

Por uma educação linguística *queer*: estranhando conceitos e práticas

Daniel Mazzaro^a 

RESUMO

Com base nos estudos queer, que interrogam as construções de gênero e sexualidade, este texto se propõe a discutir a necessidade de subverter os processos de ensinar e aprender línguas no espaço escolar por meio de uma educação linguística queer. Para tanto, são trazidos à baila conceitos e percursos históricos desses estudos, salientando o que se entende por “crítico” nesse contexto e trazendo as perspectivas decoloniais no campo da educação e do gênero para enriquecer o debate. Além disso, propõe-se uma concepção de educação linguística que seja capaz de abarcar os objetivos dos estudos queer que se encontram nos campos de saber da Pedagogia, Linguística, Linguística Aplicada e Literatura.

Palavras-chave: Educação Linguística. Estudos Queer. Linguística Queer. Linguística Aplicada.

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 18/05/2021

^aUniversidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: daniel.mazzaro@ufu.br

Como citar:

MAZZARO, D. Por uma educação linguística *queer*: estranhando conceitos e práticas. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1052-1084, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49224>>

1052

Introdução

Nós queremos educar nossas crianças, ou as crianças das outras pessoas, para entender que isso [a questão de gênero] é um problema altamente debatível? E que há diferentes pontos de vista, e que elas precisam considerar a complexidade do mundo, culturalmente e religiosamente, historicamente, para entender essa questão? Não significa que eles precisam aceitar um ponto de vista político.

Judith Butler
(MORENO, 2015, s.p.)

As palavras de Judith Butler acima foram proferidas em uma entrevista ao portal brasileiro G1 (MORENO, 2015) quando de sua visita ao SESC Vila Mariana, em São Paulo, no ano de 2015, para proferir uma palestra sobre os estudos de gênero e as teorias *queer*. Embora em forma de perguntas, Butler responde às acusações que sofreu na porta do evento de que sua vinda ao Brasil se justificava por uma agenda política de imposição da “ideologia de gênero” nas escolas, denúncia que se repetiu no ano de 2017 em sua segunda visita ao país, com o agravante de ter sido agredida no aeroporto, o que a levou a escrever um artigo para a Folha de São Paulo (BUTLER, 2017).

As relações entre política e educação não são novidades na história brasileira, mas a partir de 2014 a inclusão do termo “gênero” no debate do Plano Nacional de Educação, principalmente antecedido pelo polissêmico “ideologia”, propagou ainda mais essa chama, trazendo vozes religiosas que compuseram as conjunturas que levaram à presidência um sujeito conservador e retrógrado (MAZZARO; MARINS-COSTA, 2020). Ao manter o tema como responsabilidade da família, das igrejas ou dos estudos biológicos, cerceia-se a discussão da própria ação de se discutir, como se a polêmica já tivesse uma resposta tão óbvia que não merecesse atenção por nenhuma outra área de saber.

Esse, no entanto, não faz parte dos princípios da educação linguística. Se compreendermos minimamente o homem como resultado do meio cultural em que foi socializado e como herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam (LARAIA, 2009), é graças a sua linguagem que as experiências são transmitidas e ocorrem as

socializações e as acumulações. Não há, portanto, tema que não possa, por questões sociais, ser abordado pelos estudos da linguagem.

Este texto, fruto de reflexões como professor formador de professores e professoras de espanhol como língua estrangeira/adicional, discute a necessidade de subverter os processos de ensinar e aprender línguas no espaço escolar por meio de uma educação linguística criticamente *queer*. Para alcançar esse objetivo, trago, em um primeiro momento, conceitos e percursos históricos dos estudos *queer*, salientando o termo “crítico”, usado em algumas obras consideradas referências do campo, como Butler (2010, 2013, 2020), além das contribuições dos estudos decoloniais e suas relações com os discursos sobre gêneros e sexualidades. Em seguida, cotejo brevemente duas concepções de educação linguística, proponho a que manejo neste trabalho, e passo para a descrição das áreas de conhecimento que me parecem mais relevantes para a compreensão e prática de uma educação linguística que se propõe a ser *queer*. Embora cada área seja abordada de forma sucinta, cito pesquisas que ilustram de alguma forma as considerações teóricas dos campos do saber descritos.

O que quer o *queer*?

O uso do termo *queer* para se referir às minorias sexuais é um fato da língua inglesa desde o século XVIII, mas é a partir do ano 1990 que sua reapropriação como indicador de uma identidade política foi difundido pelo mundo. Bernini (2018) localiza nesse ano quatro acontecimentos marcantes: a fundação da *Queer Nation*, em Nova York, primeira associação que adota *queer* como indicador de sua identidade política que renova o estilo da militância dos movimentos LGBT; a realização das jornadas *Queer Theory*, na Universidade de Santa Cruz (Califórnia), organizadas pela professora Teresa de Lauretis; a publicação de *Epistemologia do armário*, de Eve Kosofsky Sedgwick (1990) e de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, de Judith Butler (2010).

Até esse momento, *queer* se usava quase exclusivamente como forma pejorativa fazendo referência às suas origens no adjetivo alemão *quer* (“transversal”, “diagonal”, “oblíquo”) que, por sua vez, origina do verbo latino *torqueo* (“girar”, “torcer”, “virar”, “dobrar”, e até mesmo “torturar”). Embora no

contexto anglófono possa significar, de forma geral, “torcido”, “estranho”, “esquisito”, “bizarro” e “estrambótico”, o uso mais comum era como insulto equivalente a “veado”, “bicha”, “boiola” (que em inglês podem ser dirigidos também a uma mulher). No momento em que sessenta ativistas soropositivos fundam um grupo de protesto reconhecendo-se *queer* e uma professora cunha a expressão *Teoria Queer* para jornadas sobre homossexualidade em uma reconhecida universidade estadunidense, a reapropriação ganha um grande alcance nos grupos de militância e também acadêmicos.

Quanto às obras citadas, embora não contenham a expressão *queer*, são considerados textos fundadores da teoria que leva essa alcunha nos estudos culturais e na filosofia política. Juntos ao evento coordenado por Lauretis, esses livros têm uma referência fundamental em comum: o pensamento de Michel Foucault, especialmente a obra *História da sexualidade I: a vontade de saber*, publicada em 1976, que sistematiza “um método de interrogação crítica sobre a sexualidade que determinou a aparição de um campo de pesquisa em que, desde os anos noventa, as teorias *queer* propriamente ditas vêm se inscrevendo” (BERNINI, 2018, p. 115)¹. É também, inspirando-se em Foucault, que teóricos e teóricas propõem a perspectiva crítica da teoria *queer*.

Em uma exposição oral proferida diante da Sociedade Francesa de Filosofia em 1978 e publicada em 1990 sob o título “*Qu’est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]*” no *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, Foucault (1995) explora historicamente o termo “crítica” e observa três pontos de ancoragem para esta atitude. No primeiro momento, a crítica é historicamente bíblica, pois até o século XV a Igreja Romana Latina era conhecida como *ars artium*, ou seja, a arte de governar os homens. Nesse governo marcado por uma arte espiritual, não querer ser governado era uma maneira de negar, recusar, limitar o magistério eclesiástico e, ao mesmo tempo, voltar-se às Escrituras a fim de ter acesso à verdade até se chegar ao ponto de perguntar-se se a Escritura era verdadeira.

A partir do século XV, e desde antes da Reforma, com a laicização e a expansão na sociedade civil do tema da arte de governar os homens, alargou-se essa técnica a domínios variados, como o das crianças, da família, da casa, dos exércitos, das cidades, dos Estados e do próprio corpo e espírito. Nesse

¹Na versão consultada: “un método de interrogación crítica sobre la sexualidad que ha determinado la aparición de un campo de investigación en el cual, desde los años noventa, se han inscrito las teorías queer propiamente dichas.” Todas as citações traduzidas de textos em espanhol e inglês, como esta, são de minha responsabilidade.

contexto, não querer ser governado significa não querer e nem aceitar as leis porque são injustas e porque escondem uma ilegitimidade essencial sob sua antiguidade e sob as ameaças do soberano reinante. A crítica é, nesse sentido, essencialmente jurídica, pois se apresenta como proposição de direitos universais e imprescritíveis aos quais todo governo, seja qual for, deverá se submeter. Assim, na Renascença, para a pergunta “como não ser governado?” respondeu-se “quais são os limites da arte (ou do direito) de governar?”.

Por fim, a partir do século XVI, a questão passa a ser “como não ser governado ‘dessa forma’, por esse ‘alguém’, no nome desses princípios e com vista a tais objetivos?”. A atitude crítica é tida, ao mesmo tempo, como companheira e adversária das artes de governar, como modo de desconfiar delas, de recusá-las, de limitá-las, de encontrar nelas uma medida justa, de transformá-las, de tentar escapar dessas artes de governar ou, em todo caso, deslocá-las. Por outro lado, é tida também como linha de desenvolvimento das próprias artes de governar, como uma espécie de forma cultural geral, apresentando-se, ao mesmo tempo, como atitude moral e política, como uma maneira de pensar ou simplesmente imbuindo com esse sentido o lema “a arte de não ser governado”, o que também significa “a arte de não ser governado dessa forma a esse preço”. Nesse sentido, não querer ser governado é não aceitar como verdade o que uma autoridade diz ser verdadeiro, ou pelo menos é aceitar isso desde que se considerem, por si mesmo, boas razões para aceitar. Resumidamente, a crítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em face da autoridade.

É inevitável cotejar os três pontos de ancoragem da atitude crítica com o histórico das sexualidades. Se tomamos como exemplo o homoerotismo, na Grécia Antiga a relação entre homens mais velhos (erastes) e rapazes mais novos (erômenos) não apenas recebia aprovação, mas era tomada como modelo de ética amorosa, sendo justificada pelo fato de a sociedade a encarar como a mais nobre forma de aparecimento do eros aos mortais. A crítica a esse “comportamento” veio com bastante relevância na Era Cristã, quando tudo relativo aos prazeres recebeu novas interpretações, principalmente por parte dos santos católicos Agostinho e Tomás. Com um retorno às Escrituras e sob a interpretação de que o ato sexual

entre pessoas do mesmo sexo era um “pecado contra a natura”, incluindo partes da Bíblia como o mito de Sodoma e Gomorra, a conduta sexual da Grécia passou a ser regulada pelas autoridades civis e eclesiásticas, e deixou de ser “pederastia” (amor por um jovem rapaz) e passou a ser “sodomia” (pecado do coito anal²), ou seja, de conduta sociopolítica a conduta religiosa.

²Para um breve histórico do termo “sodomia”, ver Vainfas (1986).

A ancoragem jurídica pode ser ilustrada com o caso de Leonardo da Vinci, que, acusado de ter cometido sodomia ativa com Jacopo Saltarelli em 1476, foi preso e absolvido em seguida por falta de provas (TORRÃO FILHO, 2000). Vale lembrar que o Renascimento europeu foi marcado por um retorno às ideias greco-romanas em vários âmbitos das artes, incluindo a arte do amor erótico. Já a arte de não ser governado por esse “alguém” e “dessa forma” pode ser ilustrada pelo discurso médico do final do século XIX que, com toda autoridade que lhe foi dada pelos burgueses, fez uma releitura do discurso religioso do pecado contra a natura e passa a abordar o homoerotismo como doença e perversão. Assim, o novo rótulo é “homossexual”, que é estudado não apenas em busca de uma causa – seja ela psíquica ou genética – mas também de uma cura – desde procedimentos de reversão que incluem choques elétricos até sessões de hipnose e grupos de oração – sem contar os tratados de descrições anatômicas e comportamentais que alimentam estereótipos até hoje.

Para Foucault (1995, p. 5-6), a crítica “somente existe em relação com outra coisa diferente a ela mesma: é instrumento, meio de um porvir ou uma verdade que ela mesma não deve saber e não deve ser, é um olhar sobre um domínio ao que quer fiscalizar e cuja lei é capaz de estabelecer”³. Os três pontos de ancoragem da atitude crítica indicam, nesse sentido, que a crítica consiste em um modo de agir e de pensar, um modo de se relacionar com o que existe, com o que se sabe e com a sociedade, de modo que sua função esteja subordinada à filosofia, à ciência, ao direito, à política, à moral, à literatura etc.

³Na versão consultada: “[la crítica] no existe más que en relación con otra cosa distinta a ella misma: es instrumento, medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio al que quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer.”

Judith Butler (2013) compreende, a partir desse pensamento, que a crítica é a prática na qual colocamos em questão os limites de nossos modos de conhecimentos mais certos, logo, ela configura uma perspectiva sobre modos de conhecimento estabelecidos e ordenados que não se assimila imediatamente à função ordenadora. Para ela, a relação será crítica na medida

em que não se conformará com nenhuma categoria dada; pelo contrário, constituirá uma relação problematizadora com o próprio campo de categorização, remetendo-se aos limites dentro dos quais essas práticas se formam. É nesse caminho de compreensão da crítica como prática que expõe os limites do próprio horizonte epistemológico que a prática crítica implica em uma transformação do “eu” na sua relação com a regra de conduta compreendida como natural e essencial humana ou, pelo menos, do indivíduo em questão.

Nessa mesma esteira, encontramos a perspectiva decolonial, que compreende a colonialidade como um padrão de dominação e exploração que sobrevive à descolonização ou emancipação das colônias nos séculos XIX e XX por meio, dentre outras, das relações de poder que constituíram a subjetividade do subalternizado, que reprimiram suas produções de conhecimento, e inclusive que lhe negaram o estatuto humano na história da modernidade colonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A formação do sujeito dentro dos estudos *queer* dá-se, portanto, com a instituição da própria reflexividade que, indistintamente, toma para si a tarefa de autoformação. Assim, a formação do “eu” ocorre sempre dentro de um modo de subjetivação, o que implica dizer que não há formação do “eu” fora das normas que arquitetam as condições de formação do sujeito, pois somos sempre compelidos a nos formarmos dentro de práticas que estão relativamente estabelecidas, como moldes que já foram construídos e que estão mais ou menos em operação. Assim, a crítica à governança, ou seja, às práticas ou moldes, procede a uma deformação de nós mesmos enquanto sujeitos, e passamos a ocupar uma posição de insegurança e de incômodo. Eis o estranhamento da crítica *queer* às identidades enquanto categorias essencialistas e fixas.

A partir de uma forma de investigação crítica a qual Foucault chamou de “genealogia”, reformulando Nietzsche, Butler (2010) afirma que a crítica genealógica não procura as origens do gênero, nem a verdade íntima do desejo feminino, tampouco uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver. Pelo contrário, “ela investiga as apostas políticas, designando como *origem* e *causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e

difusos” (BUTLER, 2010, p. 9, grifos da autora). Em sua obra de 1990, Butler centra-se nas duas instituições definidoras dessas identidades, instituições essas que são a fonte e a própria manifestação de poder que operam nas produções binárias em que se pensam os conceitos de gênero, sexo e sexualidade: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória.

Enquanto a primeira instituição definidora ergue e mantém uma hierarquia dos gêneros e sexualidades ao se basear na doutrina monista freudiana de que só existiria no inconsciente uma espécie de libido de essência viril (ROUDINESCO; PLON, 1998), a segunda reproduz a ideia de que a heterossexualidade é assumida e forçada por uma sociedade heteronormativa que mantém a ideia de que essa é “a” verdade sobre os desejos, a família e o casamento. Sob o nome de “matriz heterossexual”, Butler (2010, p. 215-216) fala de uma “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”. Trata-se de um

modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2010, p. 216)

Como se pode concluir a partir de termos como “inteligibilidade” e “modelo discursivo”, o mecanismo central da abordagem das identidades para os estudos *queer* não é outro senão a linguagem, esta entendida como produtiva, constitutiva e performativa. A matriz heterossexual, entretanto, impõe limites por meio de enunciados que governam o modo como falamos, somos e usamos nosso corpo, agimos em sociedade e como também percebemos/entendemos a fala, o corpo (e seu uso) e as ações do outro. Esses limites são dados como naturais e/ou como corretos, e punem aqueles que subvertem as regras transformando-os em abjetos.

A concepção de linguagem nos estudos *queer* bebe da teoria performativa proposta por J. L. Austin (1962), da crítica realizada por Derrida (1991) à obra póstuma de Austin e da aplicação aos estudos de gênero por parte de Judith Butler (1988; 2010; 2020), o que significa afirmar que a linguagem, para além

de ser constativa e descritiva, faz acontecer alguma coisa graças à possibilidade de repetição e estilização dos enunciados. Esse efeito pragmático é o que explica, por exemplo, o gênero para Butler não ser uma característica individual, nem uma posse, mas algo construído cotidianamente, reiteradamente, por meio de ações que tomam as convenções sociais como *script* para se realizar de forma ritualizada.

Como resume Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 94, grifo do autor), “é de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade”. Mais que isso, a linguagem “pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente” (SILVA, 2014, p. 94), de modo que a repetição deve ser entendida como citacionalidade. Em outras palavras, as manifestações da linguagem, seja em forma de enunciados verbais ou corporais, não são produtos cuja origem plena e exclusiva é do sujeito que a profere ou “é”, mas são relocalizações do tipo “recorte e colagem” de enunciados previamente proferidos ou “sidos”.

É a partir desse pensamento que Butler define gênero como “uma espécie de imitação persistente, que passa como real” (BUTLER, 2010, p. 8), levando sempre em conta o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória, que funcionam como “regimes de poder/discurso com maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso do gênero” (BUTLER, 2010, p. 10). Com isso, a concepção de linguagem em jogo é a de produtora e mantenedora de identidades, estas entendidas, por sua vez, como citadoras de enunciados semióticos que, ao serem usados localmente por um/a interlocutor/a aqui e agora (BORBA, 2014), causam um efeito de essencial e exclusividade.

Da mesma forma, a teórica estadunidense entende o sujeito que deseja como um ser incoerente e sempre em movimento, em ação, e acaba por recorrer a expressões do campo da atuação para ilustrar seus pensamentos, como nesta passagem de sua tese de doutorado a respeito do desejo em Hegel e nos pós-hegelianos franceses do século XX:

O projeto do desejo consumidor é por si mesmo condicionado por uma assunção ontológica prioritária que **escala** a consciência-de-si ao **papel** de um puro vazio externo e sem

relação com o ser substantivo. Esse esquema é perturbado pela **dramatização** da destruição, visto que, uma vez mais, o desejo determina a si mesmo como uma realidade positiva através de seus próprios **atos** determinados. (BUTLER, 1987, p. 38, grifos meus)⁴

⁴No original: “The project of consuming desire is itself conditioned by a prior ontological assumption which casts self-consciousness in the role of a pure vacuity, external and unrelated to substantive being. This scheme is disrupted through the dramatization of destruction inasmuch as desire once again determines itself as a positive reality through its own determinate acts”.

⁵No original: “From Hegel through Foucault, it appears that desire makes us strangely fictive beings. And the laugh of recognition appears to be the occasion of insight.”

O desejo hegeliano é o desejo de consumir o outro, e esse consumo – muitas vezes se referido como dizimar e engolir – é também o responsável pela constituição do sujeito que é comparado por Butler (1987) a uma encenação, haja vista as palavras destacadas na citação. E também podemos encontrar essa referência na frase final da mesma obra: “De Hegel a Foucault, parece que o desejo nos faz seres estranhamente **fictícios**. E a risada de reconhecimento seria o momento do *insight*” (BUTLER, 1987, p. 238)⁵. Ou seja, não é apenas o sujeito hegeliano que parece estar atuando, mas todos os sujeitos da filosofia, que mimetizam seu desejo como ontológico.

Sendo, então, o sujeito um ser incoerente que está sempre em movimento e é um personagem fictício de si, ele só pode ser identificado graças ao fato de ser culturalmente enredado e de negociar suas construções, “mesmo quando estas constituem os próprios atributos de sua própria identidade” (BUTLER, 2010, p. 206). Assim, a linguagem não é um meio ou instrumento externo no qual se despeja um “eu” e onde se vislumbra um reflexo desse eu. Pelo contrário, as condições que possibilitam a afirmação do “eu” são providas “pela estrutura de significação, pelas normas que regulam a invocação legítima ou ilegítima desse pronome, pelas práticas que estabelecem os termos de inteligibilidade pelos quais ele pode circular” (BUTLER, 2010, p. 207).

Qualificar-se como uma identidade substantiva é, certamente, uma tarefa muito difícil, pois há uma prática significante que busca ocultar seu próprio funcionamento e naturalizar seus efeitos. É por isso que

Compreender a identidade como uma *prática*, e uma prática significante, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. (BUTLER, 2010, p. 208, grifos da autora)

Logo, o sujeito se faz pelo e no discurso, que, ao mesmo tempo, se faz e se mantém pelo e no sujeito. É essa prática

significante de compreensão dos sujeitos inteligíveis, uma vez apoiada em questões socioculturais, precisa ser infinitamente problematizada. Nesse caminho, os estudos decoloniais, ao se proporem buscar “a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura” (ROSEVICS, 2017, p. 189), propõem a *cuirização*⁶ dos estudos *queer*, no sentido de produzir outras genealogias excêntricas em relação às canônicas europeias e estadunidenses. No âmbito epistemológico, o *cuir* busca

⁶ *Cuir* ou *kuir* são formas ortográficas latino-americanas de *queer* sob a qual se podem incluir produções de genealogias que desafiam o modelo hegemônico da epistemologia nortista dos estudos *queer*. Os trabalhos de Pedro Paulo Gomes Pereira (2012, 2015) são exemplos dessa *cuirização*.

entortar, (re)torcer, dobrar “os conceitos e adaptá-los à sua experiência de um país ex-colonizado” (MORAIS, 2018) de modo a torná-los mais palatáveis ou mais assimiláveis “às normas de gênero que também se intersectam com os efeitos da colonialidade, globalização e capitalismo, inseparáveis da produção de saberes”. (OLIVEIRA, 2019)

É o que María Lugones (2008), por exemplo, faz com a teoria decolonial de Aníbal Quijano: embora sejam acertadas suas considerações a respeito do poder capitalista, eurocentrado e global no que diz respeito às áreas da existência (sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/ intersubjetividade, seus recursos e produtos), Quijano mantém uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo e seus recursos e produtos, e isso acaba velando “as maneiras como as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e desprovidas de poder. O caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais pode ser percebido como opressivo ao desmascarar as pressuposições desse quadro analítico”⁷ (LUGONES, 2008, p. 78).

É nessa direção que se faz necessário pensar em uma educação linguística *queer*, desafio ao qual me proponho a dar início na próxima seção.

Caminhos para uma educação linguística *queer*

Os conceitos de educação linguística que mais se manuseiam nas pesquisas brasileiras provêm das reflexões de Luiz Carlos Travaglia no livro *Gramática: Ensino plural* (2004) e das de Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel no artigo *Tarefas da educação linguística no Brasil* (2005). No primeiro trabalho, podemos observar a seguinte definição de *educação linguística*:

⁷ No original: “*las maneras en que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder. El carácter heterossexual y patriarcal de las relaciones sociales puede ser percibido como opresivo al desmascarar las presuposiciones de este marco analítico.*”

[...] uma **educação linguística** é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2004, p. 23, grifo do autor)

A concepção de língua nessa citação resume o objetivo de Travaglia (2004) a respeito do ensino de língua materna para o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de textos em diferentes situações de interação comunicativa. É importante, nesse sentido, levar em conta que essas situações de interação representam situações discursivas de enunciação, ou seja, as atividades comunicativas englobam não só o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor em determinada situação, mas também o evento de sua enunciação, cuja regulação se dá “por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função” (TRAVAGLIA, 2004, p. 68).

Embora traga exemplos de análise em textos da ideologia – esta entendida como “a perspectiva, o ponto de vista de que uma sociedade vê os elementos do mundo natural e social e as relações entre esses elementos” (TRAVAGLIA, 2004, p. 74) – a educação linguística se detém menos na problematização da construção discursiva dessas perspectivas do que na contextualização linguística e imediata (referências temporais e espaciais da situação de enunciação). Dessa forma, sua proposta destaca o uso de recursos linguísticos (gramática) a partir de um objetivo (intenção comunicativa) específico, como se pode ver neste outro fragmento de Travaglia (2004):

[...] no caso da língua, só há comunicação quando ocorre(m) efeito(s) de sentido entre usuários da língua por meio de um texto produzido por uns e recebido por outros. Todo texto linguístico é constituído por recursos da língua [...] escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à disposição, sempre com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo (todo texto mobiliza recursos para a consecução de uma intenção comunicativa). (TRAVAGLIA, 2004, p. 24)

O processo de significação e uso dos elementos linguísticos na educação linguística é extremamente relevante, principalmente para os professores da área das linguagens. Entretanto, faz-se necessário aprofundar e colocar em debate a ideia de que eles mantêm “uma inter-relação tão forte com o sócio-histórico e ideológico que não se pode argumentar o contrário, pois se mudam as circunstâncias ou a sociedade, podem mudar completamente as possibilidades” (TRAVAGLIA, 2004, p. 75). Esse aprofundamento pode ser realizado, por exemplo, a partir de análise de enunciados em outras línguas, além de incorporar uma reflexão sobre a construção dos pontos de vista (das ideologias) a partir da própria linguagem, reflexão esta que figura na definição de *educação linguística* proposta por Bagno e Rangel (2005), para os quais consiste no

conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Nesse sentido, não apenas os recursos linguísticos são levados em conta no ensino das línguas, mas também “as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63, grifos dos autores), sem ignorar “o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

A concepção de língua adotada pelos autores pode ser resumida na definição de Bagno (2014): “um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e mental que é compartilhado pelos membros de uma dada comunidade humana como recurso comunicativo [...] [que] serve para a interação e a integração sociocultural dos membros dessa comunidade” (BAGNO, 2014, p. 22). Trata-se de uma perspectiva que põe ênfase nas representações simbólicas partilhadas pelos

membros de uma sociedade, como são as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos citados anteriormente.

Como consequência dessas definições, os autores destacam que a principal tarefa da educação linguística é promover a reflexão e a ação capazes de articular as demandas sociais, a pedagogia de educação e as políticas públicas de ensino de línguas. Para isso, destacam-se algumas áreas específicas de investigação que têm “maior vocação para contribuir para a constituição de uma política de educação linguística” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69), a saber: letramento, português brasileiro, norma, variação e mudança linguística, reflexão linguística, literatura, direitos linguísticos.

A concepção de língua que proponho para pensar a educação linguística *queer* vai na mesma direção de Bagno e Rangel (2005), mas acrescento a ênfase de que, como uma das possibilidades de ocorrência da linguagem, a língua é corresponsável na compreensão da identidade como prática significante, ou seja, na compreensão de “sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras” (BUTLER, 2010, p. 208), e essa identidade se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. Dessa forma, para este trabalho, destaco três campos/áreas específicos/as de pesquisa que contribuem para a reflexão de uma educação linguística *queer*, as quais apresento brevemente: Pedagogia *Queer*, Linguística (Aplicada) *Queer* e Literatura *Queer*⁸.

⁸ Embora as áreas abordadas neste artigo sejam suficientes para apresentar minimamente como a crítica *queer* pode contribuir para uma educação linguística que procura problematizar a naturalização de identidades e o apagamento de sua construção linguageira, faz-se necessário apontar que a política linguística, o letramento, a análise do discurso e a sociolinguística são também campos férteis para enriquecer o debate e poderiam figurar dentro de uma ou mais de uma das três áreas apresentadas a seguir.

Pedagogia *Queer*

A proposta de uma pedagogia *queer* – levando em consideração que a pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30) – traz o desafio de imaginar formas de atravessar e perturbar o domínio do conhecimento. Louro (2015, p. 74) esclarece que isso “supõe um movimento de abandono das regras da prudência, da ordem, da sensatez [...] [e] implica perturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura”. Isso quer dizer que o saber passa a indagar sobre sua própria constituição e por que e como outros saberes não se constituem.

Um desses saberes está relacionado à produção das diferenças e ao trabalho com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Assim, quando se colocam em discussão as formas como o outro se constitui, questionam-se as estreitas relações do eu com o outro, algo previsto, a propósito, em documentos oficiais brasileiros que serviam de apoio a discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de línguas estrangeiras no ensino regular, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – “Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.” (BRASIL, 1998, p. 19) – e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – “[...] não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato [...]” (BRASIL, 2006, p. 147).

Na mesma direção, a pedagogia decolonial aposta em ações fortemente enraizadas nas memórias coletivas de povos subalternizados indígenas e afrodescendentes não apenas como parte da manutenção da existência e ser dessas identidades, mas como outro rumo a ser tomado na educação para que possamos “viver de luz e liberdade em meio às trevas”⁹ (WALSH, 2013, p. 26). Ao se interessar por “outros” pensamentos, a pedagogia decolonial abre caminho e condições para o re- e o in- surgimento de práticas pedagógicas que “fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desprendendo-se dela”¹⁰ (WALSH, 2013, p. 28).

Quanto ao estranhamento do currículo, é importante destacar que não se objetiva abordar as diferenças a partir da tolerância ou da exotividade. Considerando que os currículos se referem às “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades” seja dos/as estudantes, seja dos demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, e que também se referem “ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CAUDAU, 2007, p. 18), o currículo que se pretende *queer*, ao se voltar para o processo de produção

⁹No original: “*vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas.*”

¹⁰No original: “*hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella.*”

das diferenças e se propor trabalhar com a instabilidade e a precariedade das identidades, traz à tona a concepção de que a diferença (o outro) é “indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu” (LOURO, 2001, p. 550), ou seja, ela está sempre presente fazendo sentido e, ao mesmo tempo, desestabilizando o sujeito. Esse currículo, portanto, passa a demandar uma análise das disputas, dos conflitos e das negociações que constituem as posições que os sujeitos ocupam na sociedade plural em que se encontram inseridos, questionando a colonialidade do saber heterossexual-cristão-europeu

No que diz respeito ao cerne teórico das teorias *queer*, uma pedagogia *queer* prima por um olhar crítico e “desnormatizante” no que tange aos sexos, aos gêneros e às sexualidades, e isso deve ser feito não apenas por um professor ou uma professora a partir de conteúdos de sua disciplina ou de temas a serem abordados nesta ou naquela aula, mas como um projeto institucional da escola. Em outras palavras, é mister que o *queer* tanto como objeto de estudo quanto como metodologia de ensino e pesquisa seja interdisciplinar, a fim de evitar ditar e restringir as formas de viver e de ser, e também de manter naturalizados exclusões, preconceitos e outras violências. Mais que isso, ele precisa ser *cuir*, de modo que possa incorporar questionamentos decoloniais a respeito de outras epistemes que compõem a inteligibilidade do gênero para além da (suposta) neutralidade anatômica do sexo, como as questões étnico-raciais, de classes socioeconômicas e religiosas.

Quanto ao *queer* como metodologia de ensino, Louro (2015) vai além da concepção das ferramentas utilizadas pelos e pelas educadores e educadoras para transmitir conhecimentos aos e às alunos e alunas (no caso, conhecimentos *sobre* gênero e sexualidade) e propõe que seja “um movimento que implica uma erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar” (LOURO, 2015, p. 74), ou seja, impulsionar os atos cotidianos e a relação com os outros com a mesma energia e força do *Eros* psicanalítico, um erotismo ligado à curiosidade e ao desejo de saber. Esse desejo de saber, como Lacan aponta em suas considerações sobre o desejo, não se satisfaz, mas se realiza nas leituras, nos debates e nas construções de conhecimento, que, por sua vez, assinalam sempre a falta de saber tudo e de dar conta do real¹¹. Nesse caminho, a metodologia de

¹¹ Ver o sexto capítulo de Garcia-Roza (2009) para mais informações sobre a concepção de *desejo* na Psicanálise, especificamente a lacaniana.

ensino na perspectiva *queer* se aproxima da concepção crítica da educação, segundo a qual “é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação” (MANFREDI, 1993, p. 4), pois se aprecia a transgressão, explora-se a ambiguidade, percorre-se a fluidez e, dessa forma, reinventam-se estratégias e reconstroem-se procedimentos para estranhar o que é tido como normal: binarismos, fronteiras, limites e neutralidades, seja das identidades humanas, seja das disciplinas (escolares ou não).

Destaco, para fins ilustrativos, o artigo de Dilton Ribeiro Couto Junior e Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (2016) a respeito da necessidade de *queerizar* os processos de ensinar e aprender no espaço escolar por meio da reimaginação dos corpos, gêneros e sexualidade. Para os autores, quando as estratégias de resistência no trabalho com os corpos, gêneros e sexualidade parecem pouco atraentes, “é preciso nos lançar ao desafio de encontrar outras brechas e formas de transgredir as práticas e discursos sociais já instaurados e naturalizados e que mantêm intacta uma concepção de mundo sintonizada com a ótica heteronormativa” (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016, p. 124). A partir de conversas *online* com professores e professoras em um grupo de Facebook, os pesquisadores observaram que alguns temas, como é o caso da masturbação, são ainda difíceis de serem abordados em sala de aula, seja por conta da família ou da escola, que tratam esses temas como tabus ou como desnecessários:

parece que o que está em jogo é a necessidade de compreender o que há por trás da obsessão das famílias e das práticas pedagógicas de focalizar a cognição na educação, (super) valorizando a mente, deixando de lado, na maior parte das vezes, a forma como os sujeitos fabricam seus corpos, gêneros e sexualidades. (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016, p. 129)

Para muitas pessoas, é difícil compreender e aceitar que o conhecimento que se produz acerca desses temas não se limita à ótica biológica. Campos do saber da área das humanas, como a psicanálise, a antropologia e a história, para citar alguns, produzem conhecimentos sobre esses temas há décadas, inclusive de forma interdisciplinar.

É importante pensar uma pedagogia “desencaixante”, conforme termo usado por um dos pesquisadores do artigo supracitado, no qual não se busca “aplicabilidade” às práticas educacionais já existentes, mas sim perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem e, a partir desses questionamentos e com as possíveis respostas, ensaiar alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. Ao invés de prescrever (e infelizmente isso ainda costuma acontecer em materiais didáticos) ou crer que o papel da escola é vigiar os hábitos, reforçar os bons, punir os maus e “reprogramar” os estudantes para novos e bons hábitos (infelizmente isso também é comum ainda), a escola precisa promover estratégias para enfraquecer os mecanismos que restringem o debate de temas que são transversais e transdisciplinares.

O objetivo, me parece, não é fazer apologia a uma suposta “ideologia de gênero”, mas discutir a complexidade dos saberes a fim de construir o caminho do conhecimento para evitar a homofobia, o sexismo, o machismo, o racismo, o preconceito social, a xenofobia, o preconceito linguístico e tantas outras formas de exclusão, segregação e intolerância que prejudicam a convivência em sociedade e o processo de ensino e de aprendizagem, já que tanto docentes quanto discentes podem sofrer ou reproduzir discriminações no contexto escolar. Não impondo normas ou regras, mas refletindo criticamente de onde elas vieram, que rumos e formas elas tomaram e por que ainda necessitamos (ou não) delas.

Linguística (Aplicada) Queer

A Linguística *Queer* (LQ), embora seja uma área recente (no contexto anglo-saxão, as primeiras obras publicadas datam do final da década de 1990), já tem um histórico de duas fases, de acordo com Borba (2015). No início dos anos 2000, a LQ estava marcada pela ideia de complementariedade entre os estudos da linguagem-em-uso e a teoria *queer* e focava o uso da linguagem em práticas sociais de seres abjetos, ou melhor, em “como esses indivíduos faziam uso de recursos linguísticos que, à primeira vista, não estariam autorizados a usar e como essa combinação de distintos códigos, registros, sotaques, léxicos etc. construía e (des)legitimava seu lugar

social” (BORBA, 2015, p. 93). Trabalhos como o de Barrett (1998 *apud* BORBA, 2015) sobre a performance linguística polimorfa e polífona de *drag queens* afro-americanas em seus shows e o de Borba e Ostermann (2008) sobre a manipulação do sistema de gênero gramatical entre travestis profissionais do sexo do Sul do Brasil ilustram essa primeira fase.

A partir de 2010, a área passou a dar mais relevância a como os discursos, em geral, e os discursos heteronormativos, mais específicos, marcam as línguas e possibilitam ações sociais, dando, assim, uma especial atenção à performatividade linguística e suas convenções sociais. A discussão sobre a linguagem inclusiva que se vê materializada em artigos como os do Dossiê Perspectivas Queer nos Estudos da Linguagem do periódico *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (2020) e em comentários deixados nas publicações que a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) faz em seu perfil no Facebook são exemplos atuais e controversos inclusive entre linguistas.

Paralela a essa última fase da LQ, se encontra a Linguística Aplicada *Queer* (LAQ), um modo problematizador de se fazer pesquisa no campo da Linguística Aplicada, e que, como defende Alastair Pennycook (2001, p. 6), “não se trata apenas de relacionar contextos de linguagem a contextos sociais, mas de um ponto de vista que vê as relações sociais como problemáticas”¹². Ou seja, na relação entre linguagem-gênero e linguagem-sexualidade, mais que descrever como a língua é usada de maneira diferente entre masculino e feminino, ou entre homem e mulher, ou ainda entre homossexuais e heterossexuais, por exemplo, pretende-se usar tal análise como parte da crítica e transformação social.

A abordagem da linguagem em contextos sociais vai além de suas meras correlações com a sociedade porque levanta questões relacionadas ao poder, à disparidade, ao desejo, à diferença e à resistência, além de insistir em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a ser como são hoje. Ao se embasar em trabalhos da teoria *queer*, essa linguística aplicada busca mais o questionamento constante das categorias do que o terreno estável de uma verdade alternativa.

Nessa direção, Pennycook (2001) entende que “um componente crucial do trabalho crítico é sempre dirigir um olhar cético para suposições, ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas”¹³

¹² No original: “[critical applied linguistics] is concerned not merely with relating language contexts to social contexts but rather does so from a point of view that views social relations as problematic.”

¹³ No original: “a crucial component of critical work is Always turning a skeptical eye toward assumptions, ideas that have become ‘naturalized’, notions that are no longer questioned.”

(PENNYCOOK, 2001, p. 7), e, dentre essas noções, destaco as categorias de homem e mulher e/ou masculino e feminino em pesquisas da Sociolinguística. Um olhar criticamente *queer* não comunga com a ideia de que o modo como alguém usa a linguagem reflete ou marca sua identidade como um tipo particular de sujeito social, mas, pelo contrário, entende que a linguagem é uma das coisas que *constitui* a identidade desse alguém como um tipo particular de sujeito.¹⁴

Pode parecer insignificante essa diferença, contudo, se pegarmos o título de uma reportagem que o linguista espanhol Daniel Cassany cita em seu *Tras las líneas: "Por qué las mujeres hablan diferente de los hombres"* (CASSANY, 2006, p. 50), podemos observar que se trata de um exemplo de falocentrismo que, como comentei em outro lugar (MAZZARO, 2017), toma a fala do homem como ponto de referência, pois "se são as mulheres as que falam diferente", explica Cassany (2006, p. 50), "é porque os homens são o espelho em que se olhar". Eu diria mais: esse tipo de textualização não apenas mantém o discurso machista, mas reforça o sexismo presente na concepção de que mulheres e homens são espécies diferentes umas das outras (algo como as mulheres são de Vênus e os homens de Marte, de modo a ser realmente necessário um guia prático para melhorar a comunicação entre eles), pensamento que leva a preconceitos contra aqueles sujeitos que apresentam características da "espécie" oposta, tornando-os abjetos de ambos os grupos e obrigando-os a se inscreverem sob rótulos a partir de injúrias (ALMEIDA, 2015).

Muitas pesquisas, tanto dentro da LQ quanto da LAQ, têm seguido os estudos discursivos de base bakhtiniana e faircloughiana. De Mikhail Bakhtin, os conceitos de enunciado e enunciação, por exemplo, colocam em destaque o contexto enquanto fator indissociável das interações enquanto atos determinados pelas relações sociais em que se forjam as ideologias da época e do grupo social ao qual os interlocutores pertencem – e na mesma esteira, a concepção de sujeitos ativos na construção negociada dos sentidos (inclusive de si mesmos) –, como podemos ver na pesquisa de doutorado de Ismar Inácio dos Santos Filho (2012). Nesse trabalho, as performances de masculinidades bissexuais construídas por homens em conversas *online* provocam fissuras no sistema de gênero inteligível e configuram-se, embora a partir de

¹⁴ Em Pennycook (2006), o pesquisador aponta para a necessidade de que a linguística aplicada atravesse fronteiras disciplinares convencionais e, nesse processo, talvez comece a derrubar alguns desses limites disciplinares, além dos limites do pensamento e da política tradicionais. A essa linguística aplicada, ele chama de *transgressiva*, já que, além de abrir o arcabouço intelectual para muitas outras influências, pode levar à destruição de regras que levam à opressão e à compartimentalização do desejo, principalmente do desejo de conhecer. Nesse contexto, a concepção de linguagem que "importa" para a educação linguística *queer* precisa ir além dos limites da "tradicional" linguística e incorporar percepções da sociologia, antropologia e psicanálise, por exemplo.

cumplicidades e com apoio do ideal de homem vitoriano, em outras compreensões para as masculinidades.

De Norman Fairclough, pesquisadores da LQ como Tommaso Milani (2013a, 2013b) trazem para suas produções as naturalizações de discursos, conexões de ideias e materializações de relações de poder na linguagem, além da multimodalidade dos textos atuais. Em Milani (2013a), por exemplo, investigam-se as relações entre gênero, sexualidade e espaço, entendidas tanto em termos materiais quanto discursivas, já que o *corpus* de análise é formado por cartazes de campanhas anti-homofobia espalhados em corredores, quadros de avisos e portas de escritórios da Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo (África do Sul). No campo social, a campanha trouxe um ambiente visual sexuado, no qual a invocação de identidades específicas andou de mãos dadas com o destaque de práticas e processos mais fluidos; no campo acadêmico, percebeu-se a necessidade de a LQ engajar-se com as propriedades visuais e materiais dos textos públicos. Já em Milani (2013b), investigam-se textos de perfis de uma comunidade *online* sul-africana para homens que procuram outros homens (a *meetmarket*) a fim de mapear a “economia libidinal” e descobrir os modos como os membros dessa comunidade valorizam e tornam mais desejáveis certas identidades em detrimento de outras. Assim, pôde-se entender até que ponto esses homens (re)produzem ou contestam formas dominantes de categorização social em suas expressões de desejo pelo mesmo sexo.

E uma vez que a Linguística Aplicada tem diversos domínios – como a tradução, os direitos linguísticos e o ensino de línguas –, dado o objetivo deste artigo, comento brevemente algumas observações a respeito deste último domínio. Como vimos na subseção anterior, as aulas de línguas, principalmente as estrangeiras, costumam ser o espaço desejável em que se trabalham os valores e culturas do outro, e que esse outro é entendido a miúdo como estranho e externo; porém, trabalhar também com interseções de valores e culturas é bastante fértil para desenvolver o senso crítico em direção à transgressão. Um exemplo são as pesquisas de Cynthia Nelson (*apud* MOTSCHENBACHER, 2010), que favorecem o questionamento crítico dos discursos normativos de gênero e identidade sexual como parte do currículo: o alvo

principal de tal abordagem é a heteronormatividade como um discurso estruturante relevante para todas as identidades sexuais e de gênero.

Heiko Motschenbacher (2010) observa que as estruturas heteronormativas são com frequência não benéficas para o ensino, e isso serve tanto para os professores e as professoras como para os/as estudantes: professores/professoras não heteronormativos/heteronormativas são com frequência forçados/forçadas a manter um modelo que eles/elas acham difíceis de internalizar; alunos/alunas não-heterossexuais claramente carecem de modelos adequados, que também são raramente representados nos materiais de ensino.

Quanto aos materiais, eles geralmente mostram-se ser bastante resistentes aos reflexos das mudanças sociais: costumam retratar famílias com pais heterossexuais e crianças como protagonistas. Na maioria das vezes, a esses personagens são atribuídos papéis tradicionalmente estereotipados, e dificilmente são mencionados explicitamente pais solteiros, casais não casados, casais sem filhos ou casais de gays e lésbicas. Liliene Maria Hanovich Novaes da Silva (2018), por exemplo, observa que os livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD 2012 abordam as “novas famílias” dentro de um modelo hierárquico, heteronormativo e com marcas de estigmatização: a mulher ainda é representada como objeto pertencente ao homem, e este, “com reafirmação da masculinidade desde a imagem infantil e topo da hierarquia, [...] apresenta uma sub-hierarquia [...] de acordo com seu poder aquisitivo” (NOVAES DA SILVA, 2018, p. 303).

Embora seja fundamental levar em conta que por trás da produção dos livros didáticos há muitos responsáveis além dos autores (BARROS; MARTINS-COSTA; FREITAS, 2018), às vezes são esses os únicos meios que os estudantes têm de contato com o saber formal fora do contexto da sala de aula, e com frequência esses materiais orientam as aulas, os debates e até mesmo a construção dos currículos e planos de curso. Assim, é indispensável que a escola traga para si a responsabilidade de abordar esses temas polêmicos de forma desnaturalizante, plural e questionando as relações de poder que há em todas as engrenagens sociais, incluindo a educação.

Literatura queer

A importância da inclusão de obras literárias na educação linguística, como esclarecem Bagno e Rangel (2005, p. 76), é de “familiarizar o aluno com uma atitude de disponibilidade diante do texto literário, tornando esse contato uma efetiva experiência”. Os autores citam um documento do MEC no qual se entende experiência como “um contato primordialmente sensível entre o aluno e o texto, de tal forma que desse contato resulte alguma mudança em seu modo de perceber a realidade” (BRASIL, 2003 *apud* BAGNO; RANGEL, 2005, p. 77).

Antoine Compagnon (1999) destaca sete elementos indispensáveis para que haja literatura: o *texto literário* (que o pesquisador inicialmente chama de *livro* e depois de *literatura*, que corresponde à literariedade), o *autor* (a intenção), o *mundo* (a representação de um referente), o *leitor* (a recepção), o *estilo* (o uso da língua), a *história* (aspecto dinâmico da tradição literária) e o *valor* (aspecto estático da tradição literária). Dentre todos esses elementos, o documento citado por Bagno e Rangel (2005) privilegia, inicialmente, o mundo, ou seja, de que fala a literatura e da relação entre literatura e realidade. Esse pensamento vai ao encontro do que defende Antonio de Pádua Dias da Silva (2019) ao definir a “literatura gay”¹⁵ como

¹⁵ Embora o autor use a expressão “literatura gay”, as considerações sobre essa literatura têm bastante proximidade com o que foi definido sobre o *queer* na primeira seção deste trabalho, razão pela qual considero sinônimos os termos “gay” e “queer” aqui.

uma ‘escrita’ (não restrita exclusivamente ao universo do alfabeto e do suporte papel) independente da ‘identidade de gênero’ de quem a produz, que problematiza os desejos, as experiências, os modos como as pessoas se subjetivam fora e dentro do ‘molde’ heterossexual compulsório que ainda rege as relações de gênero. (SILVA, 2019, p. 357)

Trata-se, portanto, de “estranhar” desejos, experiências e subjetivações que se constroem a partir da heteronormatividade, não importa o autor da obra literária. Isso não significa que os outros elementos são irrelevantes para a análise da obra, mas não são eles que importam para a definição da literatura gay. Antonio Silva (2019) complementa que, sob o termo ‘literatura gay’, entende-se “um tipo de produção que, por sua idiosincrasia semântica do ponto de vista cultural, tem a intenção de revelar uma cultura que foi bastante silenciada, invisibilizada e minorizada ao longo de seu desenvolvimento” (SILVA, 2019, p. 357).

Com “idiossincrasia semântica do ponto de vista cultural”, Antonio Silva (2019) se refere ao estilo, à história e ao valor da obra literária em questão que, embora não definam essa literatura como *gay*, não podem ser esquecidos, inclusive porque “dentre todas as modalidades e variações que a linguagem verbal assume, é o texto literário que pode levar a limites sempre extremos as possibilidades da língua [...] por conta da liberdade que o fazer literário exige para a sua construção” (BRASIL, 2003 *apud* BAGNO; RANGEL, 2005, p. 77). Essa liberdade do fazer-literário anda paralelamente às normas (por vezes) veladas da crítica literária com base em relações de poder acadêmicos e sócio-históricos, assim como o fazer-gênero anda paralelamente às normas da heteronormatividade.

Um exemplo é o conto “Apoiando-se no espaço vazio”, de Marina Colasanti (1986), que Antonio Silva (2019) cita para ilustrar seu ponto de vista da literatura *gay*. Na narrativa, a autora “discute a temática LGBTTT através de uma voz narrativa preocupada unicamente em expor o caso, sem fazer juízos de valor sobre a relação de afeto entre as personagens” (SILVA, 2019, p. 361). Trata-se de um casal chinês que está em um matrimônio há mais de 20 anos e que vê a necessidade de chamar um médico devido ao adoecimento da esposa Ching-Ping-Mei; o doutor, após examiná-la, “considerava seu dever comunicar” ao esposo que “à luz da medicina”, sua esposa “era, na verdade, um homem” (COLASANTI, 1986, p. 93-94).

O pesquisador observa que o conto, apesar de mais de três décadas de distância de nosso tempo, “atende, de certa forma, a uma perspectiva atual de compreender as pessoas em suas subjetividades” (SILVA, 2019, p. 362), já que a descrição das subjetividades das personagens e dos modos e processos de subjetivação se fazem em um contexto cultural diferente do nosso, isto é, não ocidental. O estranhamento (*queerness*) ocorre não apenas no fato de o marido não ter percebido que sua esposa era um homem mesmo vinte anos depois de estarem casados, mas também no *gran finale*:

Atordoado, [o marido] cambaleou sentindo esboroar-se o cerne do amor, estendeu as mãos à frente. Mas em que apoiar-se, se ele próprio, apesar da barba e dos bigodes, e sem que sua amada jamais desconfiasse, era, e tinha sido ao longo daqueles anos todos, mulher? (COLASANTI, 1986, p. 94)

A final, é preciso que todos os seres humanos se interessem pelo discurso clássico de sexo biológico (pênis e vagina) para definir o gênero masculino e feminino (homem e mulher) do seu objeto de desejo? A harmonia e hegemonia de gênero e sexualidade não é, afinal, uma construção marcada social, histórica e culturalmente? Então, se a revelação do discurso médico desmoronou o cerne do amor do casal, não seria uma “saída” apoiar-se nesse mesmo discurso e subvertê-lo dentro das perspectivas de ser em que o casal já vivia há pelo menos duas décadas?

Considerações finais

A partir do exposto nas seções acima, destaco que uma educação linguística *queer* prima por uma articulação entre aquilo que culturalmente estranha e tradicionalmente se encontra excêntrico dos estudos linguísticos. Voltar-se para o processo do pensamento crítico significa se desconcertar não apenas com perguntas do tipo “Como é o feminino de sexo?”, mas também com as respostas, que se “entortam” e não contemplam o desejo da suposta verdade absoluta, como as que o pai elabora na crônica *Sexa*, de Luis Fernando Veríssimo. E mais desconcertante é o pai dizer à mãe que têm que vigiar o menino porque ele só pensa em gramática. Será que, de fato, há uma diferença tão grande entre gênero gramatical e gênero sexual?

Uma educação linguística *queer* prima também pelo autoestranhamento e, para esse objetivo, os estudos decoloniais são bastante relevantes na reconstrução do poder, do saber e do ser por meio de “outros” invisíveis nas categorizações do sexo, gênero e desejo, como são os outros raciais, étnicos e de classe social.

Estamos, apesar das conjunturas políticas, em um contexto educacional que valoriza a transversalidade e a interdisciplinaridade, o que deixa o campo fértil para ensaiar a pedagogia desencaixante. Faz-se necessário ler textos desconcertantes que provoquem perguntas esquisitas para que possamos propor respostas inesperadas. Assim, perturbamos a ordem que silencia temas, desacredita saberes e exclui pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. O poder da palavra e o insulto de gênero. *EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 8, p. 80-97, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/download/596/550/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

AUSTIN, John Langshaw. *How to say things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021. DOI: 10.1590/S1984-63982005000100004.

BARRETT, Rusty. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag Queens. In: BUCHOLTZ, Mary; LIANG, A. C.; SUTTON, Laurel A. (org.). *Reinventing identities: the gendered self in discourse*. Oxford: OUP, 1999. p. 313-331.

BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BERNINI, Lorenzo. *Las Teorías Queer: una introducción*. Trad. Albert Tola. Barcelona/Madrid: Egales Editorial, 2018.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 441-474, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0441.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021. DOI: 10.1590/0104-8333201400430441.

BORBA, Rodrigo. Linguística *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan/jun 2015. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/viewFile/10378/4862>: Acesso em: 8 mar. 2021. DOI: 10.4013/10378

BORBA, Rodrigo; OSTERMANN, Ana Cristina. Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 409-432, maio/ago 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/06.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000200006

BRASIL. *Critérios para avaliação de livros didáticos de português para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/SEMTEC, 2003.

BRASIL - Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. *Subjects of desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. New York: Columbia University Press, 1987.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, dez. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3207893>. Acesso em: 9 mar. 2021. DOI: 10.2307/3207893

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Trad. Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de ética e filosofia política*, São Paulo, n. 22, p. 159-179, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha de São Paulo*, São

Paulo, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: Os limites discursivos do "sexo"*. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2020.

CADERNOS DE LINGUAGEM E SOCIEDADE. *Dossiê Perspectivas Queer nos Estudos da Linguagem e Fluxo contínuo*, Brasília, v. 21, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/2048>. Acesso em: 8 mar. 2021. DOI: 10.26512/les.v21i2.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Em defesa de uma pedagogia queer: reimaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 38, p. 123-142, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2058/1942>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DERRIDA, Jacques. Assinatura, acontecimento, contexto. In: DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. p. 349-373.

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, Murcia, n. 11, p. 5-25, 1995. Disponível em: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261/7021>. Acesso em: 6 mar. 2021.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogos e pedagogia, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021. DOI: 10.1590/S0104-026X2001000200012.

LOURO, Guacira Lopes. “Estranhar” o currículo. In. LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 57-76.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, jul./dic., p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Metodologia do ensino: diferentes concepções*. Campinas-SP: F.E./UNICAMP, mimeo, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

MAZZARO, Daniel. Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade. In: ERES FERNÁNDEZ, Gretel; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (org.). *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2017. p. 65-81. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18327. Acesso em: 9 mar. 2021.

MAZZARO, Daniel; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Os conceitos que subjazem ao termo “ideologia de gênero”: uma análise de textos. In: LAU, Héilton Diego; FATIMA, Welton

da Silva de (org.). *Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas: efeitos e práticas da/na violência*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 191-214. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/raca-genero-2>. Acesso em: 15 mar. 2021. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.541

MILANI, Tommaso M. Expanding the Queer Linguistic scene: Multimodality, space and sexuality at a South African university. *Journal of Language and Sexuality*, v. 2, n. 2, p. 206-234, 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/jls.2.2.02mil>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MILANI, Tommaso M. Are 'queers' really 'queer'? Language, identity and same-sex desire in a South African online community. *Discourse & Society*, v. 24, n. 5, p. 615-633, 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0957926513486168>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MORAIS, Pedro F. O corpo de Jota Mombaça é um manifesto. *Público - Caderno Ípsilon*, Portugal, 15 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/07/15/culturaipsilon/noticia/pode-um-cu-mestico-falar-1836567>. Acesso em: 17 maio 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

MORENO, Ana Carolina. 'Não é o fim da história', diz filósofa sobre ensino de gênero nas escolas. *G1 - Educação*, São Paulo, 10 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/nao-e-o-fim-da-historia-diz-filosofa-sobre-ensino-de-genero-nas-escolas.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MOTSCHENBACHER, Heiko. *Language, Gender and Sexual Identity: poststructuralist perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

NOVAES DA SILVA, Liliene. "Ideologia de gênero" no livro didático. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA,

Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida (orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 295-305.

OLIVEIRA, João Manuel de. Queer. Dicionário Alice. 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24496. Acesso em: 17 maio 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 17 maio 2021.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

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

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. *Contemporânea*. v. 2, n. 2, jul./dez., p. 371-394, 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporânea*. v. 5, n. 2, jul./dez., p. 411-437, 2015.

ROSEVICS, Larissa. Do Pós-Colonial à Decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa. *Diálogos Internacionais: Reflexões Críticas do Mundo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁNCHEZ, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. *A construção discursiva de masculinidades bissexuais: um estudo em Linguística Queer*.

2012. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLETRAS, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Epistemology of the Closet*. Berkley / Los Angeles: University of California Press, 1990.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. A literatura gay. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4ª ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 355-368.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

TORRÃO FILHO, Amilcar. *Tríbadés Galantes, Fanchonos Militantes: homossexuais que fizeram a história*. São Paulo: GLS, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

ABSTRACT

For A Queer Linguistic Education: Strangling Concepts and Practices

Based on queer studies, which interrogate the constructions of gender and sexuality, this text aims to discuss the need to subvert the processes of teaching and learning languages in the school space through a queer linguistic education. To this end, concepts and historical paths of these studies are brought up, highlighting what is meant by “critical” in this context and bringing decolonial perspectives in the field of education and gender to enrich the debate. In addition, it proposes a conception of linguistic education that is capable of encompassing the objectives of queer studies that are found in the fields of Pedagogy, Linguistics, Applied Linguistics and Literature.

Keywords: *Linguistic Education. Queer Studies. Queer Linguistics. Applied Linguistics*

Daniel Mazzaro é Mestre e Doutor em Linguística pela UFMG, onde também realizou uma pesquisa de pós-doutorado sobre “ideologia de gênero” e ensino. É Professor Adjunto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e atua no Núcleo de Língua Espanhola (NUCLES) e na Pós-Graduação de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na linha “Linguagem, sujeito e discurso”. É líder do grupo de pesquisa EDQueer (Estudos Discursivos na perspectiva Queer) e atualmente desenvolve uma pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET), na UFU, a respeito das relações entre literatura homoerótica, teoria queer e estudos discursivos.