discussão era sobre a inutilidade desses produtos [eletrodomésticos] e tinha uma pergunta *Você compraria esse eletrodoméstico?*. E aí um dos alunos respondeu assim: *Não, eu não compraria, mas se minha mulher achasse que fosse importante eu compraria*. E uma das meninas, que era jamaicana, ficou brabíssima e chamou ele de machista. E aí teve toda uma discussão difícil e cultural, com os africanos *versus* os jamaicanos. Os africanos ficaram falando do papel da mulher e as jamaicanas ficaram dizendo que isso era machismo. Então eu tive que ter um jogo de cintura muito grande que eu não sei da onde eu tirei. Foi extremamente complicado. Eu tive que mediar a discussão pra eles não pularem no pescoço um do outro. Depois as jamaicanas saíram um pouco dessa posição agressiva e tentaram entender como eles pensavam. Tinha uma aluna que era africana, e ela tava ali escutando o que todo mundo tava discutindo sobre o que ela tinha que ser ou fazer. No começo da discussão, ela tava quieta e eu tava tentando dar o espaço se ela quisesse falar. E, no final, ela quis falar. No final da aula ela me disse que foi uma discussão muito boa, foi bem produtiva.

Nessa situação, os alunos começaram a discordar entre si sobre questões de gênero, e a posição adotada por Júlia foi de mediadora do debate. Nesse caso, também teve o elemento cultural para ser considerado, pois, para os alunos homens de origem africana, a atitude de relacionar mulheres com a tomada de decisões a coisas relacionadas à casa era perfeitamente normal. Já para as alunas mulheres jamaicanas, esse comentário apontou uma discriminação contra as mulheres, pois os homens consideravam que as mulheres deveriam fazer os afazeres domésticos, e dessa forma, ao falar de eletrodomésticos, cabia a elas tomar decisões. Júlia também demonstrou ter se preocupado, durante o debate, de que a única aluna mulher de origem africana pudesse ter voz na discussão – afinal ela era o objeto de discussão. Apesar disso ter acontecido em uma situação específica, em que questões culturais também estavam intrinsicamente relacionadas, uma cena parecida poderia acontecer entre alunos e alunas do mesmo país, visto que muita gente no Brasil tem opiniões discordantes sobre o papel da mulher.

Outro episódio vivido pela professora Patrícia ocorreu, durante o Projeto III, em uma aula em que a turma estava discutindo padrões de beleza e as pressões

vividas pelas mulheres. Nesse momento, uma das alunas fez um depoimento de como se sentia pressionada a ser a mais bonita da turma e não conseguia:

Excerto 25: Narrativa de Patrícia

Um dia a Brenda [uma aluna negra] falou que sempre olhava pra Laura [uma aluna branca] – e a Laura não tinha ido na aula aquele dia - e achava ela bonita, mas não se achava bonita. Todo mundo concordou com a Brenda que a Laura era a mais bonita da aula. E isso foi meio difícil. A gente não fez nada com aquilo na hora porque a gente ficou chocada. A gente disse que ela era bonita também, mas não sei se adiantou. E depois teve uma outra aula que a gente retomou isso e a Laura disse que achava a Brenda bonita também e isso foi legal. Na verdade, foi a partir disso também que a gente acabou falando depois sobre racismo no projeto seguinte. Mas eu acho que nesse momento a gente não conseguiu dar conta dessa discussão de competição entre meninas. Depois, no projeto sobre ser negra, a Brenda falou mais e foi melhor, mas essa é outra história. [...] E talvez essa coisa do *ser mais bonita* é uma coisa que toque a gente também. A gente tá falando sobre se sentir bonita independente dos padrões, mas a gente tá sempre atrás do padrão e precisa pensar *Por que eu tô fazendo isso?*. Eu acho que tem a ver com isso, chega num ponto que a gente não tem como ajudar os alunos porque a gente também tá naquele ponto. Esse foi o momento mais louco e mais difícil.

Nesse caso, Patrícia relata que ela e a outra professora não souberam que atitude tomar quando ouviram a aluna Brenda expressando suas angústias sobre achar a amiga mais bonita do que ela. A reação encontrada por elas no momento em que isso aconteceu foi elogiar que ela também era bonita. O que me parece interessante nesta situação é que, apesar de Patrícia dizer que não conseguiu resolver a situação no ato, ela e a professora Alice retomaram a discussão em outra aula, ou seja, a situação não foi ignorada pelas professoras. Além disso, ao perceber que outras questões relacionadas a padrões de beleza estavam tangenciadas, elas sentiram a necessidade de discutir racismo e questões de negritude mais a fundo e, por isso, desenvolveram um projeto sobre racismo após este de igualdade de gênero. Patrícia também comenta, no final desse excerto, que foi uma situação difícil porque esse é um assunto que atinge ela mesma, que a faz se questionar sobre ser mulher e como os padrões de beleza a afetam. Conforme Schwengber (2013), a percepção de uma professora de que seu próprio corpo é generificado é algo fundamental, pois não podemos esquecer que professoras também têm uma história no seu corpo e marcas adquiridas durante a sua trajetória pessoal. Falar de gênero, então, também significou para Patrícia o desafio – necessário – de pensar na sua própria história como mulher.

Na aula em que a professora Helena trabalhou o texto sobre a Marcha das Vadias no Cursinho C, ela também se viu em uma situação em que não soube como reagir. Ela relatou que um aluno se incomodou com o modo como o tema estava sendo tratado por ela e que, no final, as alunas da turma responderam a ele:

Excerto 26: Narrativa de Helena

[...] surgiu um aluno que falou que a marcha das vadias era desrespeitosa e que esse assunto não devia ser tratado assim. Eu não me lembro bem o que ele falou, mas eu sei que foi uma coisa assim. Eu tinha uma liberdade muito grande com aquela turma e eu devo ter feito uma cara muito engraçada, porque todo mundo riu. Eu não esperava isso, assim. Só que as próprias alunas tomaram o turno da fala e viraram e responderam, porque era uma turma que tinha um entrosamento. Apesar de ser uma turma enorme, o entrosamento era muito legal. Acho que foi a única vez que eu ia ficar numa saia justa, sem saber muito bem o que responder, mas eu tive respaldo das outras alunas.

Vemos neste episódio, mais uma vez, as mulheres da turma sendo protagonistas na discussão sobre questões de gênero dentro da sala de aula. O fato de o aluno ter questionado a maneira como a discussão sobre o assunto foi apresentada em sala de aula demonstra o incômodo que falar sobre gênero e sexualidade pode causar em algumas pessoas. Em relação a isso, a professora Helena também destacou a repressão de outros professores homens do Cursinho C em que dá aula:

Excerto 27: Narrativa de Helena

Os nossos [referindo-se às professoras mulheres] maiores problemas foram com os professores agora no início do ano. O que mais me desafia é trabalhar com pessoas de formação mais tradicional.

[...]

Ninguém tinha falado nada dentro do cursinho sobre trabalhar com esses temas, até que alguns alunos começaram a criticar atitudes preconceituosas desses professores. Então a gente começou a questionar a postura dos professores, no sentido de: por que eles agiam de maneira machista ou homofóbica com as alunas ou faziam piadinhas na prova? E, por que, quando uma aluna aponta o dedo na tua cara e diz que essa piada é homofóbica, tu *tira* com a cara dela? E quando a gente começou a questionar o que tava acontecendo na sala de aula *deles*, eles tiveram uma resposta negativa pro que acontecia na *nossa* sala de aula. Eles começaram a ficar incomodados porque a gente não deveria falar sobre isso no cursinho. Como a gente trabalha sobre gênero e sexualidade e é por trabalhar sobre isso que surge a crítica à maneira que eles tão agindo, eles reagiram dizendo *Não, a sala de aula não é lugar pra falar sobre isso*. Eu acho que o maior desafio é esse, é quando tu começa a desconstruir o que acontece dentro da tua instituição de ensino.

Dentro dos desdobramentos do trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula do Cursinho C, acusações de machismo e homofobia contra professores do próprio cursinho apareceram. Ao saberem disso, os professores homens começaram a atacar a ideia de que o problema, na realidade, era que estes temas não deveriam ser discutidos em sala de aula. É interessante notar que a maneira de resolver as acusações contra eles era deixar de falar sobre o assunto. Ao manifestar que esse é seu maior desafio, entendo que a atitude dos professores incomoda Helena. Ela relata outra situação em que fez uma oficina sobre violência contra a mulher neste cursinho e que, no mesmo ano, este foi o tema da redação do ENEM:

Excerto 28: Narrativa de Helena

A oficina de violência contra a mulher foi um acerto enorme, porque foi bem no ano que caiu na redação do ENEM esse tema e isso deu um respaldo de que sim, nós precisamos falar sobre gênero no cursinho. E foi uma coincidência. Eu tava no *facebook* e eu vi que dia 25 era um dia de luta contra a violência contra a mulher e eu falei com as professoras *Vamos fazer uma oficina sobre isso* e elas falaram *Vamos*.

Querer abordar questões de gênero e sexualidade não é unanimidade no Cursinho C, mas Helena continua tendo iniciativas sobre os assuntos. Ao ver que violência contra a mulher foi tema da redação do ENEM, ela sentiu que a existência da sua oficina foi justificada, porque esta discussão auxiliou os estudantes a terem melhores resultados na prova do ENEM, principal objetivo dos alunos e alunas do cursinho. O medo de que tratar de gênero e sexualidade cause *problemas* nas instituições permeia o discurso de todas as professoras entrevistadas. Helena demonstra, no excerto anterior, que falar desses temas é uma atitude de resistência dentro do Cursinho C. A professora Patrícia, que dá aula em uma escola particular, relata que evitou utilizar o termo *feminismo*, por exemplo, por medo de que essa palavra não fosse bem recebida:

Excerto 29: Narrativa de Patrícia

A gente chegou pra coordenação e disse que ia fazer um projeto sobre igualdade de gênero e que isso tinha surgido de questões da turma. A gente não usou em nenhum momento o termo *feminismo*, porque a gente tinha medo da reação deles, tanto da escola quanto dos alunos. A coordenação falou que tudo bem, mas eu fiquei bem receosa. Durante as aulas, eu e a Alice nunca falávamos *machismo* ou *feminismo*, embora os alunos falassem. A gente falava sempre em *igualdade de gênero*. A gente

ficou com medo do que podiam fazer com a gente se a gente falasse esses termos, então a gente usava só igualdade de gênero. Mas a gente sabe que o feminismo é a luta por direitos iguais dentro das diferenças.

Outra situação que Patrícia se preocupou foi quando seus alunos e alunas foram apresentar o projeto *Igualdade de Gênero* no evento universitário, mencionado anteriormente, pois ela não sabia como ia ser:

Excerto 30: Narrativa de Patrícia

Esse foi o momento mais desafiante, porque isso foge do nosso controle. *Eles iam falar o que eles aprenderam. A gente se reuniu pra se preparar pra apresentação e dividir o que iam falar. [...] No ensaio, eles apresentaram pra nós e eles tavam meio perdidos, falaram que a gente tinha visto o verbo *to be*, visto propagandas e aprendido que meninos e meninas são iguais. Pra mim tava meio sem graça. A gente como professor tinha visualizado todo o processo pedagógico, mas eles vivem isso diferente. E a gente tinha muito medo de como ia ser na hora, achando que podiam acontecer duas coisas: ou que parecesse que a gente botou eles pra falarem e eles nem sabem o que falar, ou que a gente tinha pregado uma ideologia e dito *vocês tem que ser feministas!**

Patrícia relata que ela ficou insegura com a apresentação, pois não sabia que imagem isso ia passar do projeto. No entanto, a professora também comenta que a apresentação foi diferente das suas expectativas:

Excerto 31: Narrativa de Patrícia

No fim, a apresentação não foi nem uma coisa nem outra. Eles deram um show. Na hora eles apresentaram uma coisa totalmente diferente. [...] A coordenadora do colégio tava lá e ela me contou que uma aluna falou: *A gente sabe que em várias escolas as pessoas aprendem que nem nos cursos de inglês, mas na nossa escola a gente aprendeu coisas legais pra vida em inglês.* Foi demais ouvir isso! Nossa ideia agora é apresentar esse trabalho em Passo Fundo.

A gente ganhou destaque nesse evento. A escola, como é particular e quer fazer propaganda de tudo, fez um banner enorme com as campanhas das crianças e esses banners ficaram lá na parede. Isso foi um reconhecimento por todo mundo da escola, pela diretora e tal. Isso nos deu firmeza pra continuar falando desse tipo de coisa.

Depois da apresentação, Patrícia se sentiu mais confiante de abordar temas como gênero e sexualidade, pois a escola ficou orgulhosa do seu nome ser vinculado a um prêmio universitário. Esse fato a motivou a elaborar o projeto sobre racismo logo em seguida.

A professora Júlia expõe sua opinião sobre falar sobre estes temas:

Excerto 32: Narrativa de Júlia

Dado o momento atual, acho que nós, os professores, ficamos muito inseguros sobre tratar gênero e sexualidade em sala de aula. A gente fica tentando se justificar de porquê a gente tá falando isso em sala de aula, com medo da reação da escola e mais ainda da família dos alunos.

Júlia sintetiza o que Patrícia e Helena também mencionaram: a insegurança de falar sobre assuntos que possam gerar polêmica entre a coordenação, a família e os estudantes. Cabe ressaltar aqui que o medo vivenciado pelas três professoras não foi paralizador, porque, conforme a seção anterior que apresenta a descrição dos projetos, elas seguiram falando de gênero e sexualidade de uma maneira mais plural em suas salas de aula.

4.4 Sugestões para outras professoras e professores

Nessa seção, apresento sugestões das participantes da pesquisa para professoras e professores de língua que tenham interesse em trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade na sala de aula. Em seguida, acrescento duas sugestões que eu, como analista, formulei a partir das narrativas.

As sugestões a seguir partem de comentários feitos espontaneamente e em resposta à seguinte pergunta *Que sugestões você tem para outros professoras e professores que queiram trabalhar com gênero e sexualidade?*. Encontrei nas narrativas seis principais sugestões, que comento abaixo.

- a) Observar a realidade da turma e fazer o planejamento dos tópicos a serem abordados de acordo com isso;

Uma recomendação que as professoras Júlia e Helena fazem é observar a realidade da turma e o que os próprios alunos e alunas trazem nas aulas. Afinal, segundo Júlia, o que é adequado para os anos iniciais do Ensino Médio pode não ser para o Ensino Fundamental, e vice e versa. Da mesma maneira, um tópico pode ser interessante para uma turma e não para outra. O professor ou professora só irá descobrir isso estando atento à turma. No projeto *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*, as cantadas eram parte da realidade das alunas mulheres, que mesmo adolescentes já vivenciavam os assédios nas ruas, e de

alguns alunos homens que viam essa atitude como algo natural. No projeto *Igualdade de Gênero*, a proposta de trabalho surgiu justamente da observação de comentários dos alunos sobre *fazer coisas de menina*. Já no projeto *Oficinas de leitura e escrita crítica sobre gênero e sexualidades*, os textos escolhidos buscavam se aproximar ao processo de construção de gênero que os estudantes tinham vivido.

Sendo assim, nos três projetos, os alunos e alunas aparentam se conectar com os temas e subtemas, pois já haviam experienciado situações abordadas nas discussões, como indicam as reações dos alunos e alunas descritas anteriormente. Por parte das meninas e mulheres, as aulas se tornaram um espaço em que elas se sentem, em alguma medida, acolhidas, pois podem desabafar sobre o que vivem como mulheres. Em relação aos meninos, o desafio das professoras parece ser o de fazer com que eles percebam as repressões de gênero que muitas vezes eles reproduzem, principalmente com mulheres e homens homossexuais. Além disso, os projetos acima também demonstram abrir a possibilidade de repensar as pressões e padrões de gênero impostos pela sociedade. Um dos exemplos mais tangíveis é a criação do coletivo de mulheres do Cursinho M, que teve uma série de consequências já descritas anteriormente.

- b) Pesquisar e se preparar para possíveis problemáticas que possam surgir em aula;

Júlia e Helena falam da importância da preparação antes de começar o projeto, com relação a leituras sobre gênero e sexualidade, mas, principalmente, em relação a antever o que pode ser trazido para a aula e o que pode surgir em decorrência disso:

Excerto 33: Narrativa de Júlia

O professor tem que saber que é difícil ter uma discussão sobre gênero e sexualidade. Não precisa ser uma discussão extremamente teórica, por exemplo, o professor precisa parar pra pensar algumas coisas antes do projeto: o que é gênero e sexualidade pra ele? Qual o objetivo dele trazendo essa discussão? Qual a discussão que cabe à escola fazer sobre gênero e sexualidade? E mais ainda: qual é o espaço da discussão de gênero e sexualidade na sala de aula de línguas e literatura? Porque tu não vai conseguir trabalhar tudo sobre gênero e sexualidade, então tu precisa pensar, de acordo com os teus objetivos, o que tu vai focar, quais os textos que tu vai usar, que conceitos tu vai apresentar.

Helena relembra que ela e Júlia imaginaram que ideias contrárias as suas poderiam surgir e criar confrontos com os textos lidos em aula, e que por isso pensaram muito sobre como trazer gênero e sexualidade para os estudantes. Elas discutiram bastante durante a preparação do projeto, para que estivessem preparadas com respostas para questões que poderiam surgir.

c) Trabalhar por projetos com sequências didáticas;

Em relação a como organizar o trabalho com gênero e sexualidade, Helena aconselha o trabalho por projetos, por permitir que a reação e resposta dos alunos e alunas em uma aula seja retomada na aula seguinte. Helena também comenta que é importante ser flexível em relação ao projeto, porque situações inesperadas podem surgir na sala de aula:

Excerto 34: Narrativa de Helena

Eu acho que trabalhar com gênero e sexualidade é trabalhar com projeto. Eu acho que é a melhor maneira de trabalhar com isso. Eu acho que o projeto dá uma autonomia maior pra que os alunos respondam. A maneira como eles respondem numa aula é o que tu pode usar como gatilho na próxima. Eu acho que trabalhar com projeto facilita muito nessa questão. Também não adianta tu fazer um projeto e tu deixar esse projeto engessado, ele precisa ser maleável.

d) Fazer uma coletânea ampla de textos e, após, selecionar quais serão usados;

Júlia expõe que não acha fácil encontrar material didático para trabalhar em sala de aula sobre gênero e sexualidade. Em relação a isso, Patrícia sugere que o professor ou professora busque fazer uma coletânea de textos que ajudem a informar sobre o tópico desejado:

Excerto 35: Narrativa de Patrícia

[...] ter um texto base e uma coletânea de textos que ajudem a informar sobre aquele assunto.

Nas experiências dos projetos anteriores, as três professoras fizeram uma pré-seleção de vários textos e só após delimitarem os tópicos específicos que gostariam de trabalhar é que fizeram uma seleção final do que iriam trabalhar em aula.

- e) Não responder comentários machistas dos alunos diretamente e sim promover a reflexão e a crítica ao machismo durante o desenvolvimento do projeto, a partir de textos;

Outra das sugestões diretas das professoras Júlia e Helena é sobre como lidar com comentários machistas dos alunos em sala de aula. Como descrito na seção anterior, as professoras sugerem não responder diretamente aos alunos e sim com os textos e debates do projeto. Além disso, Helena comenta que é importante não se mostrar hostil aos alunos e evitar levar o comentário para um lado pessoal. Essa atitude faz com que o professor não seja dogmático em relação a questões de gênero e sexualidade, pois ele se engaja em fazer o aluno *refletir* sobre as temáticas, e não decorar uma nova visão. No trecho abaixo, Patrícia explica porque acha essa atitude a melhor opção:

Excerto 36: Narrativa de Patrícia

[Uma sugestão é] ouvir o que eles tinham pra falar e responder as falas preconceituosas com os textos e não diretamente. [...] Eu acho que tem que ter paciência e responder com os textos. [...] E se a gente chega *rachando*, os alunos vão só ficar reproduzindo o discurso e vão entender que dentro da sala de aula não pode xingar de *veadinho*, mas fora da sala de aula pode, porque eles não sabem porque não pode. Ficar só dando discurso na sala de aula não adianta. Claro que a gente vai falar que não pode, mas tem que tratar de outra forma, se não entra por um lado e sai por outro.

- f) Buscar outros professoras e professores para se apoiarem na proposta;

Júlia e Patrícia sugerem que o professor ou professora busque parcerias na instituição de ensino em que trabalha. Nos três projetos, as professoras trabalharam em duplas, e as três ressaltam como foi importante poder dividir os receios com outras professoras. Elas também mencionam relações com outros professoras e professores que trabalhem na instituição, para poder compartilhar ideias e potencializar o trabalho:

Excerto 37: Narrativa de Patrícia

Acho que a gente sempre tem que tá pedindo ajuda pra outros professores que possam nos ajudar. É importante ter alguém contigo que tenha a mesma noção de gênero do que tu. O grupo de professores dessa escola não têm essa concepção, então fica difícil trabalhar com eles porque pra eles isso nem importa. E essa falta de parceria é difícil, porque tu vê das próprias professoras a reprodução do machismo e se sente meio sem chão.

Excerto 38: Narrativa de Júlia

Meu conselho é que o professor não trabalhe essas questões sozinho, sempre tente essas micro parcerias. Quando tu tá em dupla ou em trio, tu tem mais força de trabalhar.

Além dessas seis sugestões, acrescento duas sugestões mais para professoras e professores a partir da minha análise das três narrativas das professoras participantes dessa pesquisa.

g) Se preocupar com o papel dos meninos/homens na discussão;

Um dos pontos em comum das narrativas das professoras foi a preocupação com o papel dos meninos e homens das turmas em que trabalharam. No projeto *Oficinas de leitura e escrita crítica sobre gênero e sexualidades*, Helena fala do cuidado em incluir os meninos da turma na discussão, o que fez com que um dos tópicos das aulas fosse *O que é ser homem na sociedade hoje*, além de trazer a discussão sobre o que é ser *macho*, através da reflexão de leitura do texto *Onde foram parar os machos?* e da discussão da vídeo palestra *Como os filmes ensinam a masculinidade*.

Patrícia comenta que, no projeto *Igualdade de Gênero*, os meninos da turma demoraram mais a se engajar nas atividades. Ela atribui a falta de motivação no fato de que, ao falar sobre problemas de gênero, surge uma crítica a como as mulheres sofrem com o machismo realizado *pelos* homens, ou seja, o assunto era sobre o que os meninos faziam de *ruim* para as meninas. Além disso, as opressões de gênero são questões que tocam mais às meninas e, conseqüentemente, elas se engajam mais na discussão. Como a propaganda *I'm a girl* fala sobre a autoimagem e autoestima das meninas, Patrícia e Alice adaptaram a proposta do produto final para que os meninos estivessem incluídos, pedindo que eles pensassem sobre o que eles deixam de fazer porque dizem que é *coisa de menina*. Nesse momento, os meninos da turma estiveram mais engajados, pois, além de poderem refletir sobre as restrições que eles vivem, segundo a professora, o fato de ser uma campanha, com interlocutor e propósito claro, fez os alunos sentirem que a produção final era *real*.

Dessa forma, minha sugestão é de que, ao levar os temas gênero e sexualidade para a sala de aula, o professor ou professora pense qual é o papel

dos meninos e homens na discussão, de forma a potencializar a discussão e fazer os alunos refletirem sobre seu papel nas opressões de gênero e de sexualidade.

h) Empoderar as mulheres da turma nas discussões.

A segunda sugestão que faço é empoderar as mulheres da turma. As professoras demonstraram que em suas experiências elas tiveram a preocupação em dar abertura para que as meninas se posicionassem nas discussões. Na situação em que Júlia discutia com seus alunos e alunas sobre eletrodomésticos e surgiu uma discussão sobre papéis de gênero entre jamaicanos e africanos, a professora demonstrou estar preocupada com o que a mulher africana que estava em aula pensava.

No projeto *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*, quando um aluno fez o comentário comparando mulheres a pedaços de carne, uma aluna imediatamente indagou ele *O que tu tá falando?*. Em seguida, as professoras fizeram uma pesquisa com as meninas da turma. As professoras poderiam ter lidado de diversas maneiras com essa situação, por exemplo, respondendo diretamente o aluno elas mesmas ou então simplesmente passando para o próximo assunto. Ao convidar as mulheres da turma a se posicionarem, elas deram voz às alunas e possibilitaram que os exemplos trazidos para a discussão fossem pessoais e, dessa forma, de mais confiabilidade para a discussão. Aproximar o problema de gênero dos alunos homens é um dos desafios de quem trabalha com gênero e sexualidade. Dessa maneira, oportunizar que as colegas meninas, com quem eles, no mínimo, convivem diariamente – e que muitos provavelmente tem relações mais próximas –, é uma estratégia para sensibilizar os homens e meninos. Ver que a violência de gênero é algo que está ao seu lado e atinge pessoas que eles conhecem e se relacionam, possibilita que eles repensem como estão reproduzindo atitudes machistas.

Dar espaço para que as mulheres relatem, discutam e até mesmo desabafem sobre opressões de gênero fez com que as mulheres não se percebessem mais sozinhas nessas vivências e, ao que tudo indica, fez com que elas se sentissem capazes de enfrentar as dificuldades juntas. Conforme descrito no final da subseção *4.2.2 Projeto II Oficinas de leitura e escrita crítica sobre*

gênero e sexualidades, o empoderamento das mulheres dessa turma gerou reflexos concretos: a criação de um coletivo de mulheres no Cursinho M.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entender que a educação brasileira vive tenções em relação à busca de direitos para a população LGBTT e para mulheres, este trabalho teve a intenção de contribuir para a exploração e discussão de práticas que envolvem gênero e sexualidade no âmbito escolar. Dessa forma, busquei responder a pergunta: *Como professoras e professores de línguas trabalham gênero e sexualidade na sala de aula?*

Muitas professoras e professores ainda olham pouco para estas questões e, quando o fazem, utilizam abordagens que acabam por não contribuir para as pluralidades de diferentes vivências de gênero (masculina, feminina, não binária, transgênera, cisgênera, etc.) e de sexualidade (homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, etc.). Conforme Meyer (2013, p. 11): “a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta corrigi-las”. Neste trabalho, almejei descrever projetos que reconheçam esta pluralidade, além de compartilhar e analisar a experiência das professoras que aplicaram estes projetos. Como descrito no Capítulo 3, os principais objetivos foram:

- a) Refletir sobre a importância do trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula de língua;
- b) Construir narrativas coletivas de experiências docentes envolvendo gênero e sexualidade na sala de aula de línguas;
- c) Identificar principais dificuldades e desafios dos professoras e professores que trabalham gênero e sexualidade na aula de língua, bem como as soluções encontradas nessas situações e;
- d) Sistematizar uma coletânea de boas práticas de trabalho com esses temas de modo a incentivar outros professoras e professores de línguas.

Em relação ao objetivo a), no Capítulo 2 tracei uma breve história dos termos gênero e sexualidade no ocidente, bem como tentei recuperar o percurso de políticas públicas e publicações relacionadas à educação brasileira sobre gênero e sexualidade. Os materiais analisados apontam para a existência de uma

luta antiga em relação à implementação de iniciativas relacionadas ao ensino de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que mostram que apenas nas últimas décadas elas começaram a ter algum resultado. Em virtude disso, observei que é latente a necessidade de transformação social no que diz respeito a como os discursos sobre gênero e sexualidade vêm sendo construídos em contextos de ensino. Além do mais, em relação a publicações específicas para professores de língua, assinalo a escassez destas, o que motivou a descrição detalhada dos projetos relatados pelas professoras no Capítulo 4.

Para buscar analisar experiências que explicitariam as práticas realizadas atualmente por professoras e professores de língua, a geração de dados se deu em forma de narrativas episódicas compartilhadas, conforme o objetivo b). Como descrevi no Capítulo 3, as narrativas foram criadas a partir de uma entrevista, que buscou reconstruir situações vivenciadas pelas professoras participantes desta pesquisa. Na análise de dados, os tópicos de interesse deste trabalho me levaram fazer a codificação em três blocos de conteúdos:

a) Etapas dos projetos trabalhados

b) Situações significativas que ocorreram em sala de aula

c) Sugestões para outros professoras e professores

Na seção 4.2, foram descritas as atividades de aula com as temáticas gênero e sexualidade, de forma a demonstrar possibilidades pedagógicas para professoras e professores de língua. Esse capítulo parte das narrativas construídas colaborativamente com as professoras, entretanto, é importante pontuar que o recorte e as reflexões estão cobertos pelas minhas percepções e escolhas de análise.

Dessa forma, a análise das narrativas desta pesquisa apontou dois tipos de experiências com as temáticas de gênero e sexualidade: planejadas pelas professoras e não planejadas – ou seja, que emergiram durante a interação de sala de aula. Sobre as aulas planejadas, os debates apareceram como atividades recorrentes na sala de aula. Além disso, os relatos sobre as produções textuais dos estudantes indicam que eles e elas – principalmente as meninas e mulheres da turma – se mostraram interessados e engajados nas atividades propostas

pelas professoras. A análise também demonstrou que o trabalho com recursos linguísticos estava diretamente relacionado aos gêneros discursivos estudados, bem como estava sempre atravessado pelas temáticas de gênero e sexualidade e não estudadas separadamente. Os dados indicam que os três projetos se construíram através de textos autênticos, da reflexão sobre eles e da busca por relacionar as subtemáticas com a vida dos alunos e alunas.

Sobre o objetivo c), na seção 4.3, aponto os principais desafios e dificuldades encontrados pelas professoras. Ao meu ver, se destaca a dificuldade de lidar com comentários machistas vindos dos alunos e o constante medo da reação da escola, dos estudantes e de suas família nas aulas sobre gênero e sexualidade. No entanto, nas experiências relatadas, as professoras demonstraram lidar bem com as situações. Outros desafios também foram relatados, como: conflitos entre os próprios alunos e alunas e a necessidade de mediar essa discussão e, além disso, situações em que a professora foi enfrentada sobre como está abordando estas temáticas por um aluno e por outros professores.

Em seguida, conforme o objetivo d), na seção 4.4, foram sistematizadas sugestões de práticas para a diversidade direcionadas a professoras e professores de língua. As primeiras sugestões partem diretamente das narrativas e as duas últimas da minha análise dos relatos, sendo elas:

- a) Observar a realidade da turma e fazer o planejamento dos tópicos a serem abordados de acordo com isso;
- b) Pesquisar e se preparar para possíveis problemáticas que possam surgir em aula;
- c) Trabalhar por projetos com sequências didáticas;
- d) Fazer uma coletânea ampla de textos e, após, selecionar quais serão usados;
- e) Não responder comentários machistas dos alunos diretamente e sim promover a reflexão e a crítica ao machismo durante o desenvolvimento do projeto, a partir de textos;
- f) Buscar outros professoras e professores para se apoiarem na proposta;
- g) Se preocupar com o papel dos meninos/homens na discussão e;
- h) Empoderar as mulheres da turma nas discussões.

De acordo com as análises, enfatizo que falar de gênero e sexualidade é um desafio para qualquer professor ou professora nos dias de hoje. Entretanto, é com certeza um desafio necessário a ser enfrentado, conforme comenta Júlia:

Excerto da Narrativa de Júlia

Ter noção de que esse é um terreno espinhoso. [...] Por outro lado, exatamente por ser um terreno espinhoso, é importante falar sobre isso. Por que, se a escola não faz esse tipo de discussão, em que outro espaço vai ser falado sobre diversidade? Se não é a escola, quem vai falar disso?

Apesar da natureza desse terreno nas instituições de ensino, os resultados desta pesquisa sinalizam que é possível desbravar novos caminhos e desviar dos espinhos. Os três projetos e as demais experiências descritas aqui demonstram que existem alternativas para um ensino de língua que trabalhe com a diversidade de gênero e sexualidade. Mais do que isso: que é possível falar de gênero e sexualidade sem fugir dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa ou de outras línguas estrangeiras e Literatura. Além disso, os desdobramentos das aulas sobre essas temáticas mostram avanços significativos, em que alunos repensam suas atitudes como homens, mulheres se sentem empoderadas e até coletivos femininos são criados. Em outras palavras: vale a pena passar pelo terreno espinhoso.

Sendo assim, entendo que falar de gênero e sexualidade em sala de aula hoje no Brasil exige coragem, estudo e formação. No entanto, como tentei demonstrar nesse trabalho, nós professoras e professores não estamos sós. Há possibilidades. Certamente, é necessário compartilhar e analisar outras experiências que foquem em atividades voltadas para o ensino de língua, a fim de entender a relação entre docente e discente quanto a estas temáticas, bem como outras relações que envolvem poder no contexto de ensino. Outra questão importante para investigação é a formação de professores de Letras no que tange gênero e sexualidade, para entender as alternativas para um ensino da diversidade. Por fim, para as alternativas que nós ainda não encontramos possibilidades, me permito uma última sugestão: que ousemos criá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Magdalena Maria de. **História oral e formalidades metodológicas**. In: Anais do Encontro Nacional de História Oral, 1, 2012, Rio de Janeiro: UFRJ.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **Construindo contextos**: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação. 2004. 298 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANGROSINO, Michael. In: _____. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2009, p. 53-72.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Lei nº 11.340, de 8 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC-SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC-SEF, 1998.

_____. Portal do Ministério da Educação. **PIBID - Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. **Projeto de lei 6583, de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em 1 jul. 2016.

_____. **Projeto de lei 190, de 2015**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido". Assembleia Legislativa do Estado do

Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>>. Acesso em 1 jul. 2016.

_____. **Projeto de lei 1301, de 2015**. Dispõe sobre a criação no sistema Estadual de ensino do Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1278983>>. Acesso em 1 jul. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Decreto no 42.822, de 20 de janeiro de 1998. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília: SDH, 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: Sobre os Limites Discursivos do "Sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARREIRA, Denise (Coord.). **Informe Brasil: gênero e educação**. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 115 f. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/gen_educ.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

DUARTE, Constância. História da literatura feminina: nos bastidores da construção do gênero. In: SCARPELLI, Marli e ASSIS DUARTE, Eduardo. **Poéticas da Diversidade**. Belo Horizonte: UFMG/FALE: Pós-Lit, 2002. p.211-220.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 31-40.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. **Corpo, geração e identidade: A marcha das vadias no Brasil**. Soc. Estado, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, Aug. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

JESUS, Beto de *et al.* **Diversidade Sexual na Escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens.** Edição Especial. São Paulo: ECOS Comunicação e Sexualidade, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia: identificar e prevenir.** 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LIONÇO, Tatiana. Prefácio. *In:* JESUS, J. **Homofobia: identificar e prevenir.** 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015, p. 12-19.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). Pedagogias da Sexualidade. *In:* _____ (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-34.

_____. A emergência do “gênero”. *In:* _____ (Org.) **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 6. ed. p. 14-35.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 84-93.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLENER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão.** *In:* _____. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 5-16.

NASCIMENTO, Marcos; ARRUDA, Silvani. Proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros. Junho 2015.

PENALVO, Claudia; ZAGO, Luiz Felipe; KA, Sandro. À guisa de historicização dos movimentos sociais LGBT e ONG/Aids. *In:* PENALVO, Claudia; ZAGO, Luiz Felipe. (Orgs.). **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?** 2. ed. Porto Alegre: Somos, 2009, p. 09-23.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: A história de um conceito. *In:* ALMEIDA, Heloisa Buarque de, SZWACO, José Eduardo (Orgs). **Diferenças, Igualdade.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-148.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo?. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 73-84.

SCHWONKE, Camila Rose Guadalupe Barcelos. **Sexualidade e Gênero: A História Oral de Adolescentes com Vivências de Rua**. Rio Grande, 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Pós-graduação em Enfermagem, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

SILVA, Rosimeri Aquivo da. Notas sobre o Sexo da Educação. *In*: PENALVO, Claudia; ZAGO, Luiz Felipe. (Orgs.). **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?** 2. ed. Porto Alegre: Somos, 2009, p. 33-41.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista. Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan/abr. 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil**. 1. ed. Brasília: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35-82.

WINK, Caroline Osório. **Sexualidade e educação: Um estudo de cunho etnográfico em uma escola estadual de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio grande do Sul.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

ZINET, Caio. Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. **Educação Integral**, online, 09 nov 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

ANEXO A

Roteiro de conversa

Perguntas:

1. Você poderia me contar sobre situações em que você trabalhou gênero e sexualidade em sala de aula?
2. Como você decidiu trabalhar os objetivos da aula de _____ (português, espanhol, etc.) relacionados a gênero e sexualidade?
3. Você pode me contar como você fazia o planejamento das aulas?
Como você acha que eram as aulas em comparação ao planejamento e o que acontecia?
4. Dentre as coisas que você fez, o que você considera que foi bem sucedido? Por quê?
5. Você poderia me contar sobre uma situação inesperada em sala de aula envolvendo gênero e sexualidade?
6. Você poderia me contar uma situação problemática ou constrangedora que você teve em sala de aula envolvendo estes temas?
7. Qual foi a ocasião que mais te desafiou em sala de aula relacionada a gênero e sexualidade?
8. O que você lembra de ter sido mais fácil e o que foi mais difícil trabalhar com estes temas?
9. Na sua opinião, como os alunos reagiam ao trabalhar com estes temas?
10. Você poderia me contar sobre a reação de outras pessoas da escola (outros professores, coordenação pedagógica, etc.) quando elas sabiam que você trabalhava com gênero e sexualidade em sala de aula? Qual foi o envolvimento/a reação delas?
11. Que sugestões você tem para outros professoras e professores que queiram trabalhar com gênero e sexualidade?

Lista para conferir tópicos abordados:

Tópicos Essenciais:

- Objetivos da aula de línguas: Materiais usados em aula, dinâmicas, etc.
- Planejamento/realidade
- Situações que deram certo e por quê
- Situações que geraram dificuldade e por quê
- Sugestões para professores

Tópicos Possíveis:

- Situações onde o tema era central / não era central
- Reação/atitude dos alunos
- Relação com outras pessoas da escola

ANEXO B

Convite para Participação da Pesquisa

Prezada professora,

Sou aluna da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, a respeito de práticas de ensino relacionadas a gênero e sexualidade na sala de aula de línguas.

Considerando sua atuação como professora e acadêmica, gostaria de convidá-la para ser participante da minha pesquisa, por meio do compartilhamento de documentos (registros de aula, planos de aula, materiais didáticos, relatórios de docências etc.) e de uma conversa individual e presencial para investigar como professoras e professores de língua trabalham gênero e sexualidade na sala de aula. A conversa será gravada em áudio, o que servirá de apoio para a escrita de uma narrativa sobre suas experiências docentes. Com a análise dos dados, tenho como objetivo final sistematizar práticas de ensino sobre o tema para que outras professoras e professores possam se inspirar.

Envio, em anexo, dois arquivos: 1) Projeto de Pesquisa, informando detalhes da pesquisa a ser desenvolvida e 2) Termo de Consentimento Informado, que deverá ser assinado por você, caso aceite participar desta pesquisa.

Agradeço sua atenção e estou a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone +55 51 89494861 ou e-mail bitencourtluisa@gmail.com (Luisa Bitencourt) ou gabriela.bulla@ufrgs.br (Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla).

Atenciosamente,

Luisa Bitencourt Martins

ANEXO C

Consentimento Informado para professoras participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Prédio Administrativo do Instituto de Letras– Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



Porto Alegre, 18 de abril de 2016.

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, a respeito de práticas de ensino relacionadas a gênero e sexualidade na sala de aula de línguas.

Através deste documento, solicito sua autorização para (a) a gravação de uma conversa individual e presencial, (b) a utilização do áudio da conversa e dos documentos compartilhados (registros de aula, planos de aula, materiais didáticos, relatórios de docências etc.) como apoio para a escrita de uma narrativa sobre suas experiências docentes e (c) a posterior utilização da narrativa como dados da presente pesquisa.

Os dados serão utilizados para propósitos única e exclusivamente científicos. Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas e instituições de ensino). Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço sua atenção e estou a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone +55 51 89494861 ou e-mail bitencourtluisa@gmail.com (Luisa Bitencourt) ou gabriela.bulla@ufrgs.br (Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla).

Atenciosamente,

Luisa Bitencourt Martins.

Assinatura da professora orientadora:

LI O DOCUMENTO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME:

ASSINATURA ou DOCUMENTO DE IDENTIDADE:

DATA: