

**Mestrado em Educação para a Saúde**

# Orientação Sexual, Homofobia e Educação

Micaela Leite Santos Montezuma de Carvalho



ESTeSC

Escola Superior de Tecnologia  
da Saúde de Coimbra

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Mestrado em Educação para a Saúde

# Orientação Sexual, Homofobia e Educação

**Micaela Leite Santos Montezuma de Carvalho**

Relatório realizado sob a orientação da Professora Doutora Filomena  
Teixeira

2012

## **AGRADECIMENTOS**

Para a realização deste projeto contei com a disponibilidade e apoio de diversas pessoas, a quem aqui dedico uma palavra de reconhecimento e estima.

Em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Filomena Teixeira, pelos ensinamentos e importantes sugestões, pelas palavras de incentivo e pela total disponibilidade que sempre demonstrou para que eu levasse a bom termo este projeto.

À Professora Doutora Cristina Vieira, pela motivação, pela disponibilidade e pelo apoio e colaboração que se tornaram preciosos para a realização deste trabalho.

Ao Mestre Fernando Marques e à Mestre Dulce Folhas pelo saber partilhado, pela disponibilidade e pelo valioso contributo que tornaram este trabalho possível.

À Rede Ex Aequo por terem sido sempre solícitos em resposta aos meus pedidos de esclarecimentos.

À Direção da Escola onde desenvolvi o estudo - por razões que se prendem com a natureza do estudo opto por não identificar – por ter autorizado a realização deste trabalho e ao Diretor de Turma por prontamente ter cedido as aulas de Formação Cívica para levar a cabo a intervenção. Aos meus alunos e alunas, “os meus miúdos”, pela cooperação, alegria e dedicação com que participaram neste trabalho.

À minha colega e amiga Ana Reis que sempre se mostrou disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas e à minha cunhada Jennifer Montezuma pelo apoio na tradução do resumo.

A todos os meus amigos que sempre me acompanharam e um agradecimento especial à Neia, minha amiga do coração, por estar sempre comigo.

Ao meu marido lindo, João Maria, e aos meus filhos maravilhosos, Nhinhí e João Maria, por todo o apoio, compreensão e por tudo o que significam para mim. Aos meus paizinhos, João e Elsa, que sempre me apoiaram e encorajaram. À minha avó Teta e à minha sobrinha Rita.

Por fim, dedico o meu trabalho ao meu mano Jota, por ser o meu melhor amigo, o meu ídolo, a minha fonte de admiração e inspiração e por ser o meu anjo-da-guarda que nunca me abandona.

## ÍNDICE

RESUMO .....	1
ABSTRACT .....	1
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
<b>1.1. Sexualidade e Educação.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Normatividade e a Lógica Dicotômica Heterossexualidade/Homossexualidade.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. Género, Identidade e Teoria Queer .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Diversidade e Homofobia em Meio Escolar .....</b>	<b>10</b>
<b>1.5. Os Media e a Sexualidade.....</b>	<b>15</b>
2. METODOLOGIA.....	16
<b>2.1. Questões e pressupostos do Projeto .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2. Objetivos do Projeto.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3. Opções metodológicas.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4. Conceção dos instrumentos pedagógicos .....</b>	<b>17</b>
<b>2.5. Justificação da escolha da série Glee .....</b>	<b>18</b>
<b>2.6. Descrição do Projeto.....</b>	<b>20</b>
<b>2.7. Fidelidade e a validade deste estudo .....</b>	<b>21</b>
<b>2.8 Questões éticas .....</b>	<b>22</b>
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	22
CONCLUSÃO.....	36
BIBLIOGRAFIA .....	38
ANEXOS .....	41

## RESUMO

O presente projeto visa contribuir para a construção de conhecimentos que permitam uma melhor compreensão da homofobia e perceber as perspectivas dos/as alunos/as relativamente às mensagens discriminatórias e estereotipadas veiculadas pela série televisiva *Glee*. A intervenção envolveu uma turma de 9º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos/as. A opção pela metodologia de projeto permitiu-nos sensibilizar os/as alunos/as para a necessidade do reconhecimento das diferentes orientações sexuais e possibilitou, igualmente, a reflexão acerca das manifestações de violência, preconceito e discriminação de que são alvo os indivíduos que assumem identidades não heterossexuais.

## ABSTRACT

This project aims to enhance our understanding of homophobia through the exploration of perceptions of the students regarding the discriminatory messages and stereotypes transmitted by the television series *Glee*. The intervention involved a 9<sup>th</sup> grade class of 19 students, both male and female. The methodological approach employed in the project served to raise awareness among the students of the need to recognise different sexual orientations. Furthermore, it permitted the students to reflect on the violence, prejudice and discrimination experienced by individuals who assume a non-heterosexual identity.

## INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX, têm sido constantes as lutas pela igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais dos indivíduos não subsumíveis aos padrões dominantes do exercício da sexualidade e afetividade. Embora a nossa sociedade pareça, cada vez mais preocupada com os quadros de opressão e desigualdades vivenciados pelos/as jovens e adultos/as LGBT<sup>1</sup>, ainda há muitos desafios e problemas a serem defrontados quando refletimos sobre este tema.

A escola constitui uma parte integrante das histórias pessoais. Edificada em pilares heteronormativos, a escola veicula valores, crenças e reproduz as noções tradicionais sobre sexualidade e papéis que convencionalmente são atribuídos aos géneros. Porém, este carácter estruturante do preconceito e do estereótipo, deixa uma pesada herança aos indivíduos que destabilizam os postulados heteronormativos. Fruto da intolerância e da

---

<sup>1</sup> Lésbicas, gays, bissexuais e transgéneros.

discriminação homofóbica, a estes sujeitos é-lhes atribuído um lugar marginal e silencioso e uma sexualidade “desviante” e “anormal” (Borrillo, 2009).

Em 2009, o Decreto-lei nº 60 de 6 de Agosto abre novos horizontes ao estatuir o carácter obrigatório da educação sexual nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Porém, as questões relacionadas com a diversidade de orientações sexuais e a pluralidade de identidades de género continuam remetidas ao silêncio curricular.

Consideramos que a compreensão e o conhecimento relativos às questões relacionadas com a orientação sexual contribui para reduzir os padrões heterossexistas e a visão normativa estigmatizante e discriminatória relativa à vivência da sexualidade e do género (Nogueira & Oliveira, 2010). Assim, procurando enfrentar novos desafios educativos, desenvolvemos o presente trabalho de projeto numa turma do 9º ano de escolaridade constituída por 19 alunos/as, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Este projeto visa sensibilizar os/as alunos/as para as diferentes orientações sexuais e possibilitar a reflexão sobre a violência homofóbica exercida contra indivíduos que assumem identidades não heterossexuais.

A importância dos media na vida dos/as jovens e a influência que sobre eles é exercida expondo-os/as às suas representações, levou-nos a considerar a utilização da série televisiva *Glee*, enquanto instrumento pedagógico, de relevante importância, possibilitando a desconstrução de posições pré-concebidas. Assente nos elementos da estética *camp* e da performatividade *queer*, *Glee* destaca a visão da “diferença” como padrão de construção social (Dominguez, 2010).

Tendo em conta que os métodos educativos mais efetivos para ensinar sobre sexualidade, género, igualdade e direitos humanos são os participativos e centrados no estudante, elaboraram-se, assim, diversas ferramentas pedagógicas por forma a munir os/as jovens de meios que lhes permitam analisar criticamente os valores veiculados por esta série televisiva (Teixeira, 2010; Vieira, 2002).

O Projeto de Investigação “Sexualidade de Género no Discurso dos Media” em curso no CIDTFF<sup>2</sup>, bem como a frequência da unidade curricular “Sexualidade, Saúde, Cultura e Media” – enquadrada no Mestrado em Educação para a Saúde -, constituíram as principais fontes que motivaram a escolha da presente temática. O facto de estar a lecionar ao 3º

---

<sup>2</sup> Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro

Ciclo do Ensino Básico, o que criou a oportunidade de envolver uma turma no presente estudo, e a constatação da insuficiência de estudos semelhantes, em Portugal, presidiram também à opção tomada para o desenvolvimento deste trabalho.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### ***1.1. Sexualidade e Educação***

A sexualidade faz parte integrante do ser humano, desde o princípio da sua existência, e enquanto realidade historicamente complexa erigiu, em torno de si, mitos e tabus que têm vindo progressivamente a ser derrubados por força da apreensão em torno do crescimento vertiginoso de fenómenos como a gravidez na adolescência, a infeção pelo VIH e a violência no namoro.

De facto, durante muito tempo a sexualidade humana foi vista como um sinónimo de procriação, sujeitando o seu princípio fundamental apenas à esfera da genitalidade (Costa, 2006). Contudo, nas últimas décadas muitos caminhos têm sido percorridos permitindo a este fenómeno pluridimensional englobar outros aspetos e moldar a forma de vivenciar o corpo e de manifestar desejos e prazeres. A sexualidade, enquanto expressão do ser humano, abrange todos os aspetos inerentes à dimensão humana desde os biológicos, os psicológicos, os sociais, os culturais e os políticos. A sexualidade é aprendida e construída ao longo da vida, através de inúmeras aprendizagens e práticas e segundo um processo minucioso, subtil e sempre inacabado (Louro, 2008; Louro, 2000a).

Jeffrey Weeks (2000) argumenta que embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, ela é muito mais do que isso. De facto, a sexualidade tem tanto a ver com as nossas crenças, comportamentos, relações, ideologias, imaginações e identidades como com o nosso corpo físico. A sexualidade, afirma Foucault (1999, p.100), não deve ser concebida como uma espécie de dado da natureza, mas sim como um “dispositivo histórico” onde se encadeiam, segundo estratégias de poder e saber, “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências”. O mesmo será dizer que a sexualidade é modelada e construída histórica e socialmente através de múltiplos discursos

sobre sexo que regulam e instituem “verdades”, servindo de base à normalização dos sujeitos e à produção das suas identidades<sup>3</sup>.

Durante a adolescência, as descobertas e as experiências sexuais vividas são sempre alvo de algum desconforto e instabilidade. Segundo Vieira (2002) é nesta fase que os/as jovens lidam com a necessidade de consolidação de uma identidade pessoal que envolve, igualmente, a definição dos papéis que lhes pareçam mais adequados a uma vida adulta saudável e bem sucedida. A escola é, por isso mesmo, um local de destaque onde se desenvolve o processo de socialização e construção de identidades e/ou diferenças de género dos/as jovens e crianças. Com ou sem propósito, o facto é que a escola colabora no desenvolvimento da sexualidade dos/as seus/suas alunos/as, consentindo ou opondo-se a determinados comportamentos, incentivando relações de poder e atitudes relacionadas com os papéis sexuais e perpetuando os valores tradicionais e as crenças enraizadas na sociedade.

Se por um lado a escola, enquanto instituição potencialmente normalizadora, incentiva a sexualidade heteronormativa, dita "normal", por outro reprimi-a. Ao mesmo tempo que estimula a “produção” de jovens que “se querem heterossexuais”, remete o seu discurso às questões relacionadas com a reprodução, a contraceção, a higiene pessoal e a prevenção de IST, patenteando a indiferença pelo desejo de mais saber, dos/as seus/suas alunos/as, sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Além disso, a homossexualidade, a bissexualidade e a transgeneridade são remetidas ao silêncio, à indiferença, ao lugar de fenómeno estranho, e a homofobia é desvalorizada e os seus efeitos nocivos são desconsiderados (Lionço & Diniz, 2009; Louro, 2000b).

Relativamente à escola, Guacira Louro (2000a) afirma que é um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma a sua condição de homossexual ou bissexual. A escola nega e ignora a homossexualidade, pois neste espaço de socialização apenas é consentido o desejo sexual que tem como alvo o sexo oposto. Na escola pratica-se aquilo a que Louro (2000a, pg.12) designou por “pedagogia da sexualidade” onde determinadas identidades e práticas sexuais são legitimadas, sendo outras reprimidas e marginalizadas.

---

<sup>3</sup> Por **identidade de género** entende-se o “sentido subjetivo do *self* em indivíduos como sendo masculino ou feminino”, relacionando-se com os papéis de género, ou seja “todas as normas de comportamento e aparência estereotipadamente ligadas a cada género, incluindo tanto características adotadas por uma pessoa, como características baseadas no género que lhe são atribuídas pelos outros” ao passo que a **identidade sexual** se refere à autorrotulagem como heterossexual, lésbica, gay ou bissexual (Reiter, 1989; Appleby e Anatas, 1998, citados por Brandão, 2008, p.13)

Importa, pois, pensar a escola enquanto espaço singular para o debate das questões relacionadas com as diferentes orientações sexuais e de género, contribuindo assim para a minimização da homofobia. Dando especial atenção à necessidade de uma abordagem integrada desta temática em contexto escolar, e em concretização do princípio da não discriminação em função da orientação sexual, consagrado pela 6ª Revisão Constitucional, aprovada em 2004, o Decreto-Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentado pela portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril dispõe o carácter obrigatório da educação sexual nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo a carga horária dedicada a esta temática nunca inferior a 12 horas, para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário. De acordo com as linhas orientadoras do diploma legal, duas das finalidades da educação sexual em meio escolar são fomentar o “respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” e eliminar os “comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”.

Da mesma forma no IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação, 2011-2013, o XVIII Governo Constitucional propõe uma educação alicerçada no combate aos estereótipos de género provendo as raparigas e os rapazes de iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, bem como na construção dos seus projetos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política.

A escola deve, assim, trabalhar possibilidades de pertencimento, promovendo a igualdade de gays e lésbicas como princípio ético e da responsabilidade de todos e fomentando a inclusão num mesmo espaço de sociabilidade (Borrillo, 2009; Lionço & Diniz, 2009).

### ***1.2. Normatividade e a Lógica Dicotómica Heterossexualidade/Homossexualidade***

A homossexualidade e a heterossexualidade, termos relativamente recentes, são originais de Karl Kertbeny, em 1869. Na tentativa de definir homossexualidade, a forma “anormal”, distintiva da sexualidade, surge o termo heterossexualidade como sendo a norma, a dita “sexualidade normal” (Weeks, 2000). A partir deste período, o/a homossexual é tido como um tipo identificável de pessoa e é indissociável do seu par “normal”, o/a heterossexual (Vale de Almeida, 2004). Constrói-se, assim, o mito de que a heterossexualidade é a forma ideal de felicidade amorosa e erótica em oposição à

homossexualidade. Assim, ela é percebida como norma e referência pelas diferentes instituições socioculturais (família, religião, escolas, políticas públicas, etc.) (Teixeira Filho & Marretto, 2008).

A homossexualidade foi, durante muito tempo, encarada como doença, vício, crime e pecado. Em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais. Porém, foi apenas em 1991 que a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da lista das doenças (Sousa Filho, 2009). Atualmente, existe um claro entendimento de que a homossexualidade é uma variante natural da atração sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso, sendo o *coming out*<sup>4</sup> de uma identidade não heterossexual considerada uma orientação viável e saudável (Nogueira & Oliveira, 2010; Oliveira, Pereira, Costa e Nogueira, 2010). Não obstante, as concepções patologizantes ainda subsistem, de uma ou de outra forma, no imaginário popular e científico da atualidade fruto da perpetuação de estereótipos e preconceitos<sup>5</sup> sobre a população homossexual.

Sousa Filho (2009) refere que são inúmeras as pesquisas que se esforçam por encontrar as causas para a homossexualidade, levando a crer que os homossexuais têm qualquer coisa a menos, ou a mais, (um gene, hormonas, etc.) que determinaria o “problema”, a “perversão” ou o “desvio”, da pretendida normalidade heterossexual. Nestes estudos, o autor realça que a atração sexual entre sexos opostos é tida enquanto forma natural, biológica e como tal incita à reprodução da espécie, enquanto parte integrante do fenómeno de seleção natural. À homossexualidade resta a condição de ameaça potencial à coesão cultural e moral da sociedade (Borrillo, 2009), a ser explicada por “causas” e “fenómenos”.

Segundo esta linha de pensamento, a nossa sociedade delimita fronteiras, em torno dos seus padrões culturais e dos seus preconceitos, que separam aqueles e aquelas que representam o “modelo”, daqueles/as que não se sintonizam com o padrão heteronormativo imposto socialmente. A heteronormatividade é, por isso mesmo, a manutenção da homossexualidade enquanto forma de pensar o comportamento de todos os indivíduos, fazendo do homem heterossexual a figura dominante e colonizando a rejeição aos

---

<sup>4</sup> *Coming out* – assumir uma identidade não heterossexual (Oliveira, Pereira, Costa e Nogueira, 2010).

<sup>5</sup> Por preconceito entendem-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções (Rios, 2009).

homossexuais e transgéneros. Supõe-se, por esta lógica, que todas as pessoas sejam heterossexuais (Oliveira, 2010; Louro, 2009; Louro, 2000b).

Como corolário dos postulados heteronormativos, assiste-se à construção da masculinidade hegemónica, em oposição não só à feminilidade, mas também a outras formas possíveis de masculinidades. Tornar-se masculino implica a combinação de uma heterossexualidade normativa associada à homofobia e à misoginia. Os corpos devem proclamar a sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade e também não podem sugerir nada de feminino (Louro, 2000b). É um facto que todas as sociedades contemporâneas se moldam segundo uma narrativa normalizante: o mundo está dividido entre o masculino e o feminino, o homem e a mulher, o macho e a fêmea. Este sistema bipolar, impõe o modelo evidente de “como ser masculino ou feminina”, limitando os corpos a uma manifestação estereotipada de masculinidade e feminilidade, conformando os discursos sobre género e sexo e naturalizando a heterossexualidade. Desta realidade, surgem dois pensamentos centrais: o primeiro decorre da premissa que todos os sujeitos elegem como fonte de desejo alguém do sexo oposto, não permitindo considerar uma fuga ao dualismo. O segundo assume que aquele ou aquela que deseje alguém do mesmo sexo, violam necessariamente as fronteiras do género, sendo considerados “diferentes” (Brandão, 2009; Louro, 2000a; Louro, 2000b). Segundo Louro (2000a), a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de género é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a "essência" do sujeito.

Só nas últimas décadas do século XX, diversos estudos, edificados em torno dos movimentos feministas e do movimento gay, iniciaram a desconstrução do discurso do preconceito (Sousa Filho, 2009).

### ***1.3. Género, Identidade e Teoria Queer***

O desenvolvimento do conceito de género ocorreu na década de setenta, intrinsecamente vinculado ao movimento feminista, como forma de se referir à organização social da relação entre os sexos. A política feminista converte a dualidade sexo/género na sua pedra basilar e apresenta o género como socialmente construído, distinto do sexo que seria naturalmente adquirido (Rodrigues, 2005). Ao conceito de sexo surgem imputadas unicamente as características fisiológicas e anatómicas, naturais e imutáveis, que distinguem o macho da fêmea. O conceito de género, por outro lado, remete

a todas aquelas características e papéis sociais que as diferentes sociedades atribuem ao masculino e ao feminino. Assim, a introdução da categoria de gênero tem como principal objetivo destacar o caráter social e dinâmico das diferenças e discriminações baseadas no sexo (Carvalho, 2010).

O uso da palavra gênero implicava, assim, a rejeição do determinismo biológico implícito nos termos “sexo” e “diferença sexual” (Scott, 1995) e centrava-se em pensar os sujeitos como produzidos e produtores nos/dos processos históricos. Para a filósofa Judith Butler, na rejeição da biologia como destino, as feministas acabaram por desenvolver uma corrente patriarcal onde os gêneros masculino e feminino seriam construídos de forma evidente pela cultura, sobre corpos macho e fêmea, tornando, assim, o destino inevitável. Nesse caso, não a biologia mas sim a cultura seria o destino (Rodrigues, 2005; Vale de Almeida, 2008). Butler foge também da relação intrínseca entre sexo, gênero e sexualidade. O mesmo seria dizer que “se se é biologicamente fêmea, é esperado que se demonstrem traços femininos e, num mundo heteronormativo, que se desejem homens”. (Vale de Almeida, 2008, p. 5).

Para a autora, o gênero não é natural, não havendo relação entre o corpo que se tem e o gênero. O gênero é antes uma ficção cultural, o efeito performativo de atos reiterativos (Vale de Almeida, 2004), sendo os homens e as mulheres fruto do discurso que formatam os seus corpos. Assim, não nascemos homens ou mulheres, mas tornamo-nos sim homens e mulheres através de repetições ritualizadas que regulamentam os gêneros (Sanches, 2010; Brandão, 2009). O gênero enquanto fenômeno socialmente produzido, é inconstante e contextual, fazendo-se e refazendo-se continuamente ao longo da existência, dependendo da história e das circunstâncias (Louro, 1997 citado por Louro, 2000b; Rodrigues, 2005).

A teoria de Butler, à semelhança de outras teorias pós-identitárias, pode ser vista como aquela que questiona o caráter sólido, único e coerente da identidade assumida pelo indivíduo contemporâneo, identidade essa que se encontra enraizada na natureza, no corpo ou numa heterossexualidade normativa e obrigatória (Carvalho, 2010). Na realidade, somos sujeitos de múltiplas identidades - sexuais, de gênero, de raça, etc. - que têm caráter fragmentado, instável e plural (Louro, 2000b). As identidades, segundo Brandão (2008, p. 3) “são construídas sob a influência de um conjunto de discursos - políticos, jurídicos, religiosos, científicos - sobre o gênero e a sexualidade, dos quais os atores se socorrem para se situarem tanto do ponto de vista pessoal, como social, i.e., para encontrarem e

definirem os seus lugares no mundo”. À semelhança de Butler, Stuart Hall (2006) contesta o carácter fixo da identidade. O autor defende que a identidade não é inata, mas é algo que se forma ao longo do tempo, de forma inconsciente e sempre incompleta. Nesse sentido, à medida que os sistemas de significação e as representações culturais se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade extraordinária e cambiante de identidades possíveis.

No decurso do reconhecimento de identidades, define-se, discrimina-se e são atribuídos rótulos que implicam a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, profundamente enraizadas nas redes de poder da sociedade. Enquanto os que representam a norma - materializada pela existência do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão - estão de acordo com os padrões culturais e não precisam de voltar a ser nomeados, os “outros” ficam “além”, “para lá” da norma e são denominados e definidos a partir dos que são a “referência”. A mulher, representada como o segundo sexo e os gays e as lésbicas, descritos como desviantes da norma heterossexual, são exemplos disso mesmo (Carvalho, 2010; Louro, 2000a). De facto, o pressuposto heteronormativo está de tal maneira arreigado nas relações sociais, que a própria homossexualidade pode ser pensada de forma estereotipada através da dicotomia masculino/feminino: as imagens persistentes das relações *butch* (lésbica masculina reconhecida na figura de camionista)/*femme* (a mulher feminina) e os comportamentos tão criticados como o maneirismo de alguns gays e transexuais. Estes comportamentos revelam, segundo Butler, a estrutura imitativa própria do género (Brandão, 2009; Vale Almeida, 2004).

A partir da perspectiva performativa de género, é possível afirmar a existência de corpos que transgridem a estabilidade das fronteiras de género, que desafiam as noções constritoras e não se confinam a qualquer etiqueta ou desejo particular - o *Queer*.

O termo *queer* foi utilizado pela primeira vez por Teresa de Lauretis, em 1991, e é utilizado como sinónimo de “estranho”, “excêntrico” ou “esquisito”, mas a expressão também se constitui na forma de insulto homofóbico, significando “bicha” ou “maricas” (Brandão, 2009; Louro, 2001). Fundamentando em Michel Foucault, o pensamento *queer* surge como resposta à crise da sida, pretendendo refletir “a instabilidade das identidades e, mais do que refletir, visa inclusivamente catalizar a desestabilização” (Cascais, 2004, p. 56). Neste sentido, os estudos *queer* edificam-se por contestação ao que Adrienne Rich designou por heterossexualidade compulsória (Vale de Almeida, 2008) e procuram agrupar sob o desfile da “anti-normatividade” as lésbicas, os gays, os bissexuais e os transgéneros,

mas também os heterossexuais que se posicionem contra as percepções de sexualidade dominantes (Clarke & Peel, 2009 citado por Oliveira, 2010, p. 35; Morris, 2007).

As teorias pós-identitárias, sugeridas pelos/as teóricos/as *queer* e inspiradas no pós-estruturalismo francês, entendem-se, assim, como o conjunto de identificações produzidas *por exclusão* nos discursos que compõem as políticas de identidade normativamente aceites. As políticas *queer* contribuem, assim, para enfraquecer as categorias rígidas e estáveis da identidade e procuram destruir as práticas de normalização (Morris, 2007; Brandão, 2009; Louro, 2001). O alvo desta teoria seria a crítica ao pensamento identitário/binário hegemónico, procurando a compreensão do indivíduo pós-moderno quanto ao seu próprio corpo, sexualidade, ideologia e ação dentro da estrutura social e política de que faz parte. Da mesma forma, a teoria repele as concepções positivistas que percecionam o determinismo biológico e social como a pedra basilar na formação da autoidentidade física e psicológica dos indivíduos. Assim, a teoria *queer* tem na heteronormatividade compulsória da sociedade o seu núcleo de divergência. Porém, a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante, também não escapam à sua crítica (Louro, 2001).

#### ***1.4. Diversidade e Homofobia em Meio Escolar***

O termo homofobia foi apresentado pela primeira vez por Kenneth Smith, em 1971, porém a origem do termo é normalmente atribuída ao psicólogo George Weinberg. Para Weinberg a homofobia seria o medo irracional ou o receio de estar em espaços fechados com homossexuais (Hegarty & Massey, citado por Oliveira, 2010). Carneiro (2009, citado por Oliveira, 2010, p. 38) acrescenta ainda que se trata de uma “atitude negativa face à homossexualidade”.

A homofobia afeta o desenvolvimento saudável de todos/as os/as jovens e crianças, particularmente o daqueles/as que têm que lidar com a sua homossexualidade e/ou não-conformidade de género, sendo os seus efeitos nocivos muitas vezes subestimados. Não obstante, não só a juventude LGBT sofre a realidade cruel da homofobia e da transfobia<sup>6</sup>. Muitos/as outros/as jovens vivem experiências homofóbicas/transfóbicas, fruto de falsos

---

<sup>6</sup> Aversão face a pessoas que não se conformam às expectativas sociais de género (Costa, Pereira, Oliveira & Nogueira, 2010)

estereótipos e preconceitos infundados (Rede Ex Aequo, 2010; Rede Ex Aequo, 2009; Lionço & Diniz, 2009).

Um relatório recente (Rede Ex Aequo, 2010) relativo à situação da homofobia e transfobia nas escolas denuncia o ambiente hostil vivenciado pelos/as jovens no ambiente escolar. A maioria dos participantes no Observatório afirma já ter vivenciado ou presenciado episódios de homofobia, sendo a agressão algo que se repete no quotidiano de muitos/as jovens. Verifica-se que muitos/as alunos/as são alvo de discriminação por parte dos/as seus/suas colegas heterossexuais, todavia sofrem-na também de homo ou bissexuais que adotam posturas homofóbicas para esconder a sua orientação sexual. Ademais, importa-nos também referir que, mais de 92 dos 103 participantes, “reportam a ideia de negação por parte do sistema de ensino português em incorporar conteúdos curriculares sobre a orientação sexual e a identidade ou expressão de género” (Rede Ex Aequo, 2010, p.23). De acordo com os resultados do relatório, os autores concluem que a discriminação com base na orientação sexual e identidade de género está presente nas escolas portuguesas. Ainda na opinião destes autores, a homofobia e a transfobia apoiam-se em informações com falta de rigor científico e objetividade e espelham o silêncio e a inexistência de debates corretos e assertivos sobre a temática.

Neste contexto de silenciamento e negação face às orientações sexuais e ao sofrimento e à iniquidade criados pela homofobia, importa refletir sobre o papel da escola enquanto espaço decisivo no desenvolvimento da consciência cívica em matéria de direitos humanos.

Ao longo da história, a escola, preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, ao mesmo tempo que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. Segundo Louro (2000b), uma das “mentiras” mais antigas e recorrentes na escola é a de que as crianças e os/as jovens nada sabem sobre sexualidade, negando-lhes o ensejo de a viverem ao longo de todo o seu percurso escolar. A escola fala da sexualidade como uma dimensão da vida adulta, apresentando-se em estreita ligação com a família e a reprodução. As práticas sexuais não reprodutivas não são contempladas, ou cercam-se em receios e medos. A associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é sobreposta pela prevenção de IST e comportamentos de risco. Neste contexto, os/as homossexuais ficam fora da discussão. Não se contempla a possibilidade de uniões afetivas e sexuais entre jovens do mesmo sexo e, muito menos, a existência de famílias constituídas por gays e/ou lésbicas. A

homossexualidade é virtualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada. No seu discurso hegemónico, a escola empenha-se na construção de homens e mulheres “verdadeiros”, vigiando as fronteiras de género. Apesar de abolido o discurso relativo ao pecado, a homossexualidade no meio escolar continua a ser tratada segundo o discurso médico e psicológico permanecendo a convicção que é preciso reconduzir, curar ou reorientar estes sujeitos (Louro, 2000b).

É preciso, pois, reconhecer que a escola assenta no discurso e práticas que sustentam a ideia socialmente edificada em torno da sexualidade, impondo a heterossexualidade como o padrão soberano na definição de identidades de género e das orientações sexuais do desejo. Dir-se-á, assim, que o modelo de masculinidade e feminilidade normativos espelham e motivam o quotidiano escolar, complicando as coisas para aqueles e aquelas que alimentam desejos não heterossexuais. A estes/as restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou o isolamento. Assim, a visibilidade possível no ambiente escolar passa somente pela piada, pela humilhação, pelos insultos e pela violência física (Nardi, 2008).

Sendo consentida e ensinada na escola, a homofobia exprime-se através do desprezo, do afastamento e da imposição do ridículo. As escolas que devem ser um local para o conhecimento são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento. O receio de “contágio”, cria a dificuldade de demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais, podendo a aproximação ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 2000a). Nesse sentido, o ambiente escolar caracteriza-se como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, onde existe um quadro de violência preocupante a que estão submetidos milhões de jovens e adultos/as LGBT, muitos dos quais vivem de maneiras distintas situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização e autoaversão (Junqueira, 2009a). Por outro lado, enquanto se argumenta que a população homossexual é uma “minoría”, a escola acaba por deixar para segundo plano estas questões, tratando-as apenas se isso se tornar um problema visível naquele ambiente educativo (Felipe & Bello, 2009).

Como consequência, os/as jovens são afetados negativamente na sua orientação sexual pois concluem que deve ser repudiada ou quando muito disfarçada. Estudos revelam que os jovens LGBT reportam baixos níveis de autoestima, elevados níveis de *stress* e comportamentos de risco, incluindo depressão, pensamentos suicidas e consumo de

substâncias (Tharinger, 2008; Walters e Hayes, 1998). De facto, a imposição da norma heterossexual para todos inviabiliza a possibilidade de viver para alguns (Butler, 2004 citado por Nardi, 2008).

De acordo com Cascais (2004), os estudos LGBT proliferaram a partir do final da década de sessenta, com as datas-chave do Maio de 68<sup>7</sup> francês e do Stonewall<sup>8</sup> americano de 69. Tierney e Dilley (1998) afirmam também que foi, a meados da década de 70, que emergem os primeiros trabalhos que relacionavam a homossexualidade com a educação. Ora, só nos últimos anos é que, paulatinamente, vão surgindo diversos estudos desenvolvidos com o intuito de enfatizar os problemas vivenciados pelos/as jovens gays e lésbicas e de alertar para a necessidade urgente de intervenção pedagógica, sobretudo no combate à violência e discriminação homofóbicas. O trabalho de Walters e Hayes (1998) revela que são poucas as escolas que capacitam os seus profissionais para atender às necessidades sociais dos/as estudantes LGBT ou que tenham a capacidade de interceder nas perseguições movidas a estes/as jovens. A formação adequada de profissionais, que trabalham diretamente com jovens LGBT, pode resultar num ambiente mais acolhedor, salutar e de apoio para estes jovens (Walters & Hayes, 1998). Robinson e Ferfolja (2008) citam diversos estudos que destacam o impacto significativo exercido pelas perceções e práticas dos docentes quer na perpetuação quer na modificação da homofobia e do heterossexismo nas escolas. Na verdade, a escola requer preparação para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas a compreensão das implicações éticas, políticas e sociais dos processos discriminatórios, e a construção da sua própria opinião neste debate. Estas questões, ao contrário do que se julga, não são apenas relevantes para uma minoria de estudantes e professores/as com identidades não-heterossexuais. A regulação heteronormativa, imposta numa experiência diária de aprendizagem, confina a forma como todos os indivíduos realizam as suas

---

<sup>7</sup> O movimento estudantil do maio de 68, em França, teve como consequência uma série de transformações sociais ligadas às liberdades civis democráticas, aos direitos das minorias, à igualdade entre homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais (Almeida, 2010, citado por Venâncio, 2010).

<sup>8</sup> O bar de Greenwich Village (Nova York) - o Stonewall Inn- frequentado por gays, lésbicas e travestis, destacava-se dos demais por permitir que casais do mesmo sexo dançassem à vontade. As rusgas policiais eram frequentes, porém, na noite de 28 de junho de 1969, os clientes do bar resistiram à investida policial. Deste incidente resultaram vários conflitos, dentro e fora do bar, e que se arrastaram por vários dias, entre a comunidade LGBT e a polícia de Nova York. Foi neste momento que a população LGBT percebeu que tinha que lutar pelos seus direitos, e como tal, o acontecimento é comemorado anualmente, e nos mais diversos países, numa parada que celebra o orgulho LGBT.

subjetividades de gênero e sexuais (Sedgwick, 1990 citado por Robinson & Ferfolja, 2008).

Importa notar, no entanto, que esta temática não deve ser explorada de improviso. Nenhum/a professor/a deve ser obrigado/a a abordá-la, em contexto de sala de aula, se não se sentir confortável e devidamente esclarecido (Tharinger, 2008). Para que a sua abordagem seja frutífera, os temas relacionados com a orientação sexual e com a não-conformidade de gênero devem estar bem representados e articulados nas diretrizes do sistema de ensino. Devem ser feitos investimentos na divulgação académica e na elaboração de material didático e, mais importante, deve promover-se um forte investimento na formação de professores (Sears, 2008 citado por Junqueira, 2009b). É absolutamente necessária a formação de professores, inicial e contínua, que aborde a diversidade sexual e que vise a eliminação do cunho estabilizador heteronormativo e da homofobia na “configuração do espaço escolar, das políticas, dos currículos, das práticas pedagógicas e administrativas, das rotinas e das ambiências” (Junqueira, 2009b, p. 166).

Combater o uso de epítetos e brincadeiras e o *bullying* baseado na não-conformidade de gênero e na orientação sexual, deve ser parte de um esforço maior feito pelos diretores/as, professores/as, psicólogos/as escolares, associações de pais e de estudantes a fim de que, de uma forma ativa, se promova um ambiente escolar positivo para todos/as os/as estudantes. Devem desenvolver-se e implementar-se programas alicerçados no respeito pelas diversas orientações sexuais e expressões de gênero e que visem todos os indivíduos e grupos. Estes programas devem também incorporar a discussão da homofobia e da transfobia enquanto práticas que contribuem para a perpetuação do *bullying* (Tharinger, 2008).

Educar para a diversidade pressupõe o empenho político-pedagógico que implica o diálogo e o respeito mútuo, o esforço em cessar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio, desenvolvendo uma postura de abertura em relação ao outro, de reconhecimento da diferença como legítima e de (re)discussão dos processos que a produzem, construindo a inclusão de uma forma criativa, dinâmica, solidária e dialógica (Junqueira, 2009b).

As escolas podem garantir ambientes seguros e salutaros para todos/as os/as que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade impostos pela sociedade. Porém, para que tal aconteça a escola deve assumir como questões centrais, da sua prática social e

pedagógica, o combate à homofobia, o respeito, o convívio com a diferença e a asserção da ideia de que todos/as temos direitos e que, como tal, precisamos de ser respeitados pela nossa individualidade, Mas isto requer, primeiro que tudo, que na escola a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e enriquecimento.

### ***1.5. Os Media e a Sexualidade***

Existe um consenso quanto à importância e responsabilidade dos *media* na socialização sexual dos/as adolescentes. Uma das razões apontadas relaciona-se com a inexistência de um diálogo efetivo sobre a temática entre os/as adultos/as e os/as mais jovens. Perante esta omissão, os/as jovens procuram nos seus pares, também imaturos, e nos *media* informações sobre sexualidade, relacionamentos, valores e crenças o que contribui, cada vez mais, para a interiorização de realidades estereotipadas. Nesta linha de ideias, Brown (2002 citado por Tolman & McClelland, 2011, p. 249) desenvolve o conceito de *media* como uma ferramenta de identidade, que os/as adolescentes utilizam para se autoexplorarem, funcionando como um “*sexual super peer*”.

É um facto que o tempo utilizado pelos/as jovens a assistir televisão tem aumentado significativamente. 60,7% dos/as adolescentes portugueses vêm entre 1 a 3 horas de televisão diariamente e 55,9% vê 4 ou mais horas de televisão durante o fim de semana (Matos *et al*, 2010). Acresce o facto dos/as adolescentes usarem a televisão de forma mais isolada, sem a intermediação de adultos. E os impactos fazem-se anunciar: diversos estudos demonstram que os/as adolescentes que revelam estereótipos e preconceitos de género passaram mais tempo a ver televisão do que os seus pares (Bogt, Rutger, Bogers e Kloosterman, 2010). Outro aspeto importante nesse padrão de influência refere-se ao facto dos/as personagens também desempenharem um papel proeminente como “ídolos” para muitos/as adolescentes, que imitam o seu visual, as suas ações e as atitudes em vários domínios (Ward & Friedman, 2006).

É, pois, imprescindível que os/as docentes, enquanto promotores/as de saúde, edifiquem a sua verdadeira missão educativa e colaborem na elaboração de ferramentas pedagógicas interventivas de exploração em contexto escolar por forma a munir os/as jovens de meios que lhes permitam refletir e analisar criticamente os diversos discursos veiculados pelos media (Teixeira, 2010).

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. *Questões e pressupostos do Projeto*

Neste estudo pretendemos contribuir para a construção de conhecimentos que permitam uma melhor compreensão da homofobia e dos seus efeitos, incorporando instrumentos pedagógicos e ações consistentes que visem o reconhecimento e o respeito às diferentes orientações sexuais e aos direitos humanos. Este trabalho pretende, igualmente, descrever a forma como os/as alunos/as interagem com as mensagens homofóbicas e estereotipadas veiculadas pela série televisiva *Glee*.

São premissas deste estudo: a) a diversidade é uma característica fundamental da sexualidade; b) as diferentes orientações sexuais existem e, como tal, não devem ser excluídas do contexto da educação em sexualidade; c) as mensagens veiculadas nos *media* desempenham um papel preponderante na socialização dos/as adolescentes.

As questões de referência que constituíram objeto de estudo foram: a) o que pensam e sentem os/as jovens quando confrontados com situações de discriminação, como a homofobia? b) serão os/as jovens capazes de desconstruir as mensagens veiculadas nos *media* que reproduzem estereótipos e comportamentos homofóbicos?

Para dar resposta às questões de partida julgámos pertinente debruçarmo-nos sobre o fenómeno televisivo *Glee*, onde são reproduzidas, entre outras, as lutas sociais referentes à educação, à homossexualidade e aos diferentes tipos de preconceitos.

### 2.2. *Objetivos do Projeto*

Os principais objetivos deste projeto são: a) contribuir para desconstrução de preconceitos e estereótipos a respeito das diferentes orientações sexuais; b) incentivar a discussão e reflexão, em contexto de sala de aula, sobre homofobia, como forma de educar para a cidadania; c) compreender até que ponto a abordagem destes conteúdos, em sala de aula, promove mudanças conceituais e atitudinais em relação às questões de investigação; d) analisar a série televisiva *Glee*, a fim de identificar comportamentos negativos que reforçam a homofobia e o heterossexismo; e) contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados.

### ***2.3. Opções metodológicas***

O trabalho de projeto que agora se apresenta será desenvolvido numa metodologia própria dos estudos qualitativos de cariz exploratório. O projeto foi desenvolvido com uma turma do 9º ano de escolaridade constituída por dezanove alunos/as, dos quais doze são raparigas e sete são rapazes. A idade dos/as alunos/as compreendia os 13 e os 15 anos.

A formadora, que por ser docente da turma em questão se encontra completamente envolvida no “campo de ação” dos sujeitos da investigação, procurou recolher o máximo de dados descritivos possíveis que nos permitiram observar o modo de pensar dos/as jovens participantes. O facto de esta metodologia permitir a livre expressão dos/as participantes, a subjetividade do/a investigador/a e a possibilidade de serem utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, faz com que seja bastante pertinente a sua utilização neste estudo que pretendemos levar a cabo (Bogdan & Biklen, 1994).

### ***2.4. Conceção dos instrumentos pedagógicos***

Os instrumentos pedagógicos que servem de base a este projeto, foram idealizados e elaborados de acordo com os objetivos do estudo e as características da turma. Dividiram-se em dois grupos: instrumentos de recolha de dados e recursos multimédia.

#### **2.4.1. Instrumentos de recolha de dados**

##### ***A) Questionário pré-teste e pós-teste***

O pré-teste, elaborado com o intuito de diagnosticar as conceções prévias dos alunos relativamente à temática em estudo, foi aplicado na primeira sessão de intervenção. O pós-teste, aplicado após a intervenção pedagógica, teve como objetivo compreender se ocorreram mudanças concetuais e atitudinais nos/as alunos/as. O questionário (Anexo I) contém dois itens de identificação dos/as alunos/as, o sexo e a idade, e oito perguntas de resposta fechada, com três possibilidades de resposta: “Concordo”, “Não Concordo” e “Concordo Pouco”. Os questionários pré-teste e pós-teste foram elaborados com base nas orientações de Carmo e Ferreira (1998).

##### ***B) Fichas de análise da série televisiva Glee***

As três fichas de análise da série televisiva *Glee* (Anexo II, III e IV), elaboradas exclusivamente para o presente projeto, tiveram por base os trabalhos desenvolvidos por

Diéz Gutiérrez (2004), Carmo e Ferreira (1998), Domínguez (2010), Junqueira (Org, 2009), Lionço e Diniz. (Orgs, 2009). A grande preocupação na construção destas fichas de análise foi a elaboração de perguntas claras, não ambíguas e que abrangessem todos os pontos da problemática a inquirir. Visto que os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração (Bogdan & Biklen, 1994), minimizámos o número de questões que exigem resposta fechada.

C) *Validação dos instrumentos de recolha de dados*

Os instrumentos de recolha de dados elaborados foram validados por três especialistas da área da Sexualidade e Media e uma especialista da área das Questões de Género e Cidadania, que sugeriram algumas correções, nomeadamente, no que se refere à ordenação das questões.

#### **2.4.2. Recursos multimédia**

A) *PowerPoint sobre “Orientação Sexual e Homofobia”*

Com base na revisão do estado da arte, foi elaborado um PowerPoint (Anexo V) de suporte à exploração em sala de aula dos seguintes temas: a) conceitos teóricos sobre sexo, género e estereótipos; b) orientação sexual; c) homofobia; d) desconstrução das cenas alvo de análise da série televisiva *Glee*.

#### **2.5. Justificação da escolha da série *Glee***

*Glee* é uma mistura entre comédia, drama e musical, transmitida nos EUA pela Fox e também em Portugal pela FoxLife. A série converteu-se num produto televisivo de exceção, comprovado pela liderança de audiências e pelos inúmeros prémios recebidos (quatro Emmys, cinco Satellite Awards, quatro Golden Globe Awards, três Teen Choice Awards, dois Creative Arts Emmy Awards, tendo entrado para o Guinness World Records 2011 e 2012). Este verdadeiro fenómeno americano conta atualmente com duas temporadas completas e uma terceira que estreou em Portugal a 8 de janeiro de 2012.

A série retrata um coro - *Clube Glee* - na McKinley High School, uma escola pública de Lima, Ohio, com um passado de sucesso, mas que ao longo dos anos foi perdendo a popularidade para a equipa de futebol americano da escola e para as suas *cheerleaders*. Will Schuester é o professor de espanhol que propôs revigorar a reputação do Clube *Glee*, apesar de este ser tido como o clube dos inadaptados, estigmatizados e dos socialmente

excluídos. Os *losers*, como são conhecidos estes alunos, sujeitos a todo o tipo humilhações diárias, não fogem às representações estereotipadas das diferentes minorias: Mercedes é obesa e negra, Artie é paraplégico, Rachel foi adotada por um casal gay, Tina é asiática, Brittany é loura e burra e Kurt é o único gay assumido da série. Ao sustentar estereótipos, a série assume que os negros, os homossexuais e os deficientes são os solitários e não aceites pela sociedade (Rezende & Rabelo, 2010).

De facto, *Glee* é um fenómeno paradoxal e singular onde o raro, o *queer*, o diferente e o marginal se convertem em populares. Domínguez (2010) propõe ainda vincular a série aos cinco pontos em torno dos quais o *camp*<sup>9</sup> se edifica: a homossexualidade, a paródia, o artifício, o exagero e o antihegemónico ou *queer*. Para a autora, em *Glee* os personagens e o enredo podem ser descritos como *queer* uma vez que a série procura o não convencional, o minoritário ou o excluído e utiliza de forma lúdica as categorias e as etiquetas. E acrescenta: a série utiliza a cultura popular para refletir sobre os processos de configuração da identidade durante uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, a adolescência.

A construção do personagem Kurt Hummel (Chris Colfer), gay assumido na série e na vida real, evoca as várias características do artificialismo e teatralidade próprios da estética *Camp*. Kurt apresenta-se bem resolvido com a sua orientação sexual e expressa-se carregado de estereotipia: é efeminado, tem uma postura quase aristocrática, usa roupas, muitas vezes, femininas e vistosas e apaixona-se de forma romântica (Esteves & Araújo, 2010). Para além do discurso heteronormativo estar muito presente na série, o personagem é também vítima de *bullying* homofóbico e de piadas que envolvem a sua sexualidade, daí a pertinência da exploração das suas cenas no contexto do presente projeto.

### 2.5.1. Cenas objeto de análise

A seleção e edição das cenas *corpus* de análise realizaram-se em cinco etapas distintas: a) visionamento e análise criteriosa das 1ª e 2ª temporadas da série *Glee*; b) seleção das três cenas em função dos objetivos definidos para o estudo; c) pesquisa das

---

<sup>9</sup> Susan Sontag (1987 citado por Esteves & Araújo, 2010) descreve *Camp* segundo uma forma de ver o mundo como um fenómeno estético. *Camp* não se refere à beleza, mas ao grau de artifício, sendo a sua marca o espírito da extravagância. Assim, o *Camp* olha para mundo como um teatro onde as suas representações são quotidianas e estão sempre relacionadas ao “exagero das características estéticas que consagram o corpo e a aparência como *modus vivendi*” (Sanchez & Cidreira, 2009 citado por Sanchez, 2010, p. 7)

cenas em questão no *Youtube*; d) download das cenas através do programa *Vdownloader*; e) edição das cenas no programa *Windows Movie Maker*.

## **2.6. Descrição do Projeto**

O presente projeto pode ser dividido em três etapas distintas, de acordo com a sequência temporal dos acontecimentos:

### **A) Fase pré-intervenção pedagógica**

Esta fase engloba a revisão bibliográfica, o pedido de autorização à Direção da Escola (Anexo VI), as reuniões com o diretor de turma, a planificação e elaboração dos instrumentos pedagógicos e a validação dos instrumentos de recolha de dados.

### **B) Fase de intervenção pedagógica**

Esta fase decorreu durante sete sessões semanais, de 45 minutos, no horário das 9:15h às 10:00h da aula de Formação Cívica. Na sala de aula, para além da formadora e dos/as alunos/as esteve também presente o Diretor de Turma. A intervenção foi levada a cabo atendendo às metodologias escolhidas para a recolha e análise de dados. Desta fase resultaram sete momentos que se descrevem no quadro que consta do Anexo VII.

Relativamente às sessões de intervenção pedagógica importa ainda realçar que: a) no início da primeira sessão, foi garantido aos/às alunos/as o anonimato quer do material escrito quer dos relatos verbais recolhidos durante a intervenção; b) apesar de a formadora ter esclarecido algumas dúvidas, durante a primeira e segunda sessões de intervenção pedagógica, a sua função resumiu-se à de observadora. A explanação e desconstrução da temática iniciou-se apenas na terceira sessão e decorreu até à última. A opção por este esquema de trabalho prende-se com a necessidade de recolher os diferentes tipos de dados de diagnóstico antes da formadora assumir o seu papel expositivo e orientador; c) a segunda sessão foi a única em que os/as alunos/as trabalharam em pequeno grupo. Esta opção metodológica teve como objetivo fomentar a discussão, a troca de ideias e opiniões em pequeno grupo; d) no primeiro momento da terceira sessão, os alunos apresentaram oralmente as situações que identificaram como discriminatórias e os estereótipos associados, referentes às cenas nº 1 e 2 que tinham visualizado nas sessões anteriores. No segundo momento, as cenas voltaram a ser projetadas e a formadora, recorrendo à técnica de observação orientada, auxiliou os/s alunos/as na desconstrução das mensagens veiculadas, proporcionando-lhes uma observação mais ponderada e crítica, havendo lugar à discussão e à partilha de opiniões; e) por cada cena da série *Glee* visualizada, os/as

alunos/as preencheram uma ficha de análise correspondente. Com o preenchimento destas fichas pretendíamos que os/as alunos/as emitissem a sua opinião sobre as mensagens veiculadas e identificassem os comportamentos considerados discriminatórios; f) no decorrer das sessões os alunos foram bastante participativos e colocaram dúvidas que foram sempre esclarecidas.

### **C) Fase pós-intervenção pedagógica**

Nesta fase foi aplicado o questionário pós-teste com o objetivo de avaliar até que ponto os conhecimentos e atitudes dos/as alunos/as sofreram alterações após a intervenção pedagógica. O pós-teste foi aplicado aproximadamente cinco semanas após a intervenção pedagógica. Os dados recolhidos nesta fase contribuíram também para responder aos objetivos da investigação.

### **2.7. Fidelidade e a validade deste estudo**

Não obstante o presente estudo não ter a natureza de projeto de investigação, pautamos a nossa intervenção por um elevado nível de rigor, tendo sido seguidas as boas práticas para desenvolvimento e apresentação do projeto. Por isso mesmo, torna-se indispensável que neste trabalho de projeto se valorizem as questões da fidelidade e validade, visto que sem rigor a investigação em educação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (Morse *et al*, 2002 citado por Coutinho, 2008). Segundo Boavida e Amado (2008), a validade de uma investigação tem a ver com o grau de verdade, correção e exatidão dos dados. A fim de garantir a validade interna e externa do nosso projeto, foram tidas em conta as seguintes condições: a) a formadora, para além de desenvolver o papel de participante, é também docente da turma objeto de intervenção, o que lhe permite tirar partido da relação de proximidade existente entre a formadora e os sujeitos do estudo, tal como se pretende numa investigação em educação (Bodgan & Biklen, 1994); b) a formadora atuou de forma natural e não intrusiva, por forma a garantir veracidade dos resultados; c) a descrição dos dados recolhidos reproduz a realidade dos factos, ou seja, a descrição resulta diretamente dos relatos escritos dos sujeitos da intervenção; d) a formadora assumiu uma postura autorreflexiva para garantir a coerência e credibilidade da intervenção; e) os dados recolhidos foram comparados com a revisão da literatura. Procurando garantir a fidelidade do projeto foram tidas em conta as seguintes condições: a) descrição detalhada do desenho da intervenção (ponto 2.6.); b) foi definido o papel da formadora (ponto 2.6.-B); c) foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados

devidamente validados por especialistas e descritos pormenorizadamente (ponto 2.4.); d) foram analisados de forma escrupulosa e detalhada todos os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos utilizados no estudo (Capítulo 3).

### **2.8 Questões éticas**

A preocupação com os aspetos éticos esteve presente durante todo o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, assegurámos o cumprimento dos princípios éticos preconizados por Bogdan e Biklen (1994) ao informar todos/as os/as discentes dos objetivos e da planificação do estudo e mostrando a total disponibilidade da formadora para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem no decorrer da intervenção pedagógica. Foi respeitada a individualidade de todos/as e, uma vez que a informação recolhida contém reflexões pessoais e citações de alunos/as, foi garantido o seu anonimato, bem como da escola onde se desenvolveu o projeto. Por fim, os resultados obtidos foram apresentados e descritos de forma fiel e fidedigna.

## **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, iremos apresentar e analisar os resultados que compreendem o foco deste projeto. Todos os documentos preenchidos pelos/as alunos/as foram sujeitos a um tratamento criterioso e pormenorizado. Assim, para o tratamento dos dados referentes ao questionário pré-teste e pós-teste recorreu-se ao método de estatística descritiva. Através do programa Excel, os dados foram agrupados numa tabela de frequências relativas e absolutas. A análise qualitativa dos dados, referentes às fichas de análise das cenas da série televisiva *Glee*, permitiu-nos também interpretar os resultados e responder às questões de partida do nosso projeto.

Uma vez que os dados foram trabalhados confidencialmente, procedeu-se à codificação dos/as respondentes. Os alunos do sexo masculino foram codificados com a letra M e as alunas com a letra F. Cada um/a dos/as alunos/as foi ainda codificado com um algarismo (que varia de um a sete para os rapazes e de um a doze para as raparigas). No que se refere à ficha de análise nº2 – Duets, as respostas foram contabilizadas por grupo de trabalho (G1, G2, G3, G4 e G5).

Os resultados que se obtiveram, bem como a sua comparação, serão apresentados nas subdivisões que a seguir se apresentam: 1) Fichas de Análise da Série Televisiva *Glee*: A)

nº 1 – Theatricality; B) nº 2 – Duets e C) nº 3 – Never been kissed; 2) Questionários Pré e Pós-Teste).

### 1) Fichas de Análise da Série Televisiva *Glee*

A análise das respostas obtidas das três fichas de análise permitiu aferir as formas de pensar, de sentir e as atitudes dos/as alunos/as quanto às situações de discriminação, preconceitos e estereótipos face à orientação sexual veiculadas nas cenas de *Glee*. Sempre que possível estabelecer-se-á a ponte entre os resultados obtidos e a fundamentação teórica que serviu de base a este estudo.

#### A) Ficha nº 1 – Theatricality

A descrição da cena Theatricality, bem como dos personagens intervenientes pode ser consultada no Anexo VIII.

Quisemos perceber se os/as alunos/as consideram que a *cena visualizada poderia acontecer na vida real*. Verificámos que catorze alunos/as consideram que sim e apenas cinco acreditam que esta cena jamais aconteceria na realidade.

Em relação às *três características que mais sobressaem em cada um dos personagens* realça-se o facto dos/as alunos/as considerarem o Kurt como efeminado (N=18), vítima (N=12) e frágil (N=11). Já o Finn é considerado preconceituoso (N=13), agressor (N=12) e bonito (N=8). Relativamente ao *género*, salienta-se o facto de alguns/umas alunos/as (N=8) considerarem que a personagem Kurt revela normas de comportamento e de aparência estereotipicamente femininos. Todos os/as alunos/as (N=19) são unânimes em considerar que a personagem Finn assume um papel característico do género masculino. Quando questionados sobre o *porquê da sua opção*, constatou-se que todos os alunos (N=7) e uma aluna perpetuam o julgamento estereotípico no qual todos gays são percebidos como femininos, indicado em expressões como “O Kurt é gay por isso é feminino (...)” (M7), “(...) o Kurt tem aqueles tiques” (M6), “Kurt tem voz de menina e tem uma maneira esquisita de se vestir” (M4), “Kurt (...) gosta de coisas femininas e age como tal. Finn é masculino, gosta de raparigas e age como homem (...)” (F1) ou “(...) o Kurt é gay e o Finn parece normal” (M3). Contrariamente, algumas alunas afirmam “(...) apesar do Kurt ser homossexual não deixa de ser rapaz” (F9) ou “só por causa de uma pessoa gostar de pessoas do mesmo sexo não significa que vai deixar de ser rapaz ou rapariga.” (F7).

Estes resultados são consistentes com as teorizações que defendem que a homossexualidade é pensada de forma estereotipada, reconhecendo na figura do gay atitudes, gestos e comportamentos femininos ou efeminados. De facto, à luz dos estereótipos as lésbicas são vistas como mais masculinas que as mulheres heterossexuais e os gays como mais femininos que os homens heterossexuais. Nesta perspetiva, o homem heterossexual, constrói a sua masculinidade procurando a diferenciação do feminino, ou seja, as masculinidades hegemónicas assentam no desprezo e na inferiorização em relação a tudo aquilo que possa parecer feminino. O cúmulo da falta de virilidade consiste na aproximação à feminilidade (Borrillo, 2009). De facto, Felipe e Bello (2009) no seu trabalho *Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil* evidenciam que os meninos que têm a voz fina ou que mostram interesse por objetos e brincadeiras de meninas, ou os que têm uma postura corporal mais efeminada são vistos como homossexuais em potencial. Nesta linha de ideias, Vieira (2004) refere que, nos dias de hoje, as conceções de ‘masculinidade’ e de ‘feminilidade’ estão ultrapassadas, não só porque nos remetem para os estereótipos de género, mas também para uma “ideia monolítica” do mesmo (Martin, 1999 citado por Vieira, 2004).

Também o discurso de um aluno, referindo-se à “normalidade” de Finn, é exímio a revelar a hierarquização das sexualidades. A heterossexualidade assume uma posição superior e é tida como a única forma “natural” e “normal” de sexualidade, relegando para o desvio, para a anormalidade e perversão homens e mulheres homossexuais e bissexuais (Weeks, 2000; Vale de Almeida, 2004; Louro, 2000b).

Já no que diz respeito às *características dos personagens serem idênticas às das pessoas com que os/as alunos/as normalmente convivem*, os resultados foram muito semelhantes: dez alunos/as consideram que são idênticas e nove alunos/as reconhecem que os personagens em nada são semelhantes às pessoas com quem têm algum tipo de relacionamento.

No que toca à questão: *Como interpretas a reação de Finn quando diz: Eu não posso viver aqui. Sou um gajo*, a maioria dos/as alunos/as (N =10) salienta o facto do Finn adotar uma postura preconceituosa “(...) ele [Finn] acha que o quarto é mais feminino e como não lida bem com a homossexualidade tem uma atitude mais preconceituosa” (F3). Os relatos de duas alunas são bastante claros no que se refere ao preconceito vivenciado pelos homossexuais “(...) ele [Finn] pode estar com medo daquilo que outras pessoas vão pensar

quando souberem que ele dorme no mesmo quarto que um rapaz homossexual” (F5) e “Por um lado acho que ele está a ser injusto mas por outro lado acho que tem razão, pois deve ser complicado dormir no mesmo quarto de um homossexual.” (F4). Para um aluno, o Finn tem “Uma reação à homem” (M6). Segundo Borrillo (2009), os elementos modeladores do “jeito de ser homem” são a competição, o medo da fraqueza, o controlo dos sentimentos e a homofobia. Ser homem significa ser rude, competitivo, olhar as mulheres com superioridade e detestar os homossexuais.

Pretendeu-se ainda averiguar *se os/as alunos/as acreditavam que a situação visualizada ocorreria da mesma forma se o Kurt fosse heterossexual*. A maioria dos/as alunos/as (N=15) considera que a personagem Finn não recusaria partilhar o quarto com o Kurt, se ele fosse heterossexual. Pelos trechos abaixo podemos dar-nos conta do mito existente sobre a promiscuidade dos/as homossexuais“(…) porque se ambos fossem heterossexuais ele [Finn] não se importaria pois saberia que o Kurt não teria interesse nele” (F7), ou “Acho que não pois iria [Finn] sentir-se mais à vontade, sabendo que todas as vezes que tomasse banho não teria receio de o meio-irmão o ver sem roupa”(F3). Estes relatos remetem para a estereotipia de homossexuais promíscuos, depravados, pedófilos (Leal, 2004), frívolos e solitários, incapazes de estabelecer relações amorosas duradouras, e de preservar uma vida afetiva plena. Já as lésbicas são percebidas como hostis e agressivas com os homens (Costa, Oliveira & Nogueira, 2010; Rodrigues, Nogueira & Oliveira, 2010; Borrillo, 2009). Na mesma linha de pensamento, sujeita-se o homossexual ao papel de pervertido, do outro, do estranho e do diferente e criam-se resistências a assumir qualquer tipo de identificação com os sujeitos homossexuais: “Não, porque assim já não havia motivos para outros pensarem que por dormir num quarto com um rapaz homossexual também ele era homossexual”(F5). A homossexualidade é vista como “contagiosa” e os homossexuais são percebidos como uma ameaça à coesão cultural e moral da sociedade, como tal, a aproximação a este grupo estigmatizado pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 2000a; Borrillo, 2009).

Na questão seguinte tentou perceber-se a *reação dos/as alunos/as ao discurso de Burt* (pai de Kurt) quando, depois de Finn ter proferido a palavra “amaricado”, o questionou se também utilizava as palavras “preto” e “atrasado mental” para insultar pessoas em função da raça ou de deficiência física. As questões da igualdade e da discriminação estão muito presentes em alguns discursos:“(…) Burt pretende mostrar que todos somos iguais

independentemente das doenças, raças, religiões, forma de agir, escolhas, gostos, orientações sexuais”(F5), “(...) ser homossexual é igual, é uma pessoa igual às outras, que não há diferença” (F1), “Burt, quer dizer que não se deve julgar nada nem ninguém” (F6) ou Burt pretende afirmar “que não se deve discriminar ninguém”(F12). Porém, na realidade, aos homossexuais é destinado um tratamento diferente do experimentado pelos que não transgridem a norma heterossexual. Os/as homossexuais são vítimas diárias do preconceito e da discriminação. Esta discriminação, consequência da homofobia, envolve distinção, exclusão ou restrição que são prejudiciais “ao reconhecimento, ao gozo ou ao exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais” (Rios, 2009, p. 71). A lógica discriminatória alimenta-se da necessidade de tratar os/as homossexuais como inferiores. Numa sociedade em que identidade heterossexual é imposta, persistem as ideias que atribuem à homossexualidade um caráter patológico, aos/às homossexuais é cunhada a libertinagem sexual e a incapacidade afetiva e insiste-se na procura incessante de uma causa para a homossexualidade.

Quando se questionou os/as alunos/as sobre a *possível identificação com um dos personagens* a maioria (N=9) referiu que se sente mais identificado com Burt, sete alunos/as não se sentem identificados com nenhum dos personagens e nenhum dos/as alunos/as se identificou com Kurt. As respostas de alguns/umas alunos/as assentam novamente no discurso da injustiça e discriminação: “Odeio quando as pessoas chamam gay a alguém só por ter movimentos afeminados, odeio pessoas racistas e preconceituosas. Acho horrível os jovens de hoje em dia serem tão grandes e terem um cérebro minúsculo onde não cabe nada.(...)As pessoas têm o direito de serem como querem e ninguém as deve julgar por isso.” (F8) ou “Porque não gosto de ver um homossexual discriminado. Eles são iguais a nós, logo temos que nos respeitar uns aos outros.” (F12). Os/as alunos/as que se identificaram com o Finn justificaram a sua opção como “Porque não sou gay” (M6), “Não é amarelo” (M6) ou “Não é que tenha preconceito mas também não me sentia bem em dormir com uma lésbica.” (F4)

Seguidamente, solicitámos aos/às alunos/as que identificassem os *momentos na cena que consideravam reprováveis*. Uma vez que o preenchimento desta ficha de análise ocorreu antes da desconstrução da temática, por parte da formadora, optou-se por utilizar a expressão “comportamentos reprováveis” em vez de “comportamentos homofóbicos”, visto

que, tal como se constatou nos resultados do pré-teste e do pós-teste, os/as alunos/as ainda não tinham conhecimento do significado da palavra “homofobia”.

Alguns alunos e algumas alunas (N=9) identificam como comportamento reprovável a utilização da palavra “amaricado”: “Quando Finn diz que o candeeiro e o cobertor são amaricados” (M3), “Os insultos que Finn faz aos cobertores e aos candeeiros e ao quarto em si” (F5), “Quando Finn agride verbalmente Kurt” (F10). Outros/as consideraram reprovável o facto de Finn não querer partilhar o quarto com Kurt “Quando o Finn diz que não pode viver num lugar onde vive um homossexual” (F3). Por sua vez, uma aluna (F6) comenta: “ A discussão entre Kurt e Finn porque mostra como é a vida da maior parte dos homossexuais, na vida real” o que nos leva a refletir sobre a discriminação, o desprezo e a opressão a que estão sujeitos inúmeros/as jovens e adultos/as LGBT. Não obstante, um aluno considera como reprovável “Quando Kurt se atira a Finn” (M5).

Algumas destas narrativas vão ao encontro do que a literatura nacional e internacional tem vindo a discutir sobre as formas de violência física e não-física que incidem sobre jovens e adultos/as LGBT. De facto, o conceito de homofobia surge muito associado ao de violência. Enquanto a violência física se torna mais brutal e visível, uma vez que atinge a integridade corporal dos sujeitos, a violência não-física, expressa-se sob a forma do não-reconhecimento e do insulto, igualmente penosos e nocivos (Rios, 2009). Conforme observa Sullivan (1996, citado por Junqueira, 2009b, p. 17), desde cedo, as pessoas LGBT confrontam-se com a “pedagogia do insulto”, constituída por piadas, jogos, insinuações, apelidos e expressões que desqualificam e desvalorizam. Estes insultos proferidos lembram a todos da existência de uma ordem sexual vigente e sua hierarquia (Borrillo, 2009). Importa ainda aduzir as conclusões do estudo de Oliveira, Pereira, Costa e Nogueira (2010) *Pessoas LGBT – identidades e discriminação*. Num levantamento entre mais de 900 homens e mulheres homossexuais, bissexuais, *queer* e pansexuais constatou-se que os/as inquiridos/as foram vítimas de insulto, em função da sua identidade sexual, 3 ou mais vezes. Os autores concluem, por isso, que em Portugal o insulto é usado como forma de estigmatização das pessoas LGBT, assumindo um carácter banalizado e frequente.

Por fim, onze alunos/as consideram que a *cena poderia influenciar a aceitação*, por parte dos/as jovens, das diferentes orientações sexuais e oito alunos/as julgam que a cena não exerce qualquer tipo de influência. Um aluno (M7) acredita que a cena não exerce qualquer influência “Porque os jovens já têm opiniões formadas” e duas alunas reforçam

esta opinião “Porque as pessoas não são capazes de mudar” (F9) e “Porque os homofóbicos se não gostam de homossexuais não iria ser uma cena que mudava a sua opinião” (F11). Existem, no entanto, opiniões contrárias. Assim nos relatam algumas alunas “Eu acho que sim porque desse modo podem demonstrar-se cenas que acontecem no dia-a-dia e ter-se uma atitude diferente” (F3), “Com esta cena é provável que eles [jovens] percebam que ser-se homossexual é perfeitamente normal, não é nenhuma doença nem é contagioso. São pessoas como as outras: comem, bebem, dormem, têm sentimentos, sabem brincar, podem ser educados” (F5) outra aluna acredita que a cena pode influenciar negativamente a aceitação da homossexualidade “Porque os jovens já sem verem isto são preconceituosos então com isto ainda são piores” (F4).

Este projeto tem-nos possibilitado a reflexão sobre a influência dos *media* (neste estudo em particular centrámo-nos num programa televisivo dirigido a jovens) no desenvolvimento da sexualidade dos/as adolescentes e o estabelecimento, ao mesmo tempo, de uma articulação com o processo pedagógico. No bojo deste debate necessário, emerge a comunidade científica apontando os *media* como o fator modelador de comportamentos e de atitudes, influenciando a tomada de decisão da maioria dos/as adolescentes. As mensagens veiculadas nos *media* desempenham um papel preponderante na socialização dos/as adolescentes e exercem um impacto importante em áreas onde sua a experiência pessoal é limitada. E os/as jovens adolescentes têm pouca experiência pessoal com a sexualidade (Tolman & McClelland, 2011; Wright, 2009). A televisão está muito presente no quotidiano dos/as jovens e os programas televisivos a eles/elas destinados veiculam mensagens de sexualidade e género não tendo os/as jovens consciência das mensagens implícitas e/ou explícitas nesses programas (Folhas, Pessoa & Teixeira, 2010). Os estudos salientam que as representações estereotipadas da heterossexualidade dominam a programação dirigida aos/às adolescentes. A referência à homossexualidade é praticamente inexistente e quando abordada reproduz os estereótipos dominantes na sociedade: é considerada um comportamento desviante (Wright, 2009; Ward & Friedman, 2006).

Para além da construção de uma identidade/comportamento de género, resultante da visualização dos estilos de vida perpetuados nos *media*, os/as adolescentes recebem diariamente informações através destes meios de comunicação que são, muitas vezes, inadequadas às suas necessidades e à sua fase de desenvolvimento, gerando uma simplificação e banalização de conceitos éticos, morais e sexuais (Feijó & Oliveira, 2001).

É, por isso, importante desenvolver estratégias didáticas com a finalidade de desconstruir as mensagens de sexualidade e de gênero veiculadas nos programas dirigidos a este tipo de público, de forma a contribuir não só para a sua consciencialização mas também para a sua análise crítica e reflexiva (Folhas, Pessoa & Teixeira, 2010).

## **B) Ficha nº 2 – Duets**

A descrição dos personagens e da cena Duets encontra-se em anexo (Anexo IX).

Todos os grupos (G1 a G5) são unânimes em considerar que a *cena visualizada poderia acontecer na realidade*. Todos os grupos (G1 a G5) consideram Finn como “preocupado com o que os outros pensam”, “bonito” (G1, G3 e G4) e “preconceituoso” (G3 e G5). À personagem Sam são atribuídas as seguintes características: “justo” (G2 a G4), “confiante” (G1, G2, G4 e G5) e “bonito” (G1 e G4). No que toca ao *gênero*, todos os grupos (G1 a G5) são, mais uma vez, unânimes em considerar que ambos os personagens refletem as normas de comportamento e aparência estereotípicas do gênero masculino. Para os diferentes grupos, “são os dois do sexo masculino, mesmo que fossem homossexuais continuavam a ser homens” (G1), “são ambos masculinos, porque têm genes masculinos” (G2), “os dois têm atributos masculinos” (G3), “(...) são ambos heterossexuais” (G4) e “porque são ambos rapazes” (G5). Por estes discursos, percebemos a dinâmica do processo cultural que reforça o preceito de que o ser humano enquanto macho ou fêmea, e cuja essência se encontra fixada nos cromossomas e nas hormonas, é possuidor de um sexo (genitalizado) que atrela o desejo sexual a um dos dois gêneros possíveis – feminino e masculino (Louro, 2009; Sousa Filho, 2009). Esta lógica linear sexo-gênero-desejo subverte tudo aquilo que é defendido pelos teóricos *queer*, como já tivemos oportunidade de abordar no enquadramento teórico.

Pelas respostas à questão seguinte compreendemos que, ao contrário do que aconteceu na ficha de análise nº 1 – *Theatricallity*, todos os grupos (G1 a G5) consideram que os personagens da cena *Duets* têm *características semelhantes às das pessoas com quem têm proximidade*. Dado que os dois personagens desta cena são heterossexuais, e um dos personagens da cena nº 1 – *Theatricallity* é homossexual (Kurt), acreditamos que estes resultados vão ao encontro do “princípio da heterossexualidade presumida” que postula que não existem homossexuais em determinados ambientes. No caso de existirem, deverá ser uma “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa” (Becker, 2005 citado por Junqueira, 2009a, p. 31)

De seguida, pretendemos perceber a perceção dos alunos relativa à *comparação da voz de Kurt com a de Faith Hill*<sup>10</sup>. Três grupos referem que Sam comparou a voz de Kurt à de Faith Hill porque “tem uma excelente voz, mas efeminada” (G1, G2 e G3). Apenas dois grupos consideraram que esta comparação foi feita em virtude de Kurt ser um excelente cantor (G4 e G5). Nas respostas de alguns grupos, é novamente reforçada a estereotipia edificada em torno da feminilidade dos homossexuais.

Quando questionados, os diferentes grupos reconhecem que *a opinião “dos outros”* – que entendemos aqui como os amigos, a família e a comunidade - é o que fomenta a atitude de Finn “ele é muito preocupado com o que os outros pensam e tenta sempre agradar os outros, com medo de ficar mal visto” (G2), “se fizesse um dueto com Kurt irão ser gozados pelos homofóbicos” (G3) ou “(...) Finn preocupa-se demais com o que as pessoas dizem”(G4).

Quando questionados sobre a possibilidade de Finn *reagir de forma diferente se Kurt fosse heterossexual*, todos os grupos (G1 a G5) afirmam que sim. O estigma e desvalorização que se instalam em torno das identidades não-heterossexuais voltam a estar patentes nas diferentes respostas: “porque se o Kurt tivesse uma orientação sexual diferente as pessoas iam vê-lo com outros olhos” (G2) ou “(...) se Kurt não fosse homossexual, não estragava a reputação de Finn” (G5).

Ainda quatro grupos (G2, G3, G4 e G5) consideram que Finn não tinha razão em afirmar que *fazer um dueto com um homossexual é uma “sentença de morte”*. E justificam: “Kurt é uma pessoa normal(...)” (G2), “porque fazer um dueto com um homossexual é como fazer com um heterossexual” (G3). Contrariamente um grupo (G1) sublinha que “naquela escola os alunos adotam uma mentalidade menos avançada e iriam fazer-lhe a vida negra”.

Quando se questionou os diferentes grupos sobre a *possível identificação com um dos personagens* três grupos assumiram que se sentiam mais identificados com Sam (G2, G3 e G4) e dois grupos não se identificaram com nenhum dos personagens (G1 e G5). Quando inquiridos sobre o *porquê da sua escolha* referem “nunca vivenciámos uma cena como esta e não sabemos como reagir” (G1), “porque [Sam] teve a opção certa“ (G4). O discurso da aceitação da homossexualidade, dos comportamentos homofóbicos e do preconceito volta a estar presente nos grupos G3 e G5.

---

<sup>10</sup> Cantora Norte-americana

No que concerne aos *momentos na cena que consideravam reprováveis*, apenas três grupos (G1, G2 e G3) referem como reprovável o facto de Finn assumir que fazer um dueto com um homossexual é uma sentença de morte. Estas ideias estão presentes em trechos como “Finn diz que cantar com um homossexual não o deixará tornar-se popular (...) e fazer um dueto com Kurt é uma sentença de morte” (G1). No entanto, dois grupos (G4 e G5) identificam unicamente como atitude reprovável “quando atiram o sumo ao Sam” (G4). O facto destes dois últimos grupos não atribuírem ao discurso preconceituoso e discriminatório da personagem Finn um cariz reprovável, denuncia, uma vez mais, o ostracismo social, a indiferença e a invisibilidade a que gays e lésbicas estão sujeitos/as. Esta negação do valor, de um modo de ser ou de viver, cria as condições necessárias ao tratamento indiferente, degradante e insultuoso (Rios, 2009).

Na continuação da análise sobre *influência das mensagens veiculadas pelos media* na socialização dos/as jovens, questionámos novamente os/as alunos/as sobre a forma como a cena visualizada poderia influenciar a aceitação das diferentes orientações sexuais. Os cinco grupos consideram que a cena pode influenciar a aceitação das diferentes identidades sexuais e argumentam “sim, pois os rapazes, principalmente, são influenciados por outros que normalmente são homofóbicos” (G3), “há pessoas que não acreditam em si mesmas e que agem influenciadas”(G2) e “porque a televisão influencia muito os jovens nos dias de hoje” (G1).

### **C) Ficha nº 3 – Never been kissed**

A descrição dos personagens e da cena *Never been kissed*, pode ser consultada no Anexo X.

Quando solicitámos aos/às alunos/as que revelassem as *emoções, sentimentos, ideias, etc.* que a cena *Never been kissed* lhes provocou, constatou-se que o discurso da heteronormatividade, dos valores negativos face à homossexualidade e da rejeição parecem estar muito presentes em alguns discursos (N=9): “enjoos” (M1), “nojo” (M2), “é a parte quando eles se beijam, porque é nojento” (M4), “provoca-me nojo, agonia e enjoos” (M7), “provoca-me uma coisa esquisita, porque eu não sou contra a homossexualidade mas não gosto de ver estas coisas” (F10), “choque” (F11). Não por acaso, DiPlacido (1998, citado por Pereira & Leal, 2004, p. 246) nota que a nossa sociedade heterossexista apenas tolera os gays, as lésbicas e os bissexuais se não se assumirem e permanecerem para sempre ‘no armário’. Contudo, algumas alunas (N=5) mencionam o conflito interior vivido por

Karofsky, que, reconhecendo o seu sentimento de atração por alguém do mesmo sexo – Kurt -, inicia “um processo psicológico de autorrotulação que não é acompanhado por nenhuma abertura interpessoal das suas próprias emoções e comportamentos” (Pereira & Leal, 2004, p. 246). “(...) Karofsky agride o Kurt, pois tem medo de se assumir como ele” (F2), “(...) acho pena por o Karofsky se tenta esconder por de trás do que realmente sente” (F3). Uma aluna utiliza mesmo a expressão “homofobia internalizada” para enfatizar a sensação de vergonha de Karofsky face à perspectiva de ser identificado como gay, “Eu adoro esta cena, pois o Karofsky é muito mau e odeia gays mas no fundo não passa de um homofóbico internalizado que não consegue viver com o facto de gostar de rapazes” (F9).

Para Ilan Meyer e Laura Dean (1998, citado por Pereira & Leal, 2004, p. 246) a homofobia internalizada é o “direcionamento das atitudes sociais e negativas para o *self* da pessoa gay, levando à desvalorização desse *self* e resultantes conflitos internos e uma autoimagem empobrecida”. Estes sujeitos assumem como “defeito” a sua homossexualidade e, como tal, evitam a exposição pública e contêm-se na expressão dos seus sentimentos e comportamentos (Pereira & Leal, 2004).

Duas alunas (F3 e F4) referem ainda que a cena não lhes provoca nenhum tipo de emoções.

A maioria dos/as alunos/as (N=14) considera que a *cena visualizada poderia acontecer na vida real*. Três alunos/as não concordam com essa possibilidade e um aluno e uma aluna não responderam.

Relativamente a Kurt, praticamente todos os/as alunos/as (N=18) consideram que a *característica que mais se destaca neste personagem* é o facto de ser uma “vítima” nas mãos de Karofsky. Referem, também, que é um personagem “frágil” (N=12) e “efeminado” (N=11). Comparativamente à ficha de análise nº 1 – Theatricality, as características seleccionadas pelos/as alunos/as para este personagem mantêm-se as mesmas. Porém, é de salientar que inicialmente seis alunos/as expõe Kurt como “inseguro” mas, na presente ficha de análise, apenas uma aluna o considerou como tal. Karofsky foi apresentado como “inseguro” (N=14), “agressor” (N=13) e “forte” (N=11).

Em relação ao *género*, deve realçar-se que a maioria dos/as alunos/as (N=17) percebe, uma vez mais, Kurt como feminino e alguns/umas alunos/as (N=4) consideram que Karofsky assenta também no mesmo género. “São os dois gays” (M2), “Kurt apesar de ser do sexo masculino, por vezes comporta-se como uma pessoa do sexo feminino” (F2). É

notório, mais uma vez, nestes discursos que, à semelhança do que Louro (2009) destacou, a transgressão da norma heterossexual é representada como uma “perda” do gênero “original”. Ainda relativamente a Karofsky, dezassete alunos/as consideram que *não representa o estereótipo de um homossexual* e dois alunos/as consideram que sim. E as narrativas dos/as alunos/as sustentam novamente as crenças e normas associadas às imagens estereotipadas do gay feminino e do “macho” heterossexual, forte, corajoso, agressivo e não efeminado: “porque faz tudo como um heterossexual”(M5), “(...)porque ele tem atitudes masculinas(...)”(F1), “porque tem um comportamento de macho” (F2), “porque foi agressivo (...)”(M2), “porque tem uma postura muito masculina diferente do que se diz dos homossexuais”(F3), “(...) tem um ar forte mas é homossexual”(F6), “porque tem um comportamento de homem”(F7), “porque não tem tiques nem se veste afeminado nem dá a parecer sequer que é homossexual”(F9).

Relativamente às *características dos personagens serem idênticas às das pessoas com que normalmente convivem*, dezassete alunos/as consideram que não são idênticas e apenas dois revelam que são. Pelas respostas dos/as alunos/as, à semelhança dos discursos que foram alvo de análise anteriormente, torna-se evidente a crença de uma identidade heterossexual como referência e, por isso, sempre presumida.

Quisemos ainda perceber se os/as alunos/as identificam como *preconceituoso o comportamento de Karofsky*. Os resultados quase unânimes (dezoito alunos/as consideram que sim e apenas um aluno considera que não) evidenciam uma homogeneidade discursiva: “porque só pelo Kurt ser gay pensa que ele é má pessoa”(M5), “porque embora seja gay não o aceita e esconde-se por de trás duma personagem forte e fria”(F3), “porque não queria conviver com Kurt e muito menos admitir que também era homossexual”(F5).

Quando questionámos aos/às alunos/as se concordavam com a afirmação de Kurt “*o pesadelo de todos os heterossexuais é que, nós gays, queremos converter-vos*”, onze alunos/as responderam que não e oito acreditam que sim. Existe alguma variabilidade no discurso por parte dos/as alunos/as. Alguns discursos remetem-nos para dimensão da homossexualidade enquanto tendência perversa e contagiosa e para o homossexual enquanto predador impiedoso: “porque os gays querem que o mundo seja todo gay”(M3), “porque quando estamos perto de gays temos medo das atitudes que eles podem ter” (M4), “muitas pessoas heterossexuais têm medo de se tornarem gays” (F8). Contrariamente outros discursos valorizam a igualdade de direitos reivindicados pelos indivíduos LGBT e

a homossexualidade enquanto variante natural da expressão da atracção sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso (APA, 2008 citado por Nogueira & Oliveira, 2010). “Porque a vontade dos gays não é converter os heterossexuais mas sim serem felizes e defenderem os seus direitos”(F3), “porque a homossexualidade não é contagiosa(...)”(F2) e “Normalmente há, por parte dos heterossexuais, um medo em relação aos homossexuais os poderem converter mas isso é impossível uma vez que cada um nasce já com a sua orientação sexual bem definida”(F5). Neste relato torna-se evidente a construção estanque da identidade, isto é o facto de indivíduos homossexuais e heterossexuais se assumirem de forma clara e consistente, toda a vida. Estes discursos fazem, mais uma vez, tábua rasa às perspetivas *queer*, que justificam o facto de algumas pessoas acordarem “um dia para uma realidade de orientação sexual diferente daquela que sempre acreditaram ser a sua” (Leal, 2004, p. 233).

Todos/as os/as alunos/as (N=19) concluem também que *Karofsky não lida bem com a sua orientação sexual*. O “medo” da própria homossexualidade e a interiorização de valores negativos face à homossexualidade continuam muito presente nas narrativas dos/as alunos/as: “ele quer esconder a sua orientação sexual”(M1), “ele julga e trata mal os homossexuais (...)”(F1), “ele lida mal (...) de uma maneira violenta e revoltada”(F2), “tem medo”(F4), “Karofsky não quer aceitar que é homossexual e por esse motivo tenta esconder isso do mundo através da atitude de machão e violento” (F5), “(...) ele é homossexual mas não o aceita”(F9) e “tem fobia a gays (...) não quer ser gay” (F11). Esta visão é corroborada por Pereira e Leal (2004) quando afirmam que os homens que resistem à própria identificação como gays internalizam o homonegativismo e uma série de estereótipos, que resultam do facto de viverem numa sociedade que discrimina a sua natureza.

Relativamente aos *comportamentos homofóbicos* veiculados na cena, a maioria dos/as alunos/as (N=15) identifica a agressão física vivenciada por Kurt como um comportamento manifestamente homofóbico. Outros/as assinalam a discussão entre Kurt e Karofsky no balneário e algumas alunas revelam também que o facto de Karofsky sugerir que Kurt deveria frequentar o balneário feminino é um ato de discriminação de carácter homofóbico: “o Karofsky bate ao Kurt”(M2), “quando Karofsky agride violentamente Kurt no corredor”(F5), “quando o Karofsky o empurra [Kurt] e o agride verbalmente” (F9),

“quando Karofsky empurra Kurt e quando lhe diz para ir para ir para o balneário das meninas” (F11).

Ao serem novamente indagados sobre a *influência da cena visualizada na aceitação das diferentes orientações sexuais*, dez alunos/as acreditam que a cena não altera a visão que os/as jovens têm das diferentes orientações sexuais e sete alunos/os acreditam que sim. Um aluno selecionou as duas opções, sim e não, e um segundo aluno acrescentou uma nova opção “talvez”. E a aluna (F5) relata: “Com esta cena podem acontecer duas mudanças distintas: - os/as jovens podem ter medo de assumir a sua orientação sexual devido ao medo que podem sentir em relação a agressões que podem vir a sofrer por parte de outros.- Os/as jovens podem perceber que independentemente dos aspeto físico cada pessoa pode optar pela sua própria orientação sexual. Um gay não tem necessariamente que se vestir de forma efeminada”. Os relatos de outros/as alunos/as são também evidentes no que diz respeito à influência das mensagens veiculadas pelos *media* na aceitação de atitudes estereotipadas sobre sexualidade e género: a cena “demonstra que não há problema em assumir as orientações sexuais de cada um”(F3), “hoje em dia as pessoas levam a TV muito a sério”(F11), “mostra como a vida é na realidade” (F8), “podem-se ver no papel dos gays e ver o que sofrem”(F12), porém um aluno acrescenta também que “depende das mentalidades de cada um e da educação com que foram criados”(M4).

## 2) Questionários Pré e Pós-Teste

Quadro 1 – Resultados (Pré-teste e do Pós-teste)

Questões	Pré-teste						Pós-teste					
	fi			fri(%)			fi			fri (%)		
	NC	CP	C	NC	CP	C	NC	CP	C	NC	CP	C
1	5	6	8	26,32	31,58	42,11	0	0	19	0,00	0,00	100,0
2	3	6	10	15,79	31,58	52,63	0	1	18	0,00	5,26	94,74
3	4	7	8	21,05	36,84	42,11	1	5	13	5,26	26,32	68,42
4	5	12	2	26,32	63,16	10,53	14	3	2	73,68	15,79	10,53
5	3	1	15	15,79	5,26	78,95	3	1	15	15,79	5,26	78,95
6	5	6	8	26,32	31,58	42,11	17	2	0	89,47	10,53	0,00
7	4	1	14	21,05	5,26	73,68	1	3	15	5,26	15,79	78,95
8	14	5	0	73,68	26,32	0,00	17	1	1	89,47	5,26	5,26

Pela análise do quadro 1. podemos concluir que: todos os/as alunos/as (100%) compreenderam o significado do termo “homofobia”, possibilitando assim um aumento do sucesso cerca de 58%, relativamente ao pré-teste (questão 1). A percentagem de alunos/as a assumir que os/as homossexuais são vítimas de preconceito e discriminação aumentou cerca de 42% (questão 2). A maioria (68,42%) acredita que a falta de conhecimentos traduz-se na assunção de atitudes preconceituosas (questão 3). Aumenta também a percentagem de alunos/as que distinguem preconceito de discriminação de 26,32% para 73,68% (questão 4) e a percentagem de alunos/as que defende a plena aceitação da homossexualidade na escola mantém-se nos 78,95% (questão 5). Continua, no entanto, a existir uma percentagem significativa de alunos/as (21,05%) que não concorda ou concorda pouco. Antes da intervenção pedagógica, 42,11% dos/as alunos/as considerava a adoção de uma identidade homossexual como uma escolha, porém, no final da intervenção, nenhum/a aluno/a (0%) a reconhece como tal (questão 6). É ainda possível constatar que a grande maioria dos/as respondentes (78,95%) assume que os/as homossexuais merecem tanto respeito quanto os indivíduos heterossexuais (questão 7). No entanto, 5,26% dos/as alunos/as não concorda e 15,79% concorda pouco. Por último, a percentagem de alunos/as que reconhecem que o convívio com homossexuais não altera a orientação sexual de quem não o é aumentou cerca de 16% (questão 8).

Fica evidente ao comparar os dados derivados dos questionários pré e pós-teste que, apesar dos resultados obtidos serem francamente positivos, continuam a existir algumas marcas de estigmatização e de preconceito relativamente a pessoas homossexuais.

## **CONCLUSÃO**

Os resultados obtidos neste estudo merecem toda a nossa atenção, uma vez que encontram acolhimento nos diversos estudos nacionais e internacionais. Em relação aos estereótipos, os resultados corroboram os dados encontrados na literatura, visto que homossexuais são frequentemente identificados como femininos e frágeis e os heterossexuais são retratados como fortes e confiantes. Os alunos/as identificam a resistência em assumir identificações com os sujeitos homossexuais e a violência física e verbal, como as formas mais representativas de discriminação e homofobia retratadas nas cenas visualizadas. Estes discursos são, assim, congruentes com outras investigações que defendem que a heterossexualidade é tida como a única forma natural e “normal” de

sexualidade, denunciando a indiferença, invisibilidade e a violência a que homens e mulheres homossexuais estão sujeitos (Rios, 2009; Weeks, 2000).

Ainda concordantes com outras investigações, são os resultados obtidos sobre a influência dos *media* na socialização dos/as adolescentes. A maioria dos/as alunos/as considera que as cenas visualizadas podem influenciar a aceitação, pelos/as jovens, das diferentes orientações sexuais. Podemos, assim, concluir que a série *Glee*, utilizada como instrumento pedagógico que aborda a temática de uma forma não estereotipada, contribuiu para a reflexão efetiva sobre as questões do preconceito, discriminação e homofobia contra os indivíduos que transgridem a norma heterossexual. Porém, convém salientar que continua a prevalecer, nalguns/umas alunos/as, o discurso do preconceito e da estigmatização em relação aos sujeitos homossexuais. Estes resultados poderão estar relacionados com as limitações deste estudo, que se prendem fundamentalmente com o tempo disponível para o desenvolvimento e implementação do projeto. Desta forma, torna-se evidente a necessidade de continuar, no futuro, o desenvolvimento de ações educativas que permitam repensar e desconstruir os preconceitos, instituídos culturalmente, sobre as representações atribuídas à diversidade do desejo sexual e às diferentes identidades de género. Acreditamos de que só assim será possível consolidar o reconhecimento das identidades não heterossexuais e combater os atos homofóbicos, possibilitando, desta forma, uma cultura de respeito e de aceitação social plena.

## BIBLIOGRAFIA

- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Trad. Alvarez, M. J., Santos, S. & Baptista, T.). Porto: Porto Editora.
- Bogt, T. F., Rutger, C. M., Bogers, S. & Kloosterman, M. (2010). “Shake It Baby, Shake It”: Media Preferences, Sexual Attitudes and Gender Stereotypes Among Adolescents. *Sex Roles*. 63, 844–859.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia & Educação. Um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres; EdUnB.
- Brandão, A. M. (2008). Dissidência sexual, género e identidade. Trabalho apresentado no VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais: Saberes e práticas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Brandão, A. M. (2009). Queer, mas não muito. Género, sexualidade e identidade nas narrativas de vida das mulheres. *Ex aequo*, 20, 81-96.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2010). A crítica de Judith Butler às normas que governam género e sexualidade. *Ethica*, 17(2),81-92.
- Cascais, A. F. (2004). Um nome que seja seu: Dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In Cascais, A. F. (org.). *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 21-89). s.I: Fenda.
- Costa, A. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de Educação para a saúde: Um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Costa, C. G.; Oliveira, J.M. & Nogueira, C. (2010). Os discursos das pessoas LGBT. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 211-242). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1),5-15.
- Diéz Gutiérrez, E.(cord.) (2004). *La diferencia Sexual en el Análisis de los Videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Domínguez, B. (2010). Glee: el éxito de la diferencia. *Revista de letras y ficción audiovisual*. 1, 47-59.
- Esteves, A. C.& Silva de Araújo, J. E. (2010). I feel like Lady Gaga. A narrativa de um personagem gay em Glee. Comunicação apresentada no VI ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, Salvador da Bahia, Brasil.
- Feijó, R. B. & Oliveira, E. A. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *J Pediatr*. 77(2), 125-134.
- Felipe, J. & Bello, A.T. (2009). Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: Junqueira, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 141-157). Brasília: MEC/UNESCO.
- Folhas, D., Pessoa, T. & Teixeira, F. (2010). Sexualidade e género na série televisiva Morangos com Açúcar. In Teixeira *et al* (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas educativas, Investigação e Práticas* (pp. 308-312). Braga: Edições CIED.
- Foucault, M. (1999). História da Sexualidade I: a Vontade de Saber (13ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed) (Trad. Silva, T. T. & Louro, G.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Junqueira, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In Junqueira, R.D. (org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: MEC/UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2009b). Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia & Educação. Um desafio ao silêncio* (pp. 161-193). Brasília: LetrasLivres; EdUnB.

- Leal, I. (2004). Parentalidades. Questões de género e orientação sexual. In Cascais, A. F. (org.). *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 215- 240). s.l.: Fenda.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia & Educação. Um desafio ao silêncio* (pp. 9-14). Brasília: LetrasLivres; EdUnB.
- Louro, G. (2000a). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. (2000b). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louro, G. (2001). Teoria Queer - Uma Política Pós-Identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 541-553.
- Louro, G. (2008). Género e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 2 (19), 17-23.
- Louro, G. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In Junqueira,R.D. (org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 86 – 93). Brasília: MEC/UNESCO.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, J., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., Diniz, J. A., Gaspar, T., Veloso, S., Loureiro, N., Borges, A. & Equipa Aventura Social (2010). A saúde dos adolescentes portugueses. *Relatório Preliminar do Estudo HBSC 2010*. Lisboa: UTL; IHMT/UNL; OMS; MCES; GSK.
- Morris, M. (2007). O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem. In Talburt, S. & Steinberg, S. (Org.). *Pensar Queer: sexualidade, cultura e educação* (pp.23-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nardi, H. C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: A comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*; 20, 12-23.
- Nogueira, C. & Oliveira, J.M. (2010). Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 9 -17). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Oliveira, J.M. (2010). Orientação Sexual e Identidade de Género na psicologia: notas para a psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp.19-44). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Oliveira, J.M., Pereira, M., Costa, C. & Nogueira, C. (2010). Pessoas LGBT – identidades e discriminação. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 149 – 210). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pereira, H. & Leal, I. (2004). A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. In Cascais, António Fernando (org.). *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 245 – 260). s.l.: Fenda.
- Portugal. Assembleia da República - Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Lei n.º 60/2009. Diário da República, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009, 1170- (2) a 1170 - (4).
- Portugal. Ministérios da Saúde e da Educação - Procede à regulamentação da Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto: Portaria n.º 196-A/2010. Diário da República, 1.ª série — N.º 69 — 9 de Abril de 2010, 5097-5098.
- Portugal. Presidência do Conselho de Ministros - Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011. Diário da República, 1.ª série — N.º 12 — 18 de Janeiro de 2011, 296 - 321.
- Rede Ex Aequo (2009). Educar para a Diversidade - Um Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género. Projecto Educação LGBT.
- Rede Ex Aequo (2010). Relatório sobre Homofobia e Transfobia. Observatório de Educação LGBT.
- Rezende, V. Q. & Rabelo, D. A. (2010). O jeito *Glee* de ser: a marca da juventude segundo seriado de maior indicação a prêmios nos Estados Unidos em 2009 – 2010. Trabalho apresentado no XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação., Caxias do Sul.
- Rios, R. (2009). Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In Junqueira, R. D. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp.53 -83). Brasília: MEC/UNESCO.

- Robinson, K. H. & Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 24, 846-858.
- Rodrigues, C. (2005). Butler e a desconstrução do gênero. *Estudos Feministas*. 13(1), 179-199.
- Rodrigues, L.; Nogueira, C. & Oliveira, J.M. (2010). Violência em casais LGB – Estudo preliminar. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 243 – 266). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Sanches, J.C. (2010). Corpos performativos: Os Entre-lugares e as zonas Queers em Lady Gaga. Trabalho apresentado no âmbito do VIII Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia e Gênero, 5 a 9 de Abril.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica (Trad. Silva, T. T.). *Educação & Realidade*. 20 (2), 71-99.
- Sousa Filho, A. (2009). Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In Junqueira, R. D. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 95-124). Brasília: MEC/UNESCO.
- Teixeira Filho, F. & Marretto, C. (2008) Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências. *Revista de Psicologia da UNESP*, 7(1), 133-151.
- Teixeira, F. (2010). Educação em Sexualidade e Formação de Professores(as). In Teixeira *et al* (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas educativas, Investigação e Práticas* (pp. 315-319). Braga: Edições CIED.
- Tharinger, D. J. (2008). Maintaining the hegemonic masculinity through selective attachment, homophobia, and gay-baiting in schools: challenges to intervention. *School Psychology Review*, 37(2), 221-227.
- Tierney, W. & Dilley, P. (1998). Constructing Knowledge: educacional research and gay and lesbian studies. In Pinar, W. (Org.) *Queer Theory in education* (pp. 49-71). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tolman, D. & McClelland, S. (2011). Normative Sexuality Development in Adolescence: A Decade in Review, 2000–2009. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), 242 – 255.
- Vale de Almeida, M. (2004). Teoria queer e a contestação da categoria "gênero". In Cascais, A. F. (org.). *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 91-98). s.l: Fenda.
- Vale de Almeida, M. (2008). Do feminismo a Judith Butler. Conferência Ciclo “Pensamento Crítico Contemporâneo”, Le Monde Diplomatique/Fábrica Braço de Prata.
- Venâncio, J. (2010). *Homofobia e consequências da (não) assumpção da homossexualidade: Um estudo sobre a visão LGBT*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vieira, C. C. (2002). A escola e a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: a importância dos profissionais de orientação escolar e profissional. *Psychologica*, 30, 461-468.
- Vieira, C. C. (2004). Tendências no estudo empírico das características dos homens e das mulheres: masculinidade, feminilidade e androginia. *Psychologica*, Extra-Série, 623-633
- Walters, A. S. & Hayes, D. M. (1998): Homophobia Within Schools, *Journal of Homosexuality*, 35(2), 1-23.
- Ward, L. M. & Friedman, K. (2006). Using TV as a guide: Associations between television viewing and adolescents' sexual attitudes and behavior. *Journal of Research on Adolescence*. 16(1), 133-156.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. In Louro, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Wright, P. (2009). Sexual Socialization Messages in Mainstream Entertainment Mass Media: A Review and Synthesis. *Sexuality & Culture*. 13, 181–200.

---

# ANEXOS

---

# ANEXO I – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

## QUESTIONÁRIO

DATA: . . .

SEXO: F  M  IDADE: \_\_\_\_

O presente questionário destina-se à recolha de dados para um Trabalho de Projeto no âmbito do **Mestrado em Educação para a Saúde** (ESEC/ESTeSC). Agradece-se que respondas com rigor e sinceridade pois o sucesso deste projeto depende da tua colaboração.

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo
1. A homofobia é a aversão a homossexuais ou à homossexualidade.			
2. Os(as) homossexuais são vítimas de preconceito e discriminação.			
3. O preconceito resulta da falta de informação.			
4. Preconceito e discriminação têm precisamente o mesmo significado.			
5. A homossexualidade deve ser bem aceite na escola.			
6. A homossexualidade é uma escolha. Os(as) homossexuais podem deixar de o ser, se forem pressionados ou se assim o entenderem.			
7. Os(as) homossexuais merecem ser tão respeitados(as) quanto os(as) heterossexuais			
8. O convívio com homossexuais pode mudar a orientação sexual de quem não o é.			

**Obrigada pela tua colaboração!**

## ANEXO II – FICHA DE ANÁLISE DA CENA Nº 1

### FICHA Nº 1: THEATRICALITY

FICHA DE ANÁLISE DA SÉRIE TELEVISIVA *GLEE* (A PREENCHER INDIVIDUALMENTE)

DATA: . . .

SEXO: F  M  IDADE: \_\_\_

---

Depois de visualizada a cena selecionada, com a duração de 03:38s, do episódio *Theatricality*, *season 1*, responde às questões que se seguem.

1. Descreve o que a cena te provoca (emoções, sentimentos, ideias...)

2. Observa atentamente as características dos personagens Finn e Kurt. Assinala as três características que julgas sobressaírem mais em cada um dos personagens.

FINN		KURT	
			
<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo	<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo
<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante	<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante
<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Inseguro	<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Inseguro
<input type="checkbox"/> Excêntrico	<input type="checkbox"/> Preconceituoso	<input type="checkbox"/> Excêntrico	<input type="checkbox"/> Preconceituoso
<input type="checkbox"/> Efeminado	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem	<input type="checkbox"/> Efeminado	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem
<input type="checkbox"/> Vítima	<input type="checkbox"/> Herói	<input type="checkbox"/> Vítima	<input type="checkbox"/> Herói
<input type="checkbox"/> Agressor		<input type="checkbox"/> Agressor	

3. Caracteriza os personagens.

<b>KURT</b>	<input type="checkbox"/> Masculino	<b>FINN</b>	<input type="checkbox"/> Masculino
	<input type="checkbox"/> Feminino		<input type="checkbox"/> Feminino

Explica a tua opção.

4. Atenta nos atributos físicos dos protagonistas. Acreditas que para desempenharem o seu papel é necessário que os protagonistas tenham este tipo de atributos físicos?

Sim

Não

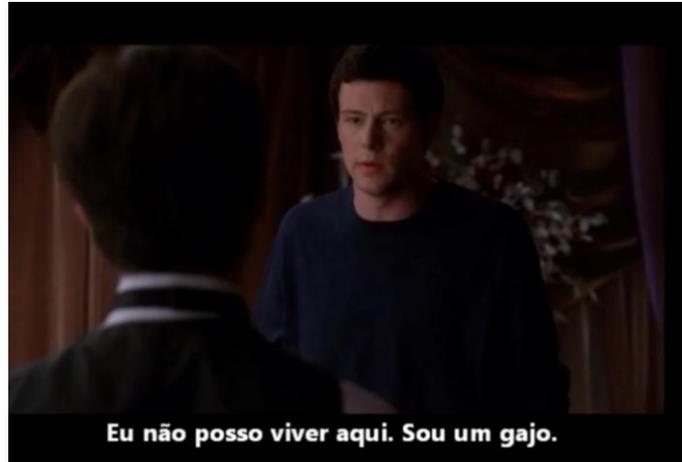
Porquê?

5. As características dos personagens são idênticas às das pessoas com que normalmente convives?

Sim

Não

6. Kurt tenta fazer as pazes com Finn e decora o quarto que ambos vão partilhar, depois dos seus pais se casarem.



6.1. Como interpretas a reação de Finn quando diz: "Eu não posso viver aqui. Sou um gajo."?

6.2. Acreditas que se o Kurt fosse heterossexual Finn reagiria da mesma forma? Porquê?

7. Burt ouve Finn a chamar “amaricado” ao candeeiro e ao cobertor do quarto. Aproxima-se rapidamente e manifesta decepção com a atitude de Finn.



7.1. O que pretende Burt afirmar quando questiona a Finn: “Usas a palavra preto?”; “E atrasado mental?” “Chamas à miúda simpática das Cheerios atrasada mental?” (personagem com síndrome de Down).

8. Com qual dos personagens te sentes mais identificado?

Burt

Kurt

Finn

Nenhum

Porquê?

9. Identifica os momentos da cena que consideras reprováveis.

10. Acreditas que esta cena influencia a forma como os jovens espetadores aceitam a diversidade sexual?

Sim

Não

Porquê?

**Obrigada pela tua colaboração!**

## ANEXO III – FICHA DE ANÁLISE DA CENA Nº 2

### FICHA Nº 2: DUETS

FICHA DE ANÁLISE DA SÉRIE TELEVISIVA *GLEE* (A PREENCHER EM PEQUENO GRUPO)

DATA: . . .

Nº DE ELEMENTOS: \_\_\_\_\_ / IDADES: \_\_\_\_\_

---

Depois de visualizada a cena selecionada, com a duração de 01:26s, do episódio Duets, *season 2*, responde às questões que se seguem.

1. Descreve o que a cena te provoca (emoções, sentimentos, ideias...)

2. A situação vivenciada jamais aconteceria na vida real.

Concordo

Não concordo

3. Observa atentamente as características dos personagens Finn e Kurt. Assinala as três características que julgas sobressair mais em cada um dos personagens.

FINN		SAM	
			
<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo	<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo
<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante	<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante
<input type="checkbox"/> Corpo esbelto	<input type="checkbox"/> Inseguro	<input type="checkbox"/> Corpo esbelto	<input type="checkbox"/> Inseguro
<input type="checkbox"/> Desportista	<input type="checkbox"/> Preconceituoso	<input type="checkbox"/> Desportista	<input type="checkbox"/> Preconceituoso
<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem	<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem
<input type="checkbox"/> Preocupado com o que os outros pensam	<input type="checkbox"/> Digno de admiração	<input type="checkbox"/> Preocupado com o que os outros pensam	<input type="checkbox"/> Digno de admiração

4. Caracteriza os personagens.

**FINN**

Masculino

Feminino

**SAM**

Masculino

Feminino

Explica a tua opção.

5. Atenta nos atributos físicos dos protagonistas. Acreditas que para desempenharem o seu papel numa série televisiva é necessário que os jovens apresentem este tipo de atributos físicos?

Sim

Não

Porquê?

6. As características dos personagens são idênticas às das pessoas com que normalmente convives?

Sim

Não

7. Observa as imagens que se seguem, referentes a dois momentos distintos da cena em análise, e responde às questões.



7.1. Sam compara a voz de Kurt à de Faith Hill<sup>1</sup> porque:

considera que ele é um excelente cantor.

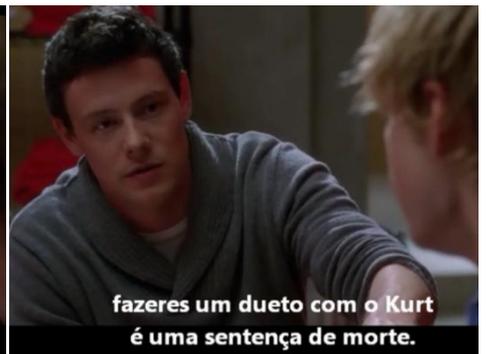
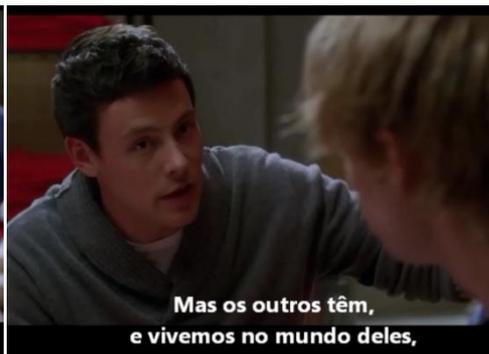
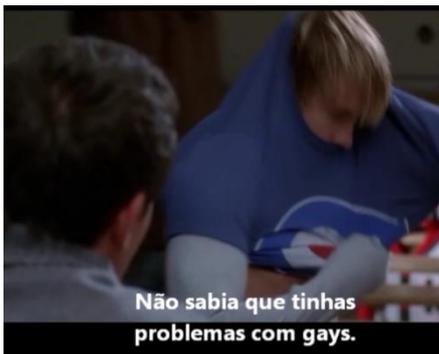
tem uma excelente voz, mas é efeminada.

tem uma excelente voz masculina.

---

<sup>1</sup> Cantora Americana

7.2. Como interpretas da afirmação de Finn: “*Eu não tenho problemas com gays. Mas os outros têm e nós vivemos no mundo deles. E no mundo deles, fazeres um dueto com o Kurt é uma sentença de morte.*”?



Empty rectangular box for student response.

7.3. Acreditas que se Kurt fosse heterossexual o Finn reagiria da mesma forma?

Porquê?

Empty rectangular box for student response.

8. Finn tem razão em afirmar que fazer um dueto com um homossexual é uma “*sentença de morte*”.

Sim

Não

Porquê?

9. Sam agirá de forma correta se cancelar o dueto com Kurt.

Sim

Não

Porquê?

10. Com qual dos personagens te sentes mais identificado?

Finn

Sam

Nenhum

Porquê?

11. Identifica os momentos da cena onde consideras que são manifestados comportamentos reprováveis.

12. Acreditas que esta cena influencia a forma como os/as jovens espetadores/as aceitam as diferentes orientações sexuais?

Sim

Não

Porquê?

**Obrigada pela tua colaboração!**

## ANEXO IV – FICHA DE ANÁLISE DA CENA Nº 3

### FICHA Nº 3: NEVER BEEN KISSED

FICHA DE ANÁLISE DA SÉRIE TELEVISIVA *GLEE* (A PREENCHER INDIVIDUALMENTE)

DATA: . .

SEXO: F  M  IDADE: \_\_\_\_

Depois de visualizada a cena selecionada, com a duração de 01:13s, do episódio Never Been Kissed, *season 2*, responde às questões que se seguem.

1. Descreve o que a cena te provoca (emoções, sentimentos, ideias...)

2. A situação vivenciada jamais aconteceria na vida real.

Concordo

Não concordo

3. Observa atentamente as características dos personagens Finn e Kurt. Assinala as três características que julgas sobressaírem mais em cada um dos personagens.

KAROFSKY		KURT	
			
<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo	<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Justo
<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante	<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Confiante
<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Inseguro	<input type="checkbox"/> Frágil	<input type="checkbox"/> Inseguro
<input type="checkbox"/> Excêntrico	<input type="checkbox"/> Preconceituoso	<input type="checkbox"/> Excêntrico	<input type="checkbox"/> Preconceituoso
<input type="checkbox"/> Efeminado	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem	<input type="checkbox"/> Efeminado	<input type="checkbox"/> Vaidoso/preocupado com a imagem
<input type="checkbox"/> Vítima	<input type="checkbox"/> Herói	<input type="checkbox"/> Vítima	<input type="checkbox"/> Herói
<input type="checkbox"/> Agressor		<input type="checkbox"/> Agressor	

4. Caracteriza os personagens quanto ao género.

**KURT**

Masculino

Feminino

**KAROFSKY**

Masculino

Feminino

Explica a tua opção.

5. Atenta nos atributos físicos dos protagonistas. Acreditas que para desempenharem o seu papel é necessário que os protagonistas apresentem este tipo de atributos físicos?

Sim

Não

Porquê?

6. As características dos personagens são idênticas às das pessoas com que normalmente convives?

Sim

Não

7. Julgas que Karofsky representa a visão estereotipada de um homossexual?

Sim

Não

Porquê?

8. O Karofsky é preconceituoso.

Sim

Não

Porquê?

9. Kurt confronta Karofsky depois de ter sido vítima de agressão física.



9.1. Porque julgas que Karofsky tem tanto medo?

10. Atenta nas imagens que se seguem.



10.1. Concordas com Kurt quando afirma que “o pesadelo de todos os heterossexuais é que, nós gays, queremos converter-vos”?

Sim

Não

Porquê?

10.2. Como caracterizas a forma como Karofsky lida com a sua orientação sexual?

11. Com qual dos personagens te sentes mais identificado?

Kurt

Karofsky

Nenhum

12. Identifica os momentos da cena onde consideras que são manifestados comportamentos homofóbicos.

13. Acreditas que esta cena influencia a forma como os/as jovens espetadores/as aceitam as diferentes orientações sexuais?

Sim

Não

Porquê?

**Obrigada pela tua colaboração!**

# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA

Logo:  MESTRADO EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE 2010-2012 

## ORIENTAÇÃO SEXUAL, HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO

Desconstrução da série televisiva *Glee*

Conceitos teóricos

**Sexo e Género**

Sexo constitui uma **característica biológica** em função da qual classificamos os seres vivos em macho e fêmea.

Género engloba todas as formas de **construção social, cultural e linguística** implicadas com os processos que diferenciam homens de mulheres.

↓

Como se caracteriza nas diferentes culturas caracteriza o **que é masculino e o que é feminino**

Meyer, 2003; Machado, 1999

Orientação Sexual, Homofobia e Educação: Desconstrução da Série Televisiva *Glee*

Conceitos teóricos

**Estereótipo**

Ideia/opinião **preconcebida** (elaborada sem fundamento sério)

**Estereótipo de género**

Dizem respeito à **forma como o homem e a mulher se devem comportar, segundo os modelos tradicionais.**

↓

Estereótipos de **papéis de género**



Infopedia, 2012; Diez Gutiérrez, 2004.

Conceitos teóricos

### O que é a orientação sexual?

Diz respeito ao envolvimento durável emocional, amoroso e/ou atração sexual por homens, mulheres ou por ambos os sexos.

↙ ↘ ↘

heterossexualidade      bissexualidade      homossexualidade

APA, 2008 in Nogueira & Oliveira, 2010

Orientação Sexual

Conceitos teóricos

**Heterossexualidade**

Atração sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso por **pessoas de sexo diferente.**

**Bissexualidade**

Atração sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso por **pessoas de ambos os sexos.**

**Homossexualidade**

Atração sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso por **pessoas do mesmo sexo.**

APA, 2008 in Nogueira & Oliveira, 2010

Orientação Sexual

Conceitos teóricos

**Trangenderismo**

Abarca todas as identidades ou expressões de género **fora das normas de género convencionalmente aceites.**

Transexualidade

Travestismo

*Drag (Queen ou King)*

APA, 2009 in Nogueira & Oliveira, 2010

# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA

## CHIMPANZÉS E OS BONOBO



Atividades homossexuais, heterossexuais, exibicionistas e de masturbação

Aquisição de uma postura "feminina"

Spencer, 1999

## CHIMPANZÉ FÊMEA



Uma chimpanzé fêmea durante o cio recusava os machos, indo montar nas outras fêmeas, assumindo uma postura "masculina"

Spencer, 1999

## Sociedade grega

→ Natural e valorizada, entre homens.

→ Ritos de passagem, ritos estes que eram de iniciação e que aconteciam entre adultos e jovens.



Silva & Borria, 2009; Spencer, 1999

## Roma Antiga

→ Vulgar e corriqueira.

→ O homem romano enobrecia-se pela virilidade e abominava a passividade.



Silva & Borria, 2009; Spencer, 1999

## Século VI

→ Poesia de Safo em celebração do amor lésbico

→ Nasce o termo lésbica por ser na ilha de Lesbos que Safo vivia



Wendico, 2010

## Idade Média

→ Prazer sexual associado ao pecado.

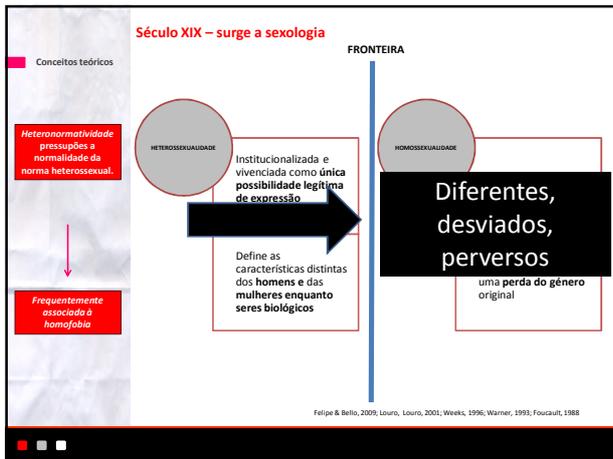
→ Cultura exclusivamente heterossexista.

→ A homossexualidade é vista como uma perversão diabólica e a heterossexualidade é autorizada somente com fins reprodutivos.



Silva & Borria, 2009

# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA



**Século XIX (1895)**

→ Oscar Wilde assume a sua homossexualidade (proibida pela lei inglesa)

→ Condenado a 2 anos de cárcere e trabalhos forçados; excluído socialmente; livros deixaram de ser vendidos; os filhos foram retirados da sua tutela.



Silva & Bornaia, 2009;

**Primórdios do séc. XX**

→ Homossexualidade é incluída no ramo das **doenças mentais** e são criadas clínicas para tratar os doentes homossexuais.

Vendino, 2010

**2ª Guerra Mundial (1939 – 1945)**

→ **Perseguições** pelos nazis.

→ Foram torturados e mortos indiscriminadamente nos centros de concentração, em nome da pureza e da suposta superioridade ariana.



Identificados por um triângulo cor-de-rosa

Vendino, 2010; Silva & Bornaia, 2009;

**1972 (George Weimberg)**

→ Palavra **HOMOFOBIA**



Silva & Bornaia, 2009;

**Década de 70 e 90**

**1973**

→ A **American Psychiatric Association** retira a homossexualidade da lista de doenças mentais.

**1991**

→ A **Organização Mundial de Saúde** retira a homossexualidade da lista de patologias.

Almeida, 2010

# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA

**Década de 80**

→ Aparecimento da Sida

→ Ponto alto da estigmatização das minorias sexuais – “CANCRO GAY”.

Silva & Borina, 2009

**Atualmente**

→ A luta pela visibilidade e pela conquista de políticas públicas de saúde e de cidadania, agrega milhões de pessoas em todo o mundo.

Silva & Borina, 2009

Conceitos teóricos

**Homofobia**

Termo usado pela primeira vez em (George Weinberg); mas só no final dos anos 90 é que começa a figurar nos dicionários europeus.

*Medo irracional ou “receio de estar em espaços fechados com homossexuais”.*

É a **atitude de hostilidade** para com os homossexuais.

É o **ódio generalizado** aos homossexuais.

Borrillo, 2009; REA, 2008; Nogueira & Oliveira, 2010

Conceitos teóricos

**QUEER**

**LADY GAGA**



Não se enquadra nas categorias binárias

Aparência estética exagerada (Camp)

Pretende dar voz às minorias, aos excluídos da sociedade atual



**glee**

4 Emmys, 5 Satellite Awards, 4 Golden Globe Awards, 3 Teen Choice Awards, 2 Creative Arts Emmy Awards

Guinness World Records 2010/2011

Jurckes, 2011

**glee**



O homossexual é considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”.

O homossexual, assim como o negro, o judeu ou o estrangeiro, é sempre **o outro, o diferente**, aquele com o qual qualquer identificação é impensável.

A homossexualidade é vista como “**contagiosa**”

↓

Resistência a demonstrar simpatia pelos homossexuais/medo de ser “contagiado(a)”

Borrillo, Louro, 2009; Louro, 2001;

# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA

**glee**

**Estereótipos**

Um homossexual masculino não se identifica como “feminino”, não se sente “mulher”.

**Gays**

- ✓ Maneirismos
- ✓ Escolhas profissionais (cabeleireiro, cozinheiro, etc.)
- ✓ Roupas femininas

**Lésbicas**

- ✓ lésbica masculina reconhecida na figura de camionista (*butch*)

Transgressão da norma heterossexual é representada como uma “perda” do gênero “original”.

Borrillo, 2009; Louro, 2009; Louro, 2001; Anjos, 2000

**glee**

**Estereótipos**



Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser **heterossexuais**.

Os “verdadeiros” homens são aqueles cuja **identidade de gênero e o seu sexo biológico são concordantes** e que se sentem **atraídos pelo outro sexo**.

Clarke et al in Nogueira & Oliveira, 2010 Louro, 2009

**glee**



A homofobia é uma forma de preconceito que pode resultar em discriminação

**Homofobia** → **dimensão pessoal**  
→ **dimensão cultural**

**Preconceito** → **perceções mentais negativas** relativamente a indivíduos ou grupos socialmente inferiorizados.

**Discriminação** → **materialização de atitudes de distinção e exclusão**, relacionadas ao preconceito, que **produzem violação de direitos** dos indivíduos e dos grupos.

Borrillo, 2009; Rios, 2009

**glee**

Os **meninos** são alvo de uma especial atenção na **construção da sua sexualidade heterossexual**.



A intimidade (afetividade) cultivada nas relações de amizade entre mulheres **≠** “Camaradagem” masculina

A homofobia funciona como mais um obstáculo à expressão de intimidade entre homens.

Logo a **heteronormatividade** é mais visível sobre os sujeitos masculinos

Borrillo, 2009; Louro, 2009

**glee**

A **homossexualidade não é uma opção** que dependa da vontade do indivíduo e também **não tem uma causa específica**.



**Heterossexualidade**  
**Bissexualidade**  
**Homossexualidade**

São nomenclaturas sociais para **expressões sociais do desejo humano**

Sousa Filho, 2009

**JAMEY RODEMEYER, 14 ANOS**

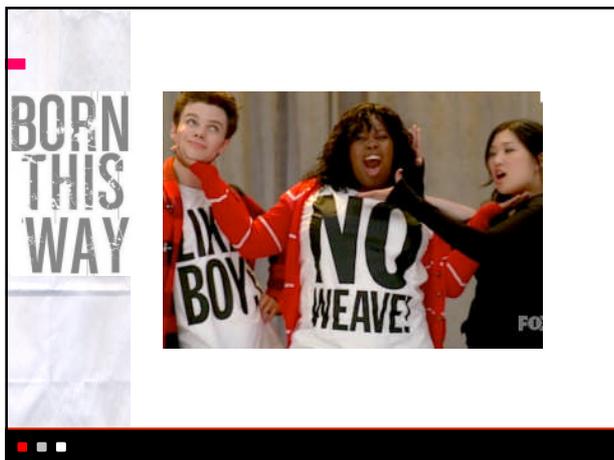
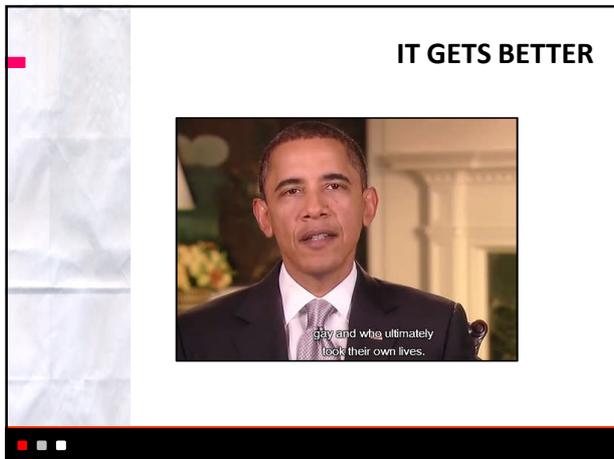
“Eu estou sempre a dizer que sou vítima de bullying, mas ninguém me ouve. O que eu tenho que fazer para que as pessoas me escutarem?”



“Nos últimos dias refleti, chorei e gritei. Tenho tanta raiva dentro de mim. É difícil sentir amor quando a crueldade tira a vida de alguém. Jamey Rodemeyer, suicidou-se por causa de bullying. O bullying tem que se tornar ilegal. É um crime de ódio. Vou-me reunir com o nosso presidente [Barack Obama]. Não vou parar de lutar. Isto tem de acabar. A nossa geração tem o poder para acabar com isto”



# ANEXO V – POWERPOINT DE EXPLORAÇÃO DA TEMÁTICA



## **ANEXO VI – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE MESTRADO**

### **ESCOLA 2/3 E SECUNDÁRIA....**

2011/12

Exma. Senhora  
Presidente do Agrupamento de  
Escolas ...

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de um Projeto de Mestrado

Micaela Leite Santos Montezuma de Carvalho, professora contratada do grupo 520, a exercer funções na Escola 2,3/Sec. (...), encontra-se no presente ano letivo a desenvolver um Trabalho de Projeto no âmbito do **Mestrado em Educação para a Saúde**, resultante de uma parceria conjunta entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e a Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Coimbra.

No Projeto de Mestrado, subordinado ao tema “**Orientação Sexual, Homofobia e Educação**” orientado pela Professora Doutora Filomena Teixeira, pretende-se envolver a turma (...) do 9º ano de escolaridade, em sete sessões de trabalho, que decorrerão nas aulas de Formação Cívica.

O Trabalho de Projeto pretende prosseguir as linhas orientadoras para a concretização da educação sexual em meio escolar que constam do Decreto-Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentado pela portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril e tem como principais objetivos: a) contribuir para desconstrução de preconceitos e estereótipos a respeito das diferentes orientações sexuais; b) incentivar a discussão e reflexão, em contexto de sala de aula, sobre homofobia, como forma de educar para a cidadania; c) compreender até que ponto a abordagem destes conteúdos, em sala de aula, promove mudanças conceituais e atitudinais em relação às questões de investigação; d) analisar a série televisiva *Glee*, a fim de identificar comportamentos negativos que reforçam a homofobia e o heterossexismo; e) contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados.

Mais se informa que foi contactado o Diretor de Turma, Dr. (...), que demonstrou total disponibilidade para que a intervenção se realizasse nas aulas de Formação Cívica.

Pelo exposto, vem solicitar a V. Exa. autorização para iniciar a implementação e desenvolvimento do Projeto com a turma acima referida.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscreve-se com os melhores cumprimentos,

---

(Micaela Montezuma de Carvalho)

## ANEXO VII – DESCRIÇÃO DA FASE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Sessões	Estratégias/atividades	Instrumentos pedagógicos	Objetivos
<b>1ª sessão (45 min)</b>	<p><b>1º Momento</b></p> <p>Aplicação do pré-teste</p>	Questionário pré-teste	<p>Diagnosticar os conhecimentos e atitudes dos alunos face à temática.</p>
	<p><b>2º Momento</b></p> <p>Contextualização da série <i>Glee</i></p> <p>Projeção e visualização da primeira cena de <i>Glee</i></p> <p>Preenchimento individual da ficha correspondente à cena visualizada</p>	<p>Cena nº1 - “Theatricality”</p> <p>Ficha nº 1 - “Theatricality”</p>	<p>Utilizar a série <i>Glee</i> como ferramenta pedagógica na desconstrução dos comportamentos negativos, que reforçam a homofobia e o heterossexismo, veiculados nos <i>media</i> que têm nos/as adolescentes o seu público-alvo.</p> <p>Contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados</p>
<b>2ª sessão (45 min)</b>	<p>Constituição dos cinco grupos de trabalho (um grupo de três elementos e quatro grupos de quatro elementos. Todos os grupos são mistos).</p> <p>Visualização da segunda cena de <i>Glee</i> (foram disponibilizados computadores portáteis a todos os grupos)</p> <p>Preenchimento em pequeno grupo da ficha correspondente à cena visualizada</p>	<p>Cena nº 2 - Duets</p> <p>Ficha nº 2 - Duets</p>	<p>Utilizar a série <i>Glee</i> como ferramenta pedagógica na desconstrução dos comportamentos negativos, que reforçam a homofobia e o heterossexismo, veiculados nos <i>media</i> que têm nos/as adolescentes o seu público-alvo.</p> <p>Contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados</p> <p>Reflexão e partilha de ideias em pequeno grupo.</p>
<b>3ª sessão (45 min)</b>	<p><b>1º Momento</b></p> <p>Apresentação, pelos alunos, das situações identificadas como preconceituosas e discriminatórias e das/os ideias/sentimentos transmitidos pelas cenas nº 1 e 2</p>	<p>Cena nº1- “Theatricality”</p>	<p>Utilizar a série <i>Glee</i> como ferramenta pedagógica na desconstrução dos comportamentos negativos, que reforçam a homofobia e o heterossexismo, veiculados nos <i>media</i> que têm nos/as adolescentes o seu público-alvo.</p>
	<p><b>2º Momento</b></p> <p>Observação orientada das cenas da série <i>Glee</i></p>	Cena nº 2 - Duets	<p>Identificar preconceitos e estereótipos a respeito da homossexualidade e das diferentes identidades de género analisando criticamente os elementos discriminatórios.</p> <p>Contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados.</p>

## ANEXO VII – DESCRIÇÃO DA FASE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Sessões	Estratégias/atividades	Instrumentos pedagógicos	Objetivos
4ª sessão (45 min)	Exploração da temática objeto de análise no presente trabalho de projeto PowerPoint	PowerPoint	<p style="text-align: center;">Refletir sobre a problemática da homofobia</p> <p style="text-align: center;">Esclarecer os(as) alunos(as) sobre as diferentes temáticas expostas no ponto 2.4.2.</p>
5ª sessão (45 min)			
6ª sessão (45 min)			
7ª sessão (45 min)	<p><b>1º Momento</b></p> <p>Projeção e visualização da terceira cena de <i>Glee</i></p> <p>Preenchimento individual da ficha correspondente à cena visualizada</p>	<p>Cena nº 3 - Never been kissed</p> <p>Ficha nº 3 - Never been kissed</p>	<p>Utilizar a série <i>Glee</i> como ferramenta pedagógica na desconstrução dos comportamentos negativos, que reforçam a homofobia e o heterossexismo, veiculados nos <i>media</i> que têm nos/as adolescentes o seu público-alvo.</p> <p>Identificar preconceitos e estereótipos a respeito da homossexualidade e das diferentes identidades de género analisando criticamente os elementos discriminatórios.</p> <p>Contribuir para que os/as jovens desenvolvam um olhar crítico sobre os programas televisivos a eles/elas direcionados</p>

## ANEXO VIII – DESCRIÇÃO DA CENA THEATRICALITY

### CENA Nº 1: THEATRICALITY

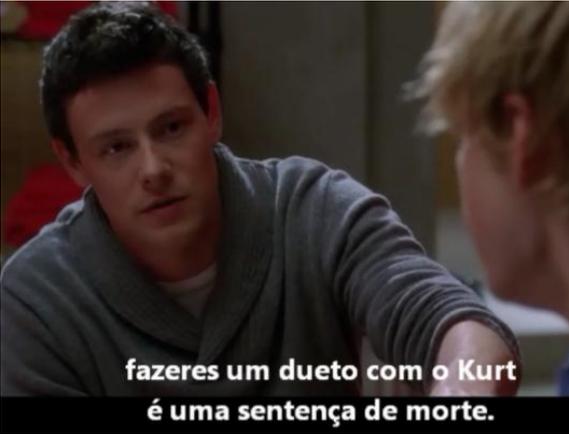
#### SÉRIE TELEVISIVA GLEE

IMAGEM SELECIONADA DO CONTEÚDO DA CENA	DESCRIÇÃO DA CENA	PERSONAGENS	EPISÓDIO	DURAÇÃO
 <p>E depois temos que nos livrar deste cobertor amarrado...</p>	<p>Na tentativa de fazer as pazes com Finn, Kurt decora o quarto que ambos vão partilhar depois do casamento dos seus pais (a mãe de Finn e o pai de Kurt). Finn argumenta que não se quer vestir à frente de Kurt, nem tão pouco quer aquela decoração, uma vez que sabe que Kurt está apaixonado por ele. Irritado, Kurt afirma que é apenas um quarto e que se Finn o pretender podem voltar a decorá-lo. Finn, de forma cruel, afirma que, nesse caso, as primeiras coisas a tirar seriam o candeeiro e o cobertor “amarrados”. Burt (pai de Kurt) ouve Finn e questiona se ele também usa a palavra “preto” e “atrasado mental”. Finn tenta defender-se mas Burt, assumindo que o achava incapaz de tais atitudes, manda-o para fora de casa.</p>	<p>Finn – colega de Kurt no clube <i>Glee</i>. É heterossexual.</p> <p>Kurt – é o único gay assumido na série.</p> <p>Burt – pai de Kurt.</p>	<p>Temporada 1 Nº 20 - <i>Theatricality</i></p>	<p>03:38s</p>

## ANEXO IX – DESCRIÇÃO DA CENA DUETS

### CENA Nº 2: DUETS

SÉRIE TELEVISIVA *GLEE*

IMAGEM SELECIONADA DO CONTEÚDO DA CENA	DESCRIÇÃO DA CENA	PERSONAGENS	EPISÓDIO	DURAÇÃO
 <p>fazer um dueto com o Kurt é uma sentença de morte.</p>	<p>Quando Will Schuester propõe que se fizessem duetos no Clube Glee, Kurt escolhe imediatamente Sam para seu par. Sam concorda, porém Finn tenta demovê-lo de fazer o dueto com Kurt. Finn alega que seria o mesmo que assinar uma “sentença de morte”, pois iria ser atormentado por todos/as os/as colegas da escola. Quando Sam pergunta se Finn tem “problemas” com gays, Finn nega mas afirma que todos/as os/as outros/as têm. E como vivem no mundo deles/as têm que seguir as suas regras.</p>	<p>Finn e Sam são ambos heterossexuais e colegas de Kurt no clube <i>Glee</i></p>	<p>Temporada 2 Nº 4 - <i>Duets</i></p>	<p>01:26s</p>

## ANEXO X - DESCRIÇÃO DA CENA NEVER BEEN KISSED

### CENA Nº 3: NEVER BEEN KISSED

SÉRIE TELEVISIVA GLEE

IMAGEM SELECIONADA DO CONTEÚDO DA CENA	DESCRIÇÃO DA CENA	PERSONAGENS	EPISÓDIO	DURAÇÃO
	<p>Karofsky, o homofóbico jogador de futebol americano, empurra Kurt contra os cacifos do corredor da escola. Kurt, farto de ser uma vítima nas suas mãos, corre atrás dele até aos balneários onde iniciam uma discussão. E Kurt grita: <i>“o pesadelo de todos os heterossexuais é que, nós gays, queremos converter-vos. Pois adivinha, pernil de porco, tu não és o meu tipo.”</i> E ao mesmo tempo que Kurt afirma que Karofsky é um infeliz e por mais que o agrida ele nunca deixará de ser gay, Karofsky ameaça bater-lhe. Porém, o inesperado acontece e em vez de o agredir, Karofsky beija Kurt.</p>	<p>Kurt e Karofsky são colegas na mesma escola.</p> <p>Kurt é gay assumido e aceita perfeitamente a sua sexualidade.</p> <p>Karofsky assume-se como heterossexual e resiste à sua própria identificação como gay.</p>	<p>Temporada 2 Nº 6 – <i>Never been kissed</i></p>	<p>01:13s</p>