



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LEONARDO DA CUNHA MESQUITA CAFÉ

**O Discurso LGBTifóbico na Escola:
impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de
Ensino Médio de Ceilândia – DF**

Brasília

2019

LEONARDO DA CUNHA MESQUITA CAFÉ

**O Discurso LGBTIfóbico na Escola:
impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de
Ensino Médio de Ceilândia – DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade
Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Dra. Maria Luiza M S Coroa.

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CL581d Café, Leonardo da Cunha Mesquita
 O Discurso LGBTIfóbico na Escola: impactos sobre os
 corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de
 Ensino Médio de Ceilândia - DF / Leonardo da Cunha Mesquita
 Café; orientador Maria Luiza Monteiro sales Coroa. --
 Brasília, 2019.
 184 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
 Universidade de Brasília, 2019.

 1. Análise de Discurso. 2. Educação. 3. Gênero Social. 4.
 LGBTIfobia. 5. Sexualidade. I. Monteiro sales Coroa, Maria
 Luiza, orient. II. Título.

LEONARDO DA CUNHA MESQUITA CAFÉ

**O Discurso LGBTIfóbico na Escola:
impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de
Ensino Médio de Ceilândia – DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade
Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Dra. Maria Luiza M S Coroa.

Profa. Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (PPGL/UnB - Presidente)

Prof. Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (PPGL/UnB - Membro interno)

Profa. Doutora Solange Câmara Lustosa (UniCEUB – Membro externo)

Profa. Doutora Juliana de Freitas Dias (PPGL/ UnB - Suplente)

Brasília

2019

Dedico esta dissertação de mestrado a todos/as que trabalham incansavelmente pela defesa de um mundo melhor e mais igualitário em que todas as pessoas, independentemente da raça, do gênero social ou da orientação sexual, tenham seus direitos garantidos e possam expressar livremente sua existência e seus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao esforço dos meus queridos e tão presentes pais, Edis e Nelson Café, que, apesar de todas as adversidades da vida, criaram a mim e a meus irmãos de maneira amorosa, acreditando em nossas escolhas e nos incentivando a ir além.

Agradeço às amadas amigas, Carmen Mendes, Rejane Amorim e Cláudia Lacerda, que, desde os primeiros anos trabalhando juntos na SEE/DF, viam em mim um potencial que me engrandecia e inconscientemente me motivaria para os caminhos que tenho trilhado.

Obrigado ao querido Hugo Sobrinho e às queridas Janete Almeida e Solange Lustosa pelo incentivo durante o processo de seleção, pelas sugestões de bibliografia e pela revisão do pré-projeto de mestrado, tão importantes para o meu ingresso no Programa de pós-graduação em Linguística, PPGL, da Universidade de Brasília.

Agradeço imensamente à minha querida e admirável orientadora, professora doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, por seus conselhos, ensinamentos e trabalho conjunto na construção do trabalho investigativo que daria origem à dissertação que aqui se lê. Reitero agora o apreço que alimentava por você desde quando foi minha orientadora na graduação!

Agradeço fortemente aos vinte e oito colaboradores/as das quatro escolas participantes da pesquisa que transformariam tanta coisa em minha vida. Suas narrativas não serão esquecidas!

Agradeço carinhosamente ao professor doutor Rodrigo Albuquerque e à professora doutora Juliana Dias, por mostrarem que o comprometimento científico pode ser acompanhado pelo cuidado para com o outro e que a academia, também, pode promover teoria com humanidade.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos amigos/as e familiares, por lidarem bem com o estresse, com o sumiço e com as intermináveis discussões sobre as questões sociais que eu sempre levantava durante muitos de nossos encontros. A desconstrução tem seus ônus!

Agradeço, por fim, àqueles/as que fizeram parte desse caminhar acadêmico de crescimento, mistura de dor e ansiedade, mas também de reconhecimento e superação. Obrigado pela troca de experiências tão enriquecedora durante as aulas, simpósios e outros encontros, Ana Cláudia Dias, Chislene Cardoso, Débora Martins, Eduardo Martins, Flávia Luiz, Franciene Barbosa, Juliana Ribeiro e Schneider Caixeta, pois esses momentos foram fundamentais para o processo de construção do trabalho que tenho orgulho de concluir.

Obrigado, milhares de vezes!

Se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, modos de se interpretar culturalmente o corpo sexuado que não é de modo algum restrito à dualidade aparente do sexo.

Butler (1993, p. 112)

O papel que os professores desempenham na construção das identidades sociais não pode deixar de ser enfatizado: quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se a vida não existisse.

Moita Lopes (2002, p. 97)

Os intelectuais pós-colonialistas aprendem que seu privilégio é sua perda.

Spivak (2010, p. 65)

RESUMO

O objetivo da presente dissertação de mestrado é compreender como atuam os diferentes mecanismos de propagação e de manutenção do discurso LGBTIfóbico, situado no ambiente escolar, silenciando as vozes dos/as alunos/as LGBTI+, deslegitimando suas demandas específicas e impactando de diferentes formas seus corpos físicos/políticos. Os dados aqui analisados foram gerados durante o ano de 2018 graças à colaboração dos/as participantes quatro escolas públicas de Ensino Médio localizadas em Ceilândia/DF. Para observar como as relações de poder influenciavam na tomada do discurso LGBTIfóbico, primou-se pela colaboração de participantes em status de poder assimétrico na escola (gestão, docência e discência). Entretanto, os/as principais colaboradores/as da pesquisa foram os/as estudantes LGBTI+ com suas narrativas, pois, a partir de suas vozes, *insights* sobre a prática social escolar poderiam vir à tona mais facilmente, além de outros aspectos dos processos de representação e de identificação que também seriam ressaltados em seus relatos. Para essa feita, a base teórica e metodológica aqui empregada situa-se na interface transdisciplinar proposta pela Análise de Discurso Crítica (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH 1999; FAIRCLOUGH, 2003, MAGALHÃES *et al*, 2017) em que outras teorias dialogam entre si para que os dados sejam analisados à luz de um campo teórico que melhor se articule. Nessa perspectiva teórica, as práticas sociais são percebidas dentro de uma conjuntura, uma vez que se conectam a outras redes de práticas ligadas à estrutura social e podem, como resultado, fortalecer alianças que mantêm hegemonias, como a do discurso cisheteronormativo arbitrário e compulsório (BUTTLER, 1993; 2017). Assim, por meio do discurso, as questões relacionadas à luta hegemônica e poder (FAIRCLOUGH, 1989; 2016; FOUCAULT, 2014; 2018; VAN DIJK, 2017), às representações simbólicas da realidade (THOMPSON, 2011) e à diversidade sexual na escola (LOURO, 2014; 2016; MOITA LOPES, 2002; 2008) são focos desta dissertação. Após as análises, constatou-se a existência de mecanismos linguístico-discursivos que servem ao propósito da vigilância e da disciplina dos corpos que subvertem a norma cisheterossexual, os quais podem variar mais ou menos quanto à explicitude ou à veladura. Nesse contexto, percebe-se que os agentes do discurso LGBTIfóbico estão posicionados nas relações de poder assimétricas em ambos eixos hierárquicos (vertical e horizontal) e que os mecanismos discriminatórios se intensificam quando o discurso de ódio é legitimado por figuras de prestígio. Percebe-se, ainda, diferentes impactos sobre esses corpos deslegitimados, como a anulação, o silenciamento, entre outros que, por vezes, se materializam interseccionalmente (AKOTIRENE, 2019). Entretanto, apesar da presença do discurso LGBTIfóbico na escola, estratégias de enfrentamento surgem, especialmente por parte dos/as alunos/as LGBTI+ e de alguns/mas professores/as, configurando-se como um contradiscurso, resultado de um processo de reflexividade crítica, que propõe ações afirmativas e atividades educativas em que a diversidade sexual pode ser desmistificada. Essa situação confirma a importância da agência dos/as professores/as e demais sujeitos da escola e evidencia que, apesar da existência e da manutenção dos discursos hegemônicos, é possível começar uma mudança discursiva no ambiente escolar que engendre um processo de mudança social.

Palavras-chave: Discurso, Escola, Gênero, LGBTIfobia, Sexualidade.

ABSTRACT

This master's dissertation aims at understanding how the spreading and maintenance mechanisms of the LGBTIphobic discourse, situated at the school environment, silences LGBTI+ students' voices, delegitimizes their specific demands and impacts over their physical/political bodies in different ways. The analyzed data was generated during 2018 thanks to the participants' collaboration of four public High School units located in Ceilandia/DF. In order to observe how the power relations influenced at the LGBTIphobic discourse taking, it was taken precedence over the collaboration of those participants located in asymmetric power status at school (management, teaching staff and students). Nonetheless, the main research collaborators were the LGBTI+ students with their narratives since, through their voices, insights from the social practice could be accessed more easily. Besides, other aspects of the representational and identificational processes would also be highlighted in their accounts. To do that so, the theoretical and methodological basis used here are situated at the transdisciplinary interface proposed by Critical Discourse Analysis (CDA) (CHOULIARALI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, MAGALHAES *et al*, 2017) in which other theories dialogue to each other so that the data can be analyzed by a theoretical field that is better articulated. According to this theoretical perspective, social practices are perceived within a conjecture since they are connected to other practices' nets which are attached to the social structure and can, as a result, make alliances strong, maintaining hegemonies such as the arbitrary and compulsory cisheteronormative discourse (BUTTLER, 1993; 2017). Thus, by means of the discourse, issues related to the hegemonic struggle and power (FAIRCLOUGH, 1989; 2016; FOUCAULT, 2014; 2018; VAN DICK, 2017), to the symbolic representations of reality (THOMPSON, 2011) and to the sexual diversity at school (LOURO, 2014; 2016; MOITA LOPES, 2002; 2008) are the focuses of this dissertation. After the analysis, it was found the existence of linguistic-discursive mechanisms that serve to the purpose of vigilance and discipline over the bodies that subvert the cisheterosexual pattern, which can vary in explicitly degrees. In this context, it is noted that the LGBTIphobic discourse agents are positioned at asymmetric power relations in both hierarchy axes (vertical and horizontal) and that the discriminatory mechanisms do intensify when the hate discourse is legitimated by some prestigious figure. Yet, different impacts over the delegitimized bodies are perceived, such as annulation, silencing among others which are materialized interseccionally at times (AKOTIRENE, 2019). Nevertheless, despite of the LGBTIphobic discourse presence at school, confrontation strategies emerge, specially by LGBTI+ students and some of their teachers, which is configured as a counter discourse resulted from the critical reflexivity process that can propose affirmative actions and educational activities to demystify the sexual diversity. This situation confirms the importance of the teachers and other school subjects' agency and evinces that, even with the existence of hegemonic discourse mechanisms, it is possible to start a discursive change at the school environment which triggers a social change process.

Keywords: Discourse, Gender, LGBTIphobia, School, Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Momentos da Prática Social	14
Imagem 2 – Elementos que se articulam internamente no discurso	15
Tabela 1 – Modos de Operação da Ideologia	20
Quadro 1 – Representação dos autores sociais	31
Quadro 2 – Modelo de análise metodológica	44

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
Erro! Indicador não definido.	
1. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA O ESTUDO DO DISCURSO LGBTIFÓBICO	12
2. DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS	19
2.1. “ <i>Anda como homem, moleque!</i> ”	
DISCURSO E IDEOLOGIA.....	19
2.2. “ <i>Quem eles são pra dizer quem eu sou?</i> ”	
DISCURSO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	25
2.3. “ <i>Ou você enfrenta ou eles te detonam.</i> ”	
DISCURSO, PODER E LUTA HEGEMÔNICA.....	37
3. A TEORIA TAMBÉM É MÉTODO – PESQUISA QUALITATIVA EM ADC	43
3.1. “ <i>Então, ficamos tão pressionados pelos resultados...</i> ”	
METODOLOGIA QUALITATIVA EM ADC.....	43
3.2. “ <i>A gente só é e pronto!</i> ”	
GERAÇÃO DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA.....	47
4. OS DADOS PRELIMINARES	56
4.1. LGBTIFOBIA!? AQUI NA ESCOLA NÃO	56
4.1.1. “ <i>Ah, sei...pode ir lá...</i> ”	
O DITO LINGUISTICAMENTE E OS DESDOBRAMENTOS DO NÃO-DITO SITUACIONAL	57
4.1.2. “ <i>Se você que é professor ela fala desse jeito... sei lá, né... e da gente?</i> ”	
CONTROLE DO CONTEXTO E OUTRAS ESTRATÉGIAS	60
4.1.3. “ <i>Era melhor você não ter nascido!</i> ”	
O DISCURSO LGBTIFÓBICO E A DESLEGITIMAÇÃO DO CORPO LGBTI+	63
4.1.4. “ <i>Quando vejo, é tarde, e daí já chamei ele pelo nome de verdade mesmo. Importante é o aluno não levar falta.</i> ”	

O CORPO TRANS, A SUBVERSÃO DA NORMA E O PAPEL DA ESCOLA	65
5. OS DADOS ATUAIS	68
5.1. LGBTIFOBIA!? SÓ SABE QUEM JÁ VIVEU	68
5.1.1. <i>“Na cabeça deles... pode ser que role, entendeu?”</i>	
DA PSEUDOACEITAÇÃO AO FETICHISMO	69
5.1.2. <i>“Incrível como uma fala dele valeu mais...”</i>	
RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE PODER E LGBTIFOBIA.....	79
5.1.3. <i>“Acho que você precisa mudar essa pergunta.”</i>	
A INTERSECCIONALIDADE E OS DISCURSOS DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE	90
5.1.4. <i>“Olha, eu me considero bem afeminado, né? Masssssss eu não ligo...”</i>	
MASCULINIDADES QUESTIONADAS: RESISTÊNCIA, SILÊNCIO E APAGAMENTO	100
5.1.5. <i>“Eu pertencço àquele lugar!”</i>	
DEMANDAS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE ESTUDANTES TRANS	112
5.1.6. <i>“Como disse, omissão nunca vi aqui, não, mas também atividade fora de acolhimento, não tem.”</i>	
SILÊNCIOS NA ESCOLA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS VISÕES DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A LGBTIFOBIA	123
5.1.7. <i>“Parece que todo mundo saiu do armário agora!”</i>	
OS DISCURSOS LEGITIMADOS E A LGBTIFOBIA.....	137
6. E DEPOIS DO CAMPO?	146
6.1. "LGBTIFOBIA? VAMOS FALAR SOBRE1?"	147
6.1.1 <i>"O que você acha da gente fazer um encontro com os alunos para discutir essa temática?"</i>	
MUDANÇA DISCURSIVA: REFLEXIVIDADE CRÍTICA E AGÊNCIA.....	147
7. "Verdade, é importante continuar debatendo sobre esse tipo de assunto..."	
CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS RUMOS	155

GLOSSÁRIO	166
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal há 22 anos e percebo que, como professores/as¹, ao entrarmos em sala de aula todos os dias, podemos notar como e o quão nossos/as alunos/as são diferentes entre si, mesmo que não se tenha um olhar muito apurado para tanto. Diferenças físicas ou necessidades educativas especiais saltam aos olhos mais prontamente, até daqueles menos atentos; estratos sociais que podem divergir muito ou pouco e visões políticas distintas se misturam a peculiaridades advindas da questão de raça. A multiplicidade de crenças tenta coexistir aqui e acolá e não chega a perturbar, de certo modo, alguns/mas docentes. Todavia, menos abertamente assumidas, lá estão as orientações sexuais e as identidades de gênero social que fogem à normatividade heterossexual e cisgênera² e, então, as coisas começam a se complicar.

Tendo a diversidade de orientações sexuais e de identidades de gênero social em mente, propus um projeto de reconhecimento identitário, empoderamento e representatividade durante o ano de 2017 dentro da instituição escolar em que trabalhava já há alguns anos, o Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia. O projeto intitulava-se **Portas Abertas – Apoio, Orgulho e Respeito**. No início deste caminho, busquei analisar, e trazer à reflexão, os porquês da gradativa evasão discente desse projeto, tomando como fonte de dados alguns relatos orais dos/as alunos/as desistentes. Resumidamente, tais relatos traziam à tona a situação de discriminação e violências sofridas pelos/as estudantes LGBTI+ por meio de recursos discursivos LGBTIfóbicos de maneira mais velada. Esses relatos acabaram por constituírem não somente um provocador para a reavaliação do projeto Portas Abertas, mas também um motivador para a construção da dissertação que aqui começa a tomar corpo.

Brevemente falando, o “Portas Abertas” visava a atender, exclusivamente, alunos/as LGBTI+ de uma escola de ensino médio de Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal que fica a 30 km de Brasília, com o objetivo de ajudar esses sujeitos a enfrentarem diversas questões acerca de suas sexualidades, para que eles/as pudessem se sentir fortalecidos/as, representados/as e, também, instruídos/as a respeito dos seus direitos e deveres como cidadãos/ãs. Dessa maneira, o projeto se constituía como uma iniciativa de

¹ Apesar de entender a diversidade sexual, seja quanto às possíveis orientações sexuais ou às identidades de gênero sociais, de maneira não-binária, utilizar-se-á a marca do masculino/feminino como tentativa de mostrar a existência do outro, marcando-o linguisticamente. Tentou-se adotar o emprego das marcas não-binárias “@” e “x” inicialmente, entretanto elas dificultam o acesso ao texto quando lido pelos programas de leitura para deficientes visuais e, como o intuito desta dissertação é alcançar o maior número de pessoas interessadas na temática dentro do possível, optou-se pela estratégia binária pela própria limitação da língua.

² Refere-se à pessoa cuja sua identidade e expressão de gênero correspondem ao sexo biológico ao qual foram designadas quando nasceram. Também utilizado sob a forma de “cis”.

empoderamento dentro da escola com o intuito de receber estudantes LGBTI+ (gays, lésbicas, bissexuais, pessoas trans ou intersexo e outras denominações) em reuniões quinzenais para que eles/as trabalhassem mutuamente, pois – ao se conhecer e compartilhar vivências positivas e negativas – atitudes preconceituosas/discriminatórias poderiam ser minimizadas, ao passo que as posturas de aceitação, orgulho e respeito poderiam ser potencializadas. Além do trabalho com seus pares, o projeto previa palestras, oficinas, mostra de vídeos e saídas de campo que promovessem representatividade e esclarecimento.

A adesão maciça ao projeto nunca foi uma preocupação primária. No entanto, a gradativa evasão dos/as participantes gerou questionamentos diversos sobre a natureza de tal evasão: não estavam mais interessados/as? A comunicação não estava sendo eficiente? As estratégias utilizadas não eram adequadas? Ou haveria implicações outras além das pedagógicas?

Esses questionamentos não estavam ao alcance do pesquisador que ali nascia, sendo necessário um respaldo teórico, como o da Análise do Discurso Crítica (ADC). Assim, a dissertação que aqui se inicia tem suas análises fundamentadas no campo teórico transdisciplinar³ proposto pela ADC. Como orientação investigativa, estabelece a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como os mecanismos linguístico-discursivos e as estratégias ideológicas, imbricadas na instituição escolar, silenciam as vozes dos/as estudantes LGBTI+ e impactam sobre seus corpos na vivência da escola?

Tomando essa questão como norteadora, o objetivo geral desta dissertação é o de:

- *Compreender como agem os diferentes mecanismos de propagação e de manutenção do discurso LGBTIfóbico dentro do ambiente escolar.*

Discurso LGBTIfóbico, então, é uma tônica que permeará toda a pesquisa que resultou nesta dissertação e, sendo assim, alguns desdobramentos necessários surgem como objetivos específicos deste trabalho:

- analisar o discurso LGBTIfóbico, incluindo os silêncios e o silenciamento que ele suscita;
- verificar os impactos desse discurso sobre os corpos desviantes da heteronormatividade;

³ O objetivo central dos analistas de discurso é relacionar a ADC, não apenas a uma teoria social em particular, mas, sim, a um campo de pesquisa crítica, o qual é também um campo de articulação/internalização/contenção entre teorias.

- caracterizar como os diferentes agentes do discurso LGBTIfóbico, especialmente em *status* assimétrico de poder, se comportam frente a outros discursos na escola;
- analisar as estratégias de enfrentamento adotadas pelos que sofrem com o discurso LGBTIfóbico dentro da escola;
- averiguar como a instituição escolar lida com as demandas apresentadas pelos/as alunos/as que sofrem algum tipo de LGBTIfobia.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em quatro escolas de Ensino Médio de Ceilândia com colaboradores/as de diferentes *status* dentro do ambiente institucional: 1 gestor/a (direção ou supervisão pedagógica), 2 docentes (professores/as ou coordenadores/as) e 4 estudantes LGBTI+ de cada instituição participante. A assimetria de *status* de poder aqui tem por objetivo chegar a diferentes visões sobre a temática, com dados variados, e a escutar diferentes vozes a partir de seus locais de fala.

A escolha das escolas parceiras para a geração de dados foi feita mediante dois critérios:

- localização; e
- representatividade dentro da comunidade.

O primeiro critério, *localização*, buscou primar por escolas que atendessem a um grande número de alunos/as em quatro regiões distintas de Ceilândia (Norte, Oeste, Setor “O” e Setor “P” Sul), sendo uma delas a escola onde o projeto “Portas Abertas” foi iniciado.

O segundo critério, *representatividade dentro da comunidade*, foi estabelecido pela história da escola na região em que ela se insere. Ambos critérios serão retomados nos capítulos que versam sobre a metodologia e sobre a análise dos dados.

Para fins organizacionais, o primeiro capítulo, **CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA O ESTUDO DO DISCURSO LGBTIFÓBICO**, traz uma revisão bibliográfica sobre os conhecimentos basilares que dão suporte às análises dos dados gerados nas quatro escolas participantes. Assim, algumas categorias ressaltam como norteadoras do trabalho apresentado. Tais categorias estão reunidas sob o título de **DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS** no segundo capítulo, tendo em mente o discurso como elemento fundamental a partir de uma perspectiva teórica que é tanto dialética como dialógica. As relações de interdependência entre discurso e ideologia, identidade, poder e luta hegemônica, além das representações sociais podem levar os sujeitos à representatividade, ao empoderamento e à mudança social.

No terceiro capítulo, **A TEORIA TAMBÉM É MÉTODO – PESQUISA QUALITATIVA EM ADC**, são trazidas informações acerca da metodologia proposta pela Análise de Discurso Crítica (ADC), bem como os procedimentos utilizados para a geração de dados, os/as colaboradores/as envolvidos/as nesse processo, além de outras informações de relevância etnográfica e, também, ética.

Em **DADOS PRELIMINARES**, quarto capítulo, são compartilhados e analisados alguns dados anteriores ao desenvolvimento do projeto de pesquisa. Tais dados motivaram o pesquisador a um processo de reflexividade crítica. Logo, a presença desses dados no capítulo se justifica, uma vez que eles foram provocadores pela busca de um conhecimento que não estava disponível no chão da escola, na zona de conforto da prática diária do magistério, e só poderiam ser acessados com o apoio do aporte teórico da ADC.

O quinto capítulo, **OS DADOS ATUAIS**, apresenta os dados gerados durante o processo de construção desta dissertação e analisa, à luz dos conhecimentos adquiridos nesse caminho, como e com que efeito o discurso LGBTifóbico se mantém e causa impacto sobre aqueles/as que sofrem com seus desdobramentos.

No sexto capítulo, **MUDANÇA SOCIAL**, alguns eventos discursivos de mudança, ocorridos em uma das escolas participantes, são trazidos para a discussão e a reflexão. Tais eventos são aqui entendidos como elementos provocadores de um processo de rearticulação e internalização dos momentos da prática social entre os sujeitos presentes no ambiente escolar e podem engendrar um processo de construção de discurso contra-hegemônico.

Por fim, no sétimo capítulo, **CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS RUMOS**, há uma sumarização das análises feitas em conjunto com a teoria utilizada como orientação epistemológica, bem como um direcionamento acerca das possíveis estratégias/posturas didáticas que a escola pode tomar para o enfrentamento à LGBTifobia.

1. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA O ESTUDO DO DISCURSO LGBTIFÓBICO

A pesquisa linguística e social crítica sobre o discurso LGBTifóbico na escola é de grande relevância para os estudos sob o crivo da Análise do Discurso Crítica (ADC) uma vez que o texto é tomado como uma unidade de análise centrada nos conceitos de discurso, poder e ideologia (MAGALHÃES *et al.* 2017) e pela preocupação dessa área de pesquisa quanto aos problemas sociais que afetam a vida de grupos minoritários. Durante os encontros com os/as alunos/as que aderiram ao projeto “Portas Abertas”⁴, mais especificamente observando seus textos orais, foi evidenciado que o discurso LGBTifóbico se manifestava de maneira latente e atuante na sociedade, sobretudo na família, na igreja e, surpreendentemente, na escola, principais instituições sociais em que esses/as jovens têm suas maiores e mais efetivas interlocuções.

Vale enfatizar, nessa perspectiva, que o discurso, ferramenta de linguagem nas referidas situações, deve ser considerado à maneira suscitada por Fairclough (2016, p. 94), isto é, “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Essa reflexão traz, como o próprio autor afirma, implicações importantes, a saber: por um lado, o discurso assume o papel de modo de agir não só sobre o mundo, mas também, e especialmente, sobre os outros; por outro lado, esse mesmo discurso é moldado e restringido em uma relação dialeticamente estabelecida com as estruturas sociais. Assim, o discurso se constitui como modo de representação e significação/ressignificação da sociedade em que se insere.

Em consonância com o que tem sido aqui discutido, o termo *discurso* não pode ser destituído de seu caráter social, quer seja por ser parte integrante das práticas sociais as quais os sujeitos se associam, consciente ou inconscientemente, quer seja por produzir efeitos na sociedade em que é concretizado. O discurso na escola, moldado à luz da ideologia dominante, se mostra racista, misógino e LGBTifóbico, pautando-se por uma dicotomia baseada na cristalização do binômio masculino x feminino, privilegiando o discurso normativo heterossexual e cisgênero em detrimento da homoafetividade e da transexualidade, o que se percebe, também, em relações de poder assimétricas (LOURO, 2014). Dessa forma,

⁴ Projeto educacional idealizado pelo pesquisador e realizado durante o ano de 2017 no Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia onde quinzenalmente alunos LGBTI+ se reuniam para debater questões referentes às suas vivências, demandas e impactos advindos da orientação sexual e temas que trouxessem à reflexão o empoderamento, o orgulho e o respeito. O projeto foi aprovado pelo coletivo de professores e consta no projeto político-pedagógico da escola.

dar ao discurso tamanha importância é reconhecer que ele desempenha papel decisivo na reprodução da dominação que, por conseguinte, gera desigualdade social (LGBTIfobia, no caso deste estudo) pelas práticas discursivas que muitas vezes são instrumentos de abuso nas próprias relações de poder. Além disso, a escolha pelo trabalho com as minorias não pode ser um fim em si mesmo, pois as diferentes percepções observadas, por meio dos dados gerados pelos sujeitos, devem também ter uma relevância prática para os grupos dominados em que se inserem (VAN DIJK, 2017). Essa foi a motivação primeira do “Portas Abertas” que se estende para análise desenvolvida nesta dissertação.

É importante ressaltar que uma ideologia se faz “mais efetiva quando sua ação é menos visível” (FAIRCLOUGH, 1989), o que é constatado aqui, já que a ideologia presente nos discursos da escola se faz de maneira também silenciosa, muitas vezes sem panfletarismo, sendo observável apenas mediante o direcionamento discursivo dos sujeitos que usam o discurso LGBTIfóbico; direcionamento esse que posiciona tais sujeitos de acordo com as marcas ideológicas deixadas em seus textos. Logo, faz-se necessário um estudo metodológico multidisciplinar, como propõe van Dijk (2017), que analise e relacione estruturas discursivas com as cognitivas, por um lado, e com as sociais, por outro.

Texto, aqui, é entendido como a materialização empírica, via determinado código, que concretiza o próprio discurso. Os textos, nessa concepção, são materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, incluindo fala, escrita e imagem (MAGALHÃES *et al.* 2017). Os meios de realização do discurso, no entanto, não se dão apenas de maneira explícita, mas também silenciosamente por meio de mecanismos não-linguísticos que constituem, em grande escala, elementos de efetivação de violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Por isso, os textos explícitos e implícitos precisam ser cuidadosamente analisados, compreendidos e qualificados, já que, segundo Fairclough (2016), eles permitem uma interpretação da própria prática social, ou mudança dessa, além de constituírem-se como fonte de dados analisáveis. Em decorrência da conjuntura em que esta pesquisa se deu, a análise de dados deve ser ainda mais cuidadosa, atentando para outras semioses discursivas presentes que sejam relevantes para a análise dos relatos dos colaboradores/as.

Qualquer mudança que se pretenda, entretanto, deve levar em conta as relações de poder que estão por trás de cada ato linguístico, reconhecendo-as para que possamos empreender uma consciência crítica que transforme os sujeitos em agentes. Então, a análise dos relatos discentes é aqui importante, pois, durante as reuniões quinzenais do “Portas Abertas”, o grupo trazia informações que mostravam de que forma os/as participantes do projeto sofriam com a indiferença dos pais ou colegas quanto ao que sentiam, como tais

alunos/as observavam o preconceito na fala de seus pares e de que maneira, muitas vezes, notavam a postura preconceituosa de certos/as professores/as, da direção, ou de outros sujeitos integrados à rotina escolar em relação a eles/as, situação evidenciada nos dados gerados durante as saídas de campo durante a fase de pesquisa nas quatro escolas participantes e que serão melhor exploradas nos capítulos 4 e 5 desta dissertação.

Portanto, é imperativo lembrar que não se fala à toa, falamos para sermos ouvidos/as, respeitados/as ou exercermos alguma forma de influência sobre os ambientes (GNERRE, 1998), de modo que essa afirmação se efetiva quando os dizeres de uns se sobressaem sobre os dizeres de outros/as, legitimando o que determinadas elites (predominantemente cisgêneras e heterossexuais) acreditam ser “a verdade”.

Entretanto, como já adverte Fairclough (2016), não podemos acreditar numa relação direta de causalidade advinda de determinados traços textuais no que tange a transformação da vida dos sujeitos, ou na causalidade em termos de efeitos políticos oriundos dos textos, pois causalidade e regularidade são elementos distintos. Contudo, os efeitos dos textos sobre a vida das pessoas, dentro de determinada regularidade, geram, sim, mudanças discursivas e sociais porque “tais efeitos são determinados pela relação dialética entre discurso e prática social, pois os textos são produtos de processos sociais” (MAGALHÃES *et al.* 2017, p. 24).

Além disso, cabe ressaltar que a interação, nesses processos sociais, é muito mais que simplesmente o *locus* privilegiado onde a linguagem acontece (MORATO, 2004), uma vez que esta não é apenas o espaço onde sujeitos se comunicam em determinado contexto. A interação aqui deve ser analisada com vistas à importância como tais sujeitos se utilizam desses determinados contextos para não apenas se comunicarem, mas para naturalizarem e ressignificarem suas próprias práticas sociais.

O termo contexto aqui se dilui entre os momentos da prática social, mas não perde seu caráter de importância: ele não é apenas um local geográfico ou situação temporal, mas, sim, resultado de uma ação conjunta entre várias semioses (HANKS, 2008). O contexto pode, então, ser concebido como um construto subjetivo dos participantes nele situados, embora apresente um componente objetivo; ele é fruto de experiências únicas desses participantes, originando discursos, também, únicos (VAN DIJK, 2012).

Quanto aos momentos, eles são os elementos presentes nas práticas sociais:

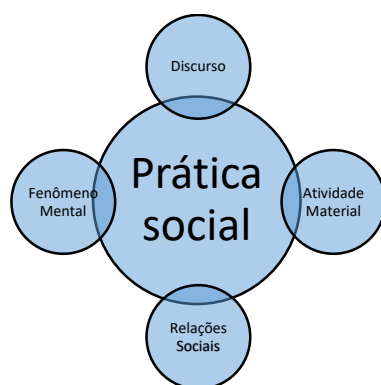


Imagem 1 – Momentos da Prática Social, baseado em Vieira (2016, p.18)

Chouliaraki e Fairclough (1999) adaptam a teoria de Harvey quando tratam desses momentos, apontando para o discurso (e outras semioses) como um desses elementos, o qual se articula com a atividade material, com as relações sociais e com os fenômenos mentais.

Assim, uma prática social específica se configura por meio da coexistência dos momentos citados anteriormente e da relação entre esses momentos que pode desencadear tanto uma mudança social, quanto estabelecer uma hegemonia por meio dos movimentos de internalização e articulação.

Dessa maneira, devemos entender que “cada momento internaliza os outros sem ser reduzível a nenhum deles” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28, tradução nossa), fato que pode ser evidenciado quando se percebe, por meio da análise de um discurso específico situado historicamente, a presença de outros momentos internalizados, por exemplo, como as relações sociais que o sujeito do discurso tem com outros sujeitos nas suas práticas sociais.

Logo, evidenciamos que tais momentos, uma vez internalizados, não agem isoladamente dentro das práticas sociais, eles se articulam. Isso implica dizer que, uma vez articulados, tais momentos estabelecem relações relativamente permanentes como momentos da prática. Relativamente, nessa perspectiva, pois pode haver transformação nesse processo, caso haja uma recombinação entre tais momentos, o que levaria a um rearranjo dentro da prática.

Além da articulação entre os momentos da prática, podemos estender tal conceito a cada um dos momentos individualmente, como o discurso e suas semioses, “pois também eles são formados de elementos em relação de articulação interna” (RESENDE, 2017, p. 39). Sendo assim, o discurso (e suas semioses) é o resultado da articulação de elementos internos próprios, como os estilos, gêneros e vozes que também podem apresentar certa permanência:

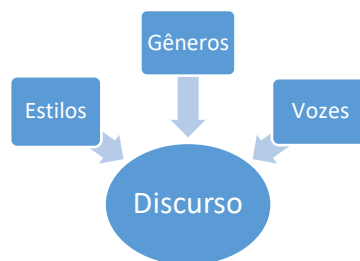


Imagem 2 – Elementos que se articulam internamente no discurso, baseado em Vieira (2016, p.46)

Portanto, a articulação entre os momentos da prática e, também, entre os momentos internos do discurso pode levar ao estabelecimento de uma hegemonia, caso a permanência entre os elementos da prática seja maior; ou desencadear uma mudança social, caso haja uma mudança discursiva dada pela reconfiguração entre os elementos que se articulam, visto que “novos elementos são constituídos mediante a redefinição de limites entre os elementos antigos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 101).

Ainda, cabe ressaltar que compreender discurso como um momento e não como a própria prática social não é reduzir a importância desse elemento para a análise da vida social e das relações de dominação que emergem na interação, mas, sim, reconhecer que os fenômenos sociais não podem ser reduzidos apenas ao discurso.

Na verdade, a força do discurso é ressaltada, tanto que Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que sua relação com as práticas se dá de duas maneiras: as práticas são parcialmente discursivas, mas também discursivamente representadas. Isso nos leva a perceber que tais representações ajudam a sustentar relações de dominação, ou seja, há ideologia em sua construção. Analisar os discursos criticamente é, assim, uma maneira de engendrar mudança social.

Os autores ainda caracterizam o discurso como “elementos semióticos das práticas sociais”, incluindo aí “linguagem (escrita e falada), comunicação não verbal e imagens visuais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 p. 38, tradução nossa) que se articulam com outros demais momentos não-discursivos. Percebemos, novamente, que não houve enfraquecimento quanto à percepção da importância do discurso, mas, sim, que ele agora é visto como um elemento que se articula com outros mais (fenômeno mental, atividade material e relações sociais) na interação social.

Dessa forma, podemos perceber que as práticas sociais são maneiras de interação social, “maneiras pelas quais as pessoas atuam praticamente juntas na produção da vida social, no trabalho, em suas casas, na rua” (p. 38, tradução nossa), e, por isso, não podemos menosprezar a riqueza e a complexidade das relações estabelecidas nesse momento, como se

vê, por vezes, em ciências sociais críticas que se orientam para a abstração dessas estruturas. Ademais, apesar de nem todas as interações serem discursivas, a maioria delas envolve em grande escala aspectos discursivos e, portanto, “faz sentido focar no discurso para conseguir *insights* acerca da interação social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 38, tradução nossa).

O discurso, logo, é concebido pelos estudos críticos da pós-modernidade como um momento da prática social que, por meio da interação, liga-se dialeticamente aos outros momentos das práticas (fenômeno mental, atividade material e relações sociais, como já dito anteriormente).

É necessário observar que essa ligação realça os processos representacionais, relacionais e identificacionais, os quais não podem ser esquecidos quando investigamos as desigualdades sociais imputadas aos sujeitos no contexto da modernidade tardia. A importância desses processos reside na capacidade que eles têm de fornecer informações fundamentais para que possamos melhor entender a realidade em que os sujeitos estão situados.

Percebe-se, deste modo, que a “análise do momento do discurso de uma prática social pode dar *insights* acerca de seu dinamismo os quais não estão disponíveis por meio de outros momentos” (p. 48, tradução nossa).

Dada sua importância, então, é o próprio discurso que definirá se uma pesquisa se justifica ou não no enquadramento teórico da ADC, uma vez que, na perspectiva crítica, “interessam à ADC investigações que relacionam o uso da linguagem a contextos que envolvam poder” (VIEIRA, 2016, p. 22). Dessa maneira, o discurso atua como fonte analisável em forma de texto (oral, escrito ou imagético), trazendo, em suas marcas, as possíveis conexões entre as escolhas dos sujeitos e outras questões mais amplas que revelem a estrutura social de desigualdade.

Portanto, a ADC se mostra uma excelente base teórica para o estudo dos impactos causados pelo discurso LGBTIfóbico que circula nas escolas. Primeiramente, por sua perspectiva linguística e discursiva, que possibilita relacionar a vida social na atualidade à linguagem, permitindo que os discursos particulares dos sujeitos presentes na escola sejam analisados e desvelem as relações de poder e LGBTIfobia.

Em segundo lugar, por sua natureza transdisciplinar, a ADC possibilita um diálogo entre outras perspectivas das ciências sociais críticas, criando um campo de pesquisa crítica que é também um campo de articulação/internalização/contenção entre teorias (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), o qual amplia as percepções acerca do que os/as

colaboradores/as têm a dizer quando se trata das questões de discriminação baseadas na orientação sexual e identidade de gênero social na escola.

E, por fim, a ADC se faz necessária na pesquisa sobre a LGBTIfobia no ambiente escolar porque tem caráter eminentemente crítico, pois se compromete a oferecer seu arcabouço teórico e metodológico para levantar questionamentos e provocar soluções/mudança social para problemas sociais cujas motivações estejam relacionadas às questões tanto de poder, como de injustiça, perceptíveis quando analisamos o cenário da LGBTIfobia posto na sociedade cisgênera e heteronormativa brasileira o qual a escola de ensino médio pública presente nesta dissertação se insere.

2. DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS

2.1. “*Anda como homem, moleque!*”

DISCURSO E IDEOLOGIA

Não há como abordar o discurso LGBTIfóbico no ambiente escolar sem tratar de ideologia, de sociedade e de poder, tampouco sem abordar as práticas discursivas dos sujeitos atuantes na escola pública, uma vez que tais discursos são atravessados por ideias pautadas em uma ideologia de cunho cisgênero/heteronormativo. Fairclough (2016) entende ideologia como construções significativas da realidade humana em que coexistem o mundo físico que nos rodeia, as relações sociais que tecemos e as identidades sociais as quais aderimos. Essas construções/significações são efetivadas nas práticas discursivas e “contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (p.122).

O conceito de Fairclough (2016) sobre ideologia é semelhante às formas simbólicas propostas por Thompson (2011), para quem ideologia e dominação são elementos que caminham paralelamente, como um elo indissolúvel, já que a ideologia vigente usa de mecanismos diversos para ampliar sua dominação sobre os membros da sociedade em que se insere, evidenciando uma situação de constante relação assimétrica entre dominantes e dominados/as.

Dessa maneira, a ideologia vigente manifesta-se por meio das práticas discursivas que acontecem na escola e negligenciam a diversidade na qual ela se situa. Deixa-se de lado, finge-se que não se vê, ignora-se o diferente ou se critica aqueles/as que fogem às normas cisgênera e heterossexual. Todavia, essas atitudes fortalecem, direta ou indiretamente, o discurso do ódio e da intolerância e nos fazem responsáveis por aquilo que deixamos de fazer: reconhecer e respeitar o diverso, esclarecendo e minimizando o preconceito, visto que “a escola pode contribuir no processo de educação para o direito à diferença” (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2015, p.28).

Entretanto, apesar dessa possível contribuição escolar em forma de enfrentamento, é sabido que vivemos em uma sociedade heteronormativa na qual os papéis sociais binários e taxativos acerca de como ser, o que fazer, como se comportar ou falar fazem parte de uma lógica monocultural discursiva⁵. Desde a infância somos bombardeados com rótulos e ideias

⁵ Referência à afirmação de Moita Lopes (2008) acerca de um tipo de lógica que explica a vida social sob o escopo da mesmice, da homogeneidade de significados que produzem uma visão minimalista de interpretação do mundo.

preconcebidas do que seja o “certo” ou o “errado”, do que seja apropriado para “menino” ou “menina” e, logo, do que é esperado pelas diversas instituições sociais às quais pertencemos, nos esquecendo de que ninguém nasce mulher (BEAUVOIR, 1980), nem homem. Nessa mesma linha de pensamento, nos tornamos isso ou aquilo socialmente, aprendemos a agir como tal.

Contudo, esse binarismo efetiva-se como prática social excludente e deixa à margem aqueles/as que não se encaixam dentro dos padrões predeterminados, como os sujeitos que tenham uma orientação sexual divergente da cisheteronormatividade (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e travestis) e que burlem a androcentria dominante existente na sociedade brasileira (BUTLER, 1993).

Nessa perspectiva, segundo Thompson (2011, p. 117), “alguns dos valores e crenças socialmente partilhados constituem os elementos da ideologia dominante que, por estar difundida na sociedade, garante a adesão das pessoas à ordem social”, logo, por fazer parte da sociedade e não apenas “flutuar” socialmente, a escola também reproduz, mantém e engendra adesão à ideologia heteronormativa dominante, característica da atual ordem social em que estamos inseridos.

Portanto, quanto mais naturalizadas as ideologias presentes nas práticas discursivas se tornarem (FAIRCLOUGH, 2016), mais facilmente entendidas como senso comum as construções representativas dessa ideologia passaram a ser para os sujeitos. Situados não em uma só prática isolada na escola, mas em uma rede de práticas sociais interligadas, garantindo certa estabilidade à ideologia dominante que é hétero e cisnormativa quando se trata das questões relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero social.

Essa ideologia, que está localizada tanto nas estruturas como nos eventos discursivos, investindo a linguagem de maneiras e níveis variados sobre os sujeitos, não deve ser entendida como cimento social (ALTHUSSER, 1983), pois para Fairclough (2016) essa ideia de ideologia estável e equilibrada enfraquece a capacidade de mudança própria das práticas discursivas quando se entende o discurso como marco de luta ideológica que pode surtir reestruturação ou “transformação das relações de dominação” (p. 122).

No entanto, antes de expandir essa reflexão acerca de uma possível transformação das relações de poder mediante à mudança das práticas discursivas, as quais “são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126), é importante entender como a ideologia funciona para que tais transformações aconteçam, pois

se reproduzimos acriticamente um aspecto problemático do senso comum, a ideologia segue contribuindo para sustentar desigualdades. Se, ao contrário, desvelamos, desnaturalizamos o senso comum, de maneira consciente, existe a possibilidade de coirmos, anularmos seu funcionamento ideológico (VIEIRA, 2016, p. 27-28).

Assim, devemos aqui reiterar que a ideologia está a serviço do poder, existindo materialmente nas práticas sociais e/ou teóricas (das pessoas e das instituições) e, por conseguinte, nas diversas redes de práticas que se entrecruzam socialmente, interpelando e constituindo os sujeitos (FAIRCLOUGH, 2016). Devemos, portanto, examinar a ideologia a fim de que as “maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 76) sejam reveladas e os sujeitos possam desenvolver uma consciência crítica a respeito da realidade que os cerca.

Para tanto, é importante saber que a ideologia se vale de determinados modos de operação, ligados a outras estratégias típicas de construção simbólica para efetivar sua naturalização entre os sujeitos. Thompson (2011) sugere um quadro analítico com esses mecanismos, a partir de uma reflexão sobre alguns aspectos da teoria marxista, que são fundamentais para o estudo dos efeitos ideológicos do discurso e para o diálogo com a ADC, pois possibilitam entender os modos pelos quais a ideologia opera discursivamente na sociedade moderna:

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	
MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p>LEGITIMAÇÃO</p> <p>As relações de dominação são representadas como legítimas, justas e dignas de apoio, sendo fundamentadas na razão (apelo às regras), nas tradições imemoriais sacralizadas ou na figura carismática de alguma autoridade.</p>	<p>RACIONALIZAÇÃO</p> <p>Baseia-se na construção de uma cadeia de raciocínio que defende certas relações ou instituições de forma a persuadir uma determinada audiência ao apoio.</p>
	<p>UNIVERSALIZAÇÃO</p> <p>Baseia-se na apresentação de acordos institucionais de interesse particular como sendo coletivos e abertos à inclusão dos sujeitos hábeis.</p>
	<p>NARRATIVIZAÇÃO</p>

	Baseia-se nas histórias que tomam o presente como parte do passado e que criam um sentimento de pertença e não de conflito.
<p style="text-align: center;">DISSIMULAÇÃO</p> <p>As relações de dominação são ocultadas, negadas, obscurecidas ou mal representadas de modo a desviar a atenção dos sujeitos.</p>	DESLOCAMENTO
	EUFEMIZAÇÃO
	TROPO
<p style="text-align: center;">UNIFICAÇÃO</p> <p>As relações de dominação são estabelecidas através da construção simbólica de algo que una os sujeitos coletivamente, minimizando ou suprimindo as diferenças que separam o grupo.</p>	PADRONIZAÇÃO
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE
<p style="text-align: center;">FRAGMENTAÇÃO</p> <p>As relações de poder são mantidas através da segmentação dos que podem ser um desafio real ao poder, caracterizando-os como perigosos ou maus.</p>	DIFERENCIAÇÃO
	EXPURGO DO OUTRO

	coletivamente expurgado.
<p style="text-align: center;">REIFICAÇÃO</p> <p>As relações de dominação são sustentadas pela retratação de uma situação transitória como natural, histórica ou atemporal em que o caráter social e histórico dos processos é apagado.</p>	NATURALIZAÇÃO
	ETERNALIZAÇÃO
	NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO

Tabela 1 – Modos de Operação da Ideologia, baseado em Thompson (2011, p. 81-89)

Como “a construção das identidades sociais, das versões da realidade, das visões de mundo e a produção do consenso social e político são operadas pela intervenção da ideologia” (MAGALHÃES *et al.* 2017, p. 45-46), o conhecimento e o estudo do quadro analítico proposto por Thompson (2011) com os modos de operação são fundamentais para identificar o funcionamento e a ação da ideologia na sociedade.

Entretanto, Thompson (2011) aponta alguns esclarecimentos necessários para o trabalho com o quadro mostrado anteriormente. Primeiramente, o autor afirma que os modos podem agir simultaneamente, sobrepondo-se ou reforçando uns aos outros de maneira colapsada e que, eventualmente, outros modos podem surgir à serviço da ideologia em circunstâncias particulares. Em segundo lugar, ele defende que a associação de determinadas estratégias não acontece unicamente com os modos de operação apresentados, nem que elas sejam as únicas existentes. Em terceiro lugar, Thompson (2011) esclarece que o objetivo de seu quadro “não é apresentar uma categorização exaustiva e exclusiva”, mas, sim, exemplificar que uma estratégia típica não é intrinsecamente ideológica, isto é,

depende de como a forma simbólica construída através desta estratégia é usada e entendida em circunstâncias particulares; depende do fato de a forma simbólica, assim construída, estar servindo, nessas circunstâncias, para manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação (p. 82).

Sendo assim, a análise das estratégias e dos modos pelos quais a ideologia opera pode alertar-nos para as maneiras pelas quais “o sentido é mobilizado” no mundo social “para a manutenção de relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 17). Nesse âmbito, o sentido das palavras, as pressuposições, as metáforas, a coerência e “mesmo aspectos do ‘estilo’ de um texto” podem ter investimentos ideológicos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125) observáveis nos discursos particulares que circulam na sociedade. No entanto, não podemos afirmar que os sujeitos atentem conscientemente para como as ideologias invistam em suas práticas, pois elas podem estar mais ou menos naturalizadas/automatizadas.

Essa naturalização é percebida a partir da eliminação sócio-histórica, não só da luta e das demandas próprias das pessoas LGBTI+, bem como do apagamento da diversidade a qual estas pessoas pertencem, tratando como “natural” a cisheteronormatividade e “anormal” as relações homoafetivas e a existência de uma identidade de gênero transexual.

Para Fairclough (2016), somente uma educação linguística em que a consciência crítica fosse enfatizada poderia dar aos sujeitos os mecanismos necessários para perceber os processos ideológicos investidos nos seus discursos e nas suas práticas, o que resultaria na compreensão de que

as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (p. 126-127).

A possibilidade de transcender a ideologia, assim, situa os sujeitos em um outro lugar, diferente do sujeito ‘efeito’ ideológico preconizado na teoria althusseriana, elevando-os ao patamar de sujeito agente ativo (FAIRCLOUGH, 2016) a depender, é claro, das condições sociais presentes e da relativa estabilidade das relações de poder que existam.

Portanto, trataremos a ideologia, nesta dissertação de mestrado, como formas simbólicas ou construções materiais que estão a serviço do poder (THOMPSON, 2011), cujo papel é crucial na luta hegemônica, seja para mantê-lo ou mudá-lo. Entendemos que, assim, a ideologia forma a “base das representações sociais compartilhadas por membros de um grupo” (VAN DIJK, 1998, p. 16), legitimando dizeres, naturalizando práticas e produzindo o

senso comum, responsáveis por privilegiarem uns em detrimento de outros como acontece com os/as estudantes LGBTI+ na escola.

2.2. “*Quem eles são pra dizer quem eu sou?*”

DISCURSO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A adesão à ADC como método e teoria pressupõe, primeiramente, uma inclinação para a pesquisa social crítica que investigue as desigualdades sociais como se tem tratado aqui. No contexto da pós-modernidade, tais problemas estão não só mais graves, como também mais perceptíveis, e o engajamento científico que vise a mudança social é uma urgência a ser atendida por aqueles/as que se empenham em fazer com que as vozes mais vulneráveis sejam oportunizadas/ouvidas e tenham suas demandas atendidas.

Nessa perspectiva, esta dissertação investiga como o discurso LGBTIfóbico no âmbito escolar de esfera pública (Ensino Médio) se dá e afeta os/as alunos/as LGBTI+. Dentre os vários desdobramentos possíveis da pesquisa, a tríade poder, ideologia e identidade está presente tanto no embasamento teórico que se desenvolve nestes capítulos (1 e 2), quanto nos dados gerados (previamente no “Portas Abertas”, em campo e após essa fase também) e analisados em capítulos posteriores (4, 5 e 6).

Tratar de discurso LGBTIfóbico na escola é abordar relações de poder e de luta hegemônica. O discurso é por si só um marco de luta pelo poder, agindo de maneira política e ideológica (FAIRCLOUGH, 2016), especialmente, quando as relações de poder assimétricas estão presentes. Assim, o discurso LGBTIfóbico na escola apresenta-se por meio de vários mecanismos discursivos, linguísticos ou não, que deslegitimam os corpos que subvertem a cisgeneridade e heteronormatividade compulsória e arbitrária (BUTLER, 2017).

Subverter a norma é ir contra o estabelecido. Notamos, assim, que os/as estudantes LGBTI+ sofrem com as práticas sociais escolares, orientadas por uma falsa neutralidade, que separam cognição de sexualidade e legitimam a ideologia baseada na dualidade binária das construções de gênero social em que homens e mulheres têm papéis fixos orientados à lógica cisgênera e heterossexual. Essa dessexualização do corpo na escola (MOITA LOPES, 2008) não só apaga determinados corpos, mas também reafirma e organiza identidades hegemônicas. Logo,

esse apagamento do corpo não quer dizer, entretanto, que a escola não produza identidades corporificadas. Ao contrário, embora os/as professores/as estejam apenas começando a perceber a relevância dos discursos escolares na construção da vida social, a escola é uma das agências principais de (re)produção e organização de identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada (p. 126).

Nesse cenário, identidades são des/construídas e podem ser apresentadas em movimentos de enfrentamento ou conformação. Presentes nos discursos, tais identidades demonstram como os dizeres de alguns pesam mais do que os de outros e, por esse motivo, apresentam-se de maneira conflitante.

É sabido, também, que poder e ideologia estão intimamente relacionados no processo de estabelecimento e de manutenção dessas hegemonias. As identidades, por sua vez, não estão imunes a esses dois elementos, já que são instáveis e sujeitas às relações de poder e lutas sociais. Nesse sentido, cabe dizer que “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres” (SHOTTER; KENNETH, 1989, p. 146), de maneira que “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer” (MOITA LOPES, 2002, p. 34-35).

Além disso, não podemos desvincular as constituições identitárias das práticas sociais: a construção do “eu” se dá em relação ao Outro⁶, seja negando, negociando sentidos ou buscando semelhanças em um processo social dinâmico de caracterização que é tanto individual como coletivo, já que “as identidades se constituem em relações sociais mediadas pela linguagem” (MAGALHÃES, 2006, p. 5). Isso posto, evidenciamos, então, que

somos seres do discurso e, como tais, somos constituídos pelos significados diversificados em que circulamos (somos seres da diferença e não do significado único), principalmente, porque esses significados coexistem dentro de nós mesmos, muitas vezes de forma contraditória e cambiante (MOITA LOPES, 2008, p.136).

Cambiantes e contraditórias (HALL, 2006), as identidades se constroem em contextos de poder e de ideologia e, assim, podem ser legitimadas ou não, questionadas ou não. Elas são elementos que refletem o funcionamento das sociedades e podem ser acessadas por meio da análise da função identitária proposta por Fairclough (2016, p. 96), que se relaciona “aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”.

⁶ Usa-se o termo aqui com inicial maiúscula como forma de marcação espaço-temporal do Outro e de sua importância em termos de representação social, assim como vem sendo empregado por diversas áreas das Ciências Sociais.

Posto tudo o que foi discutido nesta seção, cabe agora uma reflexão sobre identidades, diferença e representação. Primeiramente, é necessário esclarecer que esses elementos não são encontrados “prontos” no mundo material, eles são ativamente produzidos pela linguagem no contexto da vida social, próprio da modernidade tardia, em que estamos inseridos e, portanto, são criações linguísticas, discursivas e socioculturais:

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm de ser nomeadas. É apenas por meio dos atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais (SILVA, 2014, p. 76-77).

Nomear, sendo assim, é uma necessidade para a instauração da identidade e da diferença. Na escola, as identidades são nomeadas reiteradamente e, por conseguinte, a diferença é ressaltada nessas relações sociais em que ambas, identidade e diferença, adquirem sentido. Percebemos homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e pessoas LGBTI+, em um processo de afirmação identitária que se baseia no “não-ser”.

No entanto, essas nomeações, discursivamente, estão ligadas a uma cadeia de significação junto a outras nomeações e, logo, um jogo instável e indeterminado é travado por meio da linguagem do qual se pode concluir que “identidade e diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, 2014, p. 80).

O fato de serem mutáveis, instáveis e indeterminadas dá à identidade à diferença a possibilidade de rearticulação dos sentidos atribuídos a elas. Para tanto, é fundamental perceber como as relações de poder estão intimamente ligadas à hegemonização de determinadas identidades. Isso implica saber que elas são, sim, impostas por aqueles que têm mais poder, mas que também são disputadas, pois

traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar as diferenças não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Podemos afirmar, dessa maneira, que onde exista alguma forma de diferenciação – algum processo de implantação ou manutenção de identidade e diferença – ali existem grupos antagônicos em disputa pelo poder. Silva (2014) descreve uma série de processos pelos quais

a identificação e a diferenciação acontecem e que podem ser percebidos em curso nas mais variadas instituições e relações sociais, como na própria escola.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença estão presentes em vários eventos discursivos escolares. Quando uma aluna trans é impedida de usar o banheiro feminino, por exemplo, uma declaração de não-pertencimento é ali dada, pois a primeira das estratégias de identificação/diferenciação se pauta na *inclusão/exclusão*. Dessa forma, por meio de distinções (de quem pode ou não fazer algo) as fronteiras da identidade são demarcadas, e a cisgeneridade é reafirmada negando a transgeneridade.

Há uma clara demarcação de fronteiras ocorrendo quando “nós” se antagoniza em relação a “eles”; quando “nós” pertencemos e “eles”, não. Essa relação de poder evidenciada nas marcas gramaticais, como nos pronomes, materializa as posições de sujeito e determina que identidades podem ser legitimadas e quais são apagadas, ou melhor, usadas para a reafirmação das identidades hegemônicas.

Além das marcações características do processo de inclusão/exclusão, a segunda estratégia de identificação/diferenciação é a *classificação*, na qual se pode evidenciar como o mundo social se organiza assimetricamente e como o ato de classificar, necessariamente, leva a uma hierarquização identitária. Na escola, o privilégio da classificação determina que valores serão atribuídos aos diferentes grupos existentes e, nesse contexto, a existência de oposições binárias é uma certeza na produção de grupos antagônicos:

As oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado (SILVA, 2014, p. 82).

Desse modo, heterossexuais garantem seus privilégios se opondo às pessoas LGBTI+, homens se opondo às mulheres, brancos aos negros. Precisamos questionar a lógica binarista para que possamos questionar a legitimidade dada a apenas algumas determinadas identidades no contexto escolar, especialmente, visto que os discursos que circulam na escola tendem a normalizar um padrão heterossexual cisgênero, mesmo diante de uma diversidade sexual e identitária materializada nos corpos de seus/suas alunos/as.

Precisamos perceber tais processos de *normalização*, pois sua sutileza leva ao estabelecimento de uma única identidade como o padrão natural, desejável a ser seguido, como o que é normal, rechaçando tudo o que destoa, difere ou foge à norma pré-estabelecida, hegemônica. Entretanto, é na sombra do Outro que as identidades hegemônicas se sustentam

e, portanto, é na definição do que é considerado o antinatural, o indesejável e o anormal que há a fixação dos processos de identificação e diferenciação. Logo, por meio de uma rearticulação dos sentidos dados às identidades e de um questionamento sobre a diferença, movimentos contra hegemônicos podem surgir e o papel dos professores/as, bem como de todos envolvidos no ambiente escolar, é fundamental. Para tanto, é necessário que

os/as professore/as se familiarizem com as questões referentes à sexualidade não somente porque elas estão cada vez mais presentes nos discursos dos alunos, nas mais tenras idades, como também pela necessidade de que a educação apresente outras visões sobre a sexualidade e o desejo de modo a desestabilizar percepções arraigadas sobre as relações sexuais, que estão bem distantes de um mundo mais justo e ético (MOITA LOPES, 2008, p. 130-131).

O modo como tais percepções sobre a sexualidade são representadas, bem como o modo como, também, são representadas as diferentes identidades na escola compõem outro ponto a ser estudado: a representação social, que, nas palavras de Silva (2014), relaciona-se estreitamente com a identidade e com a diferença.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (p. 91).

Para Hall (1997), representar é usar a linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa a outrem. Dessa forma, a representação é parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e intercambiados entre as pessoas durante os eventos discursivos dos quais elas participam e das relações sociais que elas travam. Logo, representar é produzir significados por meio da linguagem, é materializar algo, como as identidades, por oportuno.

Em suma, a representação social é um sistema de significação, de atribuição de sentidos, que, por isso mesmo, é arbitrário e fortemente ligado às relações de poder. Como tal, “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar as identidades” (SILVA, 2014, p. 91), fixando-as à medida que as representações adquirem um caráter de permanência. Essa característica, pautada na descrição do que uma identidade seja, é diferente da maneira como alguns/mas autores/as têm concebido as identidades, isto é, como elementos em movimento e transformação (BUTTLER, 1993; LOURO; 2014; WEEKS, 2004).

Além disso, a criação de estereótipos é uma outra consequência da presença das relações de poder nos processos de representação social. Assim, por meio dessa “fixidez”, estereótipos são criados nos processos de representação segundo uma lógica ambivalente em que o “que é conhecido” é também “repetido” (BHABHA, 2001). Essa ambivalência é o que dá aos estereótipos validade, pois

ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (p. 106).

Por meio da repetição das imagens estereotipadas, identidades subalternizadas são representadas discursivamente para que identidades hegemônicas sejam representadas como norma, como padrão a ser seguido. As representações estereotipadas marginalizam e criam “verdades” acerca das identidades desviantes ou não-padronizadas mediante um processo de simplificação. Consideramos, assim como (BHABHA, 2001, p.117), que

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema de *representação* do sujeito.

Negando o jogo da diferença, as representações aprisionam os sujeitos na raça, no gênero, na classe e na orientação sexual, deixando de lado não só o multifacetamento das identidades, mas também as questões relativas à interseccionalidade⁷, pois é evidenciável que as identidades subalternizadas sofrem opressões que se cruzam, cabendo aos estudos sociais críticos, como a própria ADC, investigarem as desigualdades sociais pelas quais passam determinados sujeitos posicionados nesses entrecruzamentos identitários.

Ademais, como já explanado, a identidade e a representação social acontecem no âmbito social por meio da linguagem em um processo cultural e discursivo que pode ser percebido e, conseqüentemente, analisado textualmente, uma vez que vivemos uma realidade social que é, também, textualmente mediada (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Para tanto, Fairclough (2003) aponta a existência de uma relação de correspondência direta da

⁷ A problemática da "interseccionalidade" foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir da herança do *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs. Com a categoria da interseccionalidade, focaliza-se, sobretudo, as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que "podem contribuir para estruturar suas experiências" (HIRATA, 2014, p. 62).

ação, representação e identificação com os gêneros, discursos e estilos, os quais se constituem, então, como formas de agir, representar e identificar, respectivamente, dotadas de relativa estabilidade.

Como resultado do diálogo teórico entre a ADC e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) o autor propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo o uso do conceito de significados (acional, representacional e identificacional). Esses significados representam as maneiras pelas quais o discurso, como momento das práticas sociais, figura na relação existente entre os textos e os eventos. Nas palavras do autor,

quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interconexas: (a) olhando-as em termos dos três aspectos do significado: Ação, Representação e Identificação e como são realizados nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática, etc); (b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao perguntar que gêneros, discursos e estilos estão ali delineados, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto? (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28, tradução nossa).

Dessa forma, podemos ver os três sentidos presentes simultaneamente em textos ou fragmentos de texto. No caso desta dissertação, o foco, entretanto, será dado nos significados representacional e identificacional a despeito dos dados analisados, uma vez que observamos, com maior frequência, os/as participantes representando os atores sociais e os eventos discursivos em que percebem o discurso LGBTifóbico, bem como os processos identificacionais pelos quais expressam uma leitura de si.

Segundo Fairclough (2003), o significado representacional de textos se relaciona à maneira pela qual os discursos, que circulam socialmente, representam aspectos do mundo. Sendo assim, pode-se afirmar que diferentes discursos apresentam diferentes perspectivas de mundo e que tais perspectivas estão associadas a determinados sujeitos, os quais se relacionam com outras pessoas.

Ao representar o mundo, os discursos não só fazem uma “fotografia” da realidade, mas também lançam possibilidades de mudança sobre o mundo ou de permanência, também, de acordo com as perspectivas particulares dos sujeitos produtores desses discursos. Portanto, há uma relação entre os discursos que circulam socialmente; eles não estão isolados, de modo que

as relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas – discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relação de dominação –, porque os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando (RESENDE, 2017, p. 71).

Logo, os sujeitos presentes na escola fazem uso não só do discurso LGBTIfóbico que ali circula, mas também são influenciados pelos discursos LGBTIfóbicos que circulam em outras instituições, assim como pelos que são vinculados pela mídia. O mesmo acontece em relação a discursos decoloniais⁸ ou contra hegemônicos; entretanto, a diferença entre esses e aqueles discursos paira sobre as questões de estabilidade e escala de projeção maior de uns em relação aos outros, pois quanto mais alto for o “grau de compartilhamento e repetição” de um discurso, mais representações ele atinge em “diferentes tipos de textos”, sendo esses em escala global ou localizada (VIEIRA, 2016, p. 71).

As representações expressas em uma realidade textualmente mediada podem definir relações antagônicas entre os sujeitos (protagonistas ou não), em que determinados discursos são negados ou afirmados, como acontece na própria escola quando os discursos representam os comportamentos aceitáveis para meninos e meninas ou quando tais discursos representam tabus acerca da sexualidade dos/as estudantes.

Uma análise dessas representações discursivas, para tanto, deve focalizar alguns traços distintivos (FAIRCLOUGH, 2003) presentes nos discursos, traços que realizam o próprio discurso, por assim dizer. Entre esses traços, podemos identificar o vocabulário (lexicalização e significação), os atores sociais e o sentido da palavra.

“Os mais óbvios traços de distinção de um discurso parecem ser traços de *vocabulário* – discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares” (p.129, tradução nossa), sendo, por conseguinte, necessário focalizar como diferentes discursos estruturam o mundo de maneiras diferentes. Nesse processo, relexicalizações acontecem ressignificando vocábulos a partir da construção de uma relação semântica entre as palavras presentes em discursos que se apoiam. Podemos exemplificar aqui os processos de hiponímia, sinonímia e antonímia, além do uso de metáforas, pressuposições, nominalizações e de processos de apassivação.

Outra categoria produtiva é a *representação dos atores sociais* baseada no modelo proposto por Van Leeuwen (1998), em que podemos perceber posicionamentos ideológicos a

⁸ Tais discursos pautam-se na busca pela “emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (REIS; ANDRADE, 2018).

partir de como os sujeitos, e também suas atividades, são representados nos textos. Assim, podemos ofuscar ou enfatizar a agência de determinados sujeitos, tecendo julgamentos acerca deles e até mesmo representá-los por suas atividades ou pelo que dizem.

Fairclough (2003) esquematiza as escolhas disponíveis na representação dos atores sociais a partir de um quadro mais amplo proposto pelo postulado de Van Leeuwen (1998)⁹. Com base nas escolhas de Fairclough (2003), apresentamos o quadro a seguir:

Representação dos atores sociais – escolhas disponíveis	
Inclusão/exclusão	Agente suprimido – não há menção no texto.
	Agente em 2º plano – mencionado em algum ponto do texto e inferido posteriormente.
Pronome/substantivo	Agente presente sob forma de pronome.
	Agente presente sob forma substantivada.
Função gramatical	Agente participante (ator da ação ou afetado por ela).
	Agente descrito circunstancialmente.
	Agente presente em forma de substantivo/pronome possessivo.
Ativo/passivo	Agente ator dos processos.
	Agente afetado pelos processos.
	Agente beneficiado pelos processos.
Pessoal/impessoal	Agente personificado.
	Agente impersonificado.
Nomeado/classificado	Agente representado pelo nome.
	Agente representado pela categoria.
Específico/genérico	Agente específico
	Agente genérico
Ambos dependem da referência e da especificação dadas nos textos.	

Quadro 2 – Representação dos atores sociais baseado em Fairclough (2003) e Van Leeuwen (1998)

Por fim, Fairclough (2016, p. 110) sugere que o *sentido da palavra* seja entendido como um foco de lutas mais amplas em que “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra” sejam formas de uma hegemonia. Desse modo, os sentidos articulados de determinadas palavras são representados e, a depender de quem os representa, podem se tornar hegemônicos, naturalizados e entendidos como senso comum.

Esses processos, todavia, não são individuais, mas, sim, construídos e contestados socialmente pelos sujeitos em seus discursos que influenciam os discursos de outros sujeitos

⁹ Em anexo, apresenta-se um quadro completo da representação dos atores sociais proposto por Resende (2017) com base no postulado de Van Leeuwen (1998).

nas redes de práticas sociais em que estes estejam inseridos. Além disso, tais processos não são estáticos ou imutáveis, eles são disputados historicamente, como afirma Resende (2017, p. 75):

a relação entre a palavra e significado não é uma constante transhistórica, ao contrário, muitos significados potenciais são instáveis, o que pode envolver lutas entre atribuições conflitantes de significados – e a variação semântica é vista como um fator de conflito ideológico, pois os significados podem ser política e ideologicamente investidos.

Assim, com o passar do tempo e como efeito das lutas ideológicas travadas socialmente em que as redes de práticas estão presentes, palavras mudam ou ganham novos sentidos. Podemos evidenciar esse processo linguístico quando pensamos na mudança pela qual o uso do vocábulo “poc”, gíria comumente utilizada pela comunidade LGBTI+ para designar homens gays afeminados, tem passado. Assim como o que aconteceu com o vocábulo inglês *queer* (estranho, excêntrico, esquisito), também utilizado de forma pejorativa para designar pessoas cuja afetividade não fosse heterossexual, “poc” tem sido utilizado como símbolo de resistência e luta, mostrando que há uma aceitação do termo no sentido de que a diferença é sinal de empoderamento e, portanto, o que era ofensivo passa a representar o que é diferente, sobretudo com orgulho da própria condição.

Ademais, o significado representacional tem ligação estreita com o identificacional, uma vez que, por meio da representação, a identidade se consolida também. Entretanto, as identidades podem ser reconhecidas textualmente por meio dos estilos que, não só constituem o aspecto discursivo da identidade, mas também se relacionam ao processo de identificação dos atores sociais nos textos:

Estilos são o aspecto discursivo das formas de ser, identidades. Quem você é, é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão de incorporação [...]. Estilos estão ligados à identificação – usando a nominalização mais do que o substantivo “identidades”, enfatiza-se o processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras (FAIRCLOUGH, 2003, p. 155, tradução nossa).

Os estilos trazem, conseqüentemente, marcas pessoais para os textos e, por isso, não se pode conceber a identificação apenas como um processo social, pois os sujeitos não são apenas posicionados dentro dos textos e dos eventos sociais, mas também são “agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas” (p. 155-156, tradução nossa). Sob essa perspectiva, então, podemos conectar estilos a aspectos linguísticos dos textos.

Assim como no significado representacional, traços ou marcas linguísticas podem tanto ser observadas, quanto orientar o trabalho de análise do significado identificacional nos textos. Para essa feita, Fairclough (2003) recorre à LSF uma vez mais e aponta as categorias de modalidade e de avaliação como aspectos textuais que contribuem para a identificação dos sujeitos em seus textos.

A modalidade mostra como o sujeito se posiciona quando faz declarações, perguntas, ofertas ou procuras; ela expressa o nível de envolvimento do sujeito em relação ao que ele/ela demanda ou sobre o que lhe é demandado. Ela é capaz de mostrar a posição adotada pelo sujeito e as nuances do que e de como ele representa algo, “destacando os fatos, os graus de certeza e dúvida, as incertezas, possibilidades, necessidades e até as permissões ou obrigações” que se tenha em mente (VERSCHUEREN, 1999 apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 165, tradução nossa).

Dessa maneira, podemos afirmar que a modalidade é fator importante na “estruturação de identidades”, sejam elas pessoais ou sociais, pois “aquilo com que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166, tradução nossa). Logo, as escolhas de modalidade presentes nos textos podem indicar como os sujeitos atuam em seus processos de estruturação identitária, o que pode ser observado nas escolhas que esse sujeito faz em termos de envolvimento e comprometimento com os temas que aborda.

O grau de envolvimento e comprometimento do sujeito em relação à “verdade”, então, indica que as identidades são necessariamente relacionais, isto é, “quem uma pessoa é constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas” no mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168, tradução nossa). Por isso, quando afirmamos ou negamos algo, quando apresentamos uma dúvida ou certeza a respeito de alguma coisa, estamos estão nos posicionando em relação ao outro e ao mundo.

Para identificar as marcas linguísticas trazidas pela modalidade, Fairclough (2003) associa *tipos de troca* (conhecimento e atividade) e *funções do discurso* (declaração, pergunta, procura e oferta) aos *tipos de modalidade* (epistêmica e deôntica), mas reitera que existem casos não tão explícitos quanto os verbos modais – e de ligação – para marcar a modalização. Além disso, as orações modalizadas podem indicar diferentes graus de verdade e obrigação por meio de advérbios modais ou adjetivos participípios.

Percebemos, portanto, que a modalidade “é um aspecto bastante complexo do significado” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168, tradução nossa), mas também bastante produtivo no que tange os processos de identificação dos sujeitos em seus textos. Além da modalidade,

como já citada anteriormente, a avaliação é outra marca linguística encontrada nos processos de identificação que o autor resgata da LSF.

Para tanto, a categoria de avaliação é entendida de maneira mais ampla, de modo que não só as declarações comumente reconhecidas como “avaliações” sejam os únicos traços linguísticos analisados em termos de valores, pois outras formas mais ou menos explícitas de julgar também podem estar presentes nos textos pelos quais os sujeitos estruturam seus processos de identificação.

Sendo assim, podemos perceber a avaliação em *declarações de juízo de valor*, em *declarações com modalidade deôntica* ou com verbos de *processos mentais afetivos*, além da presença de *pressuposições de valor*. Primeiramente, é necessário apontar que os processos relacionais sobre os quais as *declarações de juízo de valor* se constituem não se dão exclusivamente por meio do elemento do atributo (adjetivo ou sintagma nominal), mas também por outras formas, como por meio de verbos, advérbios ou de exclamações.

É, também, preciso ressaltar que tais declarações se referem tanto a algo desejado ou indesejado, como a algo importante ou útil, de modo que “a avaliação se efetiva em uma escala de intensidade” (WHITE, 2001 apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 172, tradução nossa), variando de baixa à alta, o que pode ser evidenciado pelo uso de determinados adjetivos e advérbios que expressam valor ou de verbos de processo mental afetivo.

Outras marcas, como as *declarações com modalidade deôntica* que expressam obrigação, podem servir ao propósito da valoração quando um sujeito diz que algo “deve ser feito” e, por isso, essa ação é desejável ou importante. Há ainda o caso das avaliações feitas com verbos de *processos mentais afetivos* que são mais explícitas, indicando um caráter mais pessoal e que podem, também, ser expressas por processos relacionais.

Por fim, os valores pressupostos são trazidos como aqueles cujos marcadores de avaliação não estão claramente identificados, posicionando-se “em uma esfera muito mais profunda no texto” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173, tradução nossa), e demandando familiaridade com os sistemas de avaliação compartilhados entre quem fala/escreve, quem ouve/lê e o que foi produzido pelos sujeitos participantes das práticas.

Assim, os textos produzidos na escola (orais ou escritos) materializam discursos que representam e estilos que identificam os diferentes sujeitos que atuam nas práticas sociais desenvolvidas na instituição. Esses textos são material analisável do qual se pode perceber os movimentos de luta pelo poder, seja para mantê-lo ou mudá-lo. Eles, também, são elementos fundamentais para a estruturação dos processos de identificação e representação dos atores

sociais e, portanto, fundamentais para que o discurso LGBTIfóbico na escola pública de Ensino Médio seja investigado.

2.3. “*Ou você enfrenta ou eles te detonam.*”

DISCURSO, PODER E LUTA HEGEMÔNICA

Motivando-se à investigação das desigualdades sociais, a ADC situa-se em uma “perspectiva partilhada de fazer análise linguística, semiótica ou discursiva” (VAN DIJK, 1993 apud MAGALHÃES *et al.* 2017, p .29) que inevitavelmente lida com os conceitos de poder (autorregulador e invisível) e luta hegemônica, uma vez que a ADC se debruça sobre as questões relacionadas à dominação e seus desdobramentos.

Tais conceitos, dentro do contexto da modernidade tardia, emergem quando as práticas sociais dos sujeitos são analisadas por meio do texto – tomado aqui como materialização discursiva sob a forma da fala, escrita ou imagem – e situadas dentro do contexto histórico-social que rodeia essas pessoas.

Assim, abordar poder no escopo da epistemologia da ADC significa enxergar o poder tanto como uma instância invisível e autorreguladora, quanto como elemento de dominação entre os sujeitos. Na visão foucaultiana, o poder é implícito e tem mais sucesso à medida que esconde seus mecanismos de manutenção, incorporando os sujeitos (moldando-os) de acordo com as necessidades de quem tem o domínio nas relações assimétricas de poder.

A atividade de moldar os sujeitos, então, requer meios para que essa tarefa seja efetivada de maneira discreta, quase imperceptível. Investe-se, desse modo, na linguagem, unida às relações sociais simultaneamente, o que implica perceber que a linguagem esteja vinculada com o poder, de forma que ela classifica o poder e o expressa nos diferentes contextos sociais.

Dessa forma, o poder não pode ser concebido como que centralizado em um único lugar, como no Estado, mas, sim, que esteja pulverizado socialmente, pois “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e, sim, porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2018, p. 89). Assim como a linguagem, o poder está em todas as relações tecidas socialmente, portanto,

não existem os que têm o poder e os que estão desprovidos de qualquer tipo de poder. Nas relações de poder, todos na sociedade exercem o poder, pois ele é algo que existe nas práticas sociais, efetuando-se como uma “máquina” espalhada por toda a estrutura social (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 147).

No entanto, o fato de o poder estar disponível a todos na sociedade não implica concluir que todos têm o mesmo acesso e fazem o mesmo uso dele, o que caracteriza a presença de uma acentuada assimetria nas relações de poder, a qual se manifesta de várias formas, especialmente em relação aos textos que circulam socialmente, pois

o poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado aos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso. Esse controle pode ser analisado de modo mais sistemático nas formas de (re)produção do discurso, especificamente em termos de sua produção material, articulação, distribuição e influência (VAN DIJK, 2017, p.44-45).

Nessa perspectiva, “a produção do discurso é imediatamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos cujo papel é tutelar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 1981 apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 79-80), uma vez que o discurso não só traduz as lutas de poder, mas também é o marco dessa luta e sua razão de ser. O poder, então, utiliza-se dos sujeitos e de seus corpos políticos por meio das estratégias de punição, vigilância, disciplina e confissão para se autorregular e se manter (FOUCAULT, 2014).

Temos, assim, o poder disciplinar que adentra e dociliza os sujeitos para que se construa corpos úteis e dóceis mediante mecanismos sutis de dominação como a disciplina. As “disciplinas” são, dessa forma, espaços organizados em que se distribuem os sujeitos pela inserção de seus corpos de maneira individual, classificatória e combinatória (MACHADO, 2009), como acontece na escola ou em outras instituições sociais em que os sujeitos têm normas de conduta, de convívio e de trabalho. Essas disciplinas afetam, mais ainda, àqueles situados nas avenidas identitárias mais oprimidas, como as de gênero (mulheres) e as de orientação sexual (pessoas LGBTI+).

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, normas, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2014, p.167).

Essas normas, que se relacionam às sanções e às punições, tornam-se mais efetivas à medida que a vigilância dos corpos seja ostensiva. Tamanha vigilância do próprio corpo e do

corpo do outro se dá pelas técnicas panópticas¹⁰ de controle em que o uso da força bruta torna-se desnecessário, pois “o sujeito é induzido a se sentir vigiado mesmo quando não está sendo observado por ninguém” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 152).

Ter esse corpo individualizado vigiado nas instituições é uma forma de garantir uma permanência difusa e assimétrica nas relações de poder, permanência essa que se amplifica quando Foucault (2018) pensa em “biopoder” como forma de vigilância e controle não mais do indivíduo, mas da população. Nessa perspectiva de “biopoder”, os dispositivos de poder atuam sobre o homem-espécie (homem como parte da massa global) e regulam a coletividade, suas necessidades e peculiaridades no intuito de “fazer viver” ou “deixar morrer”¹¹ os sujeitos que são úteis ou não para o sistema gerido pelas alianças sociais hegemônicas.

Por outro lado, poder também pode ser entendido em termos de dominação e, nesse caso, cabe lembrar que a relativa permanência de determinadas práticas sociais resultante da articulação entre os momentos das práticas é um efeito das relações de poder sobre as redes de práticas que se configura como relação de dominação. Na verdade, relações, pois aí se “incluem não só as relações capitalistas entre as classes sociais, mas também as patriarcais de gênero, assim como as relações raciais e coloniais as quais estão difusas entre as diversas práticas da sociedade” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24, tradução nossa).

Sob essa ótica, o poder deixa de ser uma instância estável, e adquire o aspecto abordado por Fairclough (2016) de ser temporário, o que implica as relações assimétricas de poder poderem ser mudadas e superadas. Isso mostra que o poder está a todo momento sendo disputado ou reafirmado, tanto pelos que o detêm temporariamente quanto pelos/as que sofrem os efeitos de por ele serem explorados/as.

Sendo assim, Fairclough (2016) entende poder como luta hegemônica e alinha-se ao conceito gramsciano de hegemonia, pois este o permite articular sua concepção de discurso como mudança social. Para ele, hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo em que alianças são feitas entre classes e outras forças sociais de maneira parcial e temporária, já que a “hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e

¹⁰ O panóptico é uma prisão. Ao redor de uma torre cheia de janelas é construído um conjunto de celas em forma anelar cujas janelas são direcionadas para a parte interna desse anel. Cada cela dispõe de duas janelas, uma na parte externa e outra na interna do anel, que será correspondente às janelas da torre. Essa arquitetura era importante para que a luz que atravessa a cela chegasse até a torre onde apenas um vigia na torre central se fizesse necessário para que se obtivesse uma visão privilegiada dos detentos que estavam sendo ali vigiados constantemente (FOUCAULT, 2014).

¹¹ Trata-se de uma mudança paradigmática em relação ao poder do soberano que, diferentemente, se pautava em “fazer morrer” ou “deixar viver” os súditos. Com o “biopoder” é interesse do Estado “fazer viver” para que se produza mais e, por conseguinte, “deixar morrer” os que não sejam mais corpos úteis (FOUCAULT, 2014).

blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas” (p. 127).

Dessa maneira, a luta hegemônica garante a possibilidade de que elementos de uma prática social sejam rearticulados, propiciando uma mudança discursiva pela reconfiguração ou pela mutação dos elementos que atuam na articulação, “pela redefinição dos limites entre os elementos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 101), visto que articulação entre os momentos da prática é o que garante relativa estabilidade à hegemonia.

Logo, os movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação entre os momentos da prática social possibilitam que uma contra hegemonia surja. É nas práticas discursivas que a luta hegemônica se efetiva, uma vez que hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso (FAIRCLOUGH, 2016) graças ao caráter dialético existente entre o próprio discurso e a sociedade.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), essa possibilidade de mudança discursiva em relação à luta hegemônica relaciona-se fundamentalmente à agência humana. Todavia, para que uma ação realmente represente uma superação da assimetria presente nas relações de poder e dominação, é necessário o subsídio da reflexividade crítica.

Nas sociedades modernas e, especialmente, nas pós-modernas, a reflexividade torna-se uma parte crescentemente importante da vida social, isto é, o conhecimento sobre as práticas torna-se uma parte exponencialmente significativa no engajamento dessas próprias práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa).

Nesse âmbito, no contexto de modernidade tardia em que vivemos, a experiência mediada (GIDDENS, 1991) por diversas instituições e informações que circulam socialmente tornou a vida das pessoas sujeita às revisões da reflexividade institucional. Isto quer dizer que as práticas teóricas das instituições também passam por processos de reflexividade interna, na qual podem estar presentes ideologias a serviço da dominação por parte de grupos específicos identificáveis, ou não, na luta hegemônica pelo poder.

Práticas teóricas têm as mesmas características gerais que qualquer outra sorte de práticas (elas são práticas de produção, estão ligadas a uma rede de outras práticas e são reflexivas), além de elementos distintivos que têm a ver com o fato de que seu “material cru” seja as outras práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa).

Esse “material cru” localiza-se internamente nas outras práticas sociais da rede de práticas em que práticas teóricas e sociais coexistem simultaneamente. Isso possibilita que as

autoconstruções reflexivas estejam permeadas por ideologias, já que as práticas podem depender delas para sustentar relações de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Dessa forma, por meio dos processos de construção da autoidentidade (RESENDE, 2017), em que a reflexividade dos indivíduos, em suas próprias práticas, é acionada, podemos incorrer em uma possibilidade de mudança discursiva e, por conseguinte, uma futura mudança social, pois tudo o que é “apagado” pelas ideologias (antagonismos, dilemas e contradições) pode ser evidenciado e problematizado fortalecendo, conseqüentemente, o elemento da agência.

Esses agentes sociais, importantes para a mudança discursiva por meio dos processos de reflexividade crítica, não são totalmente livres, como podemos perceber, eles são socialmente constrangidos. No entanto,

os agentes têm seus próprios ‘poderes causais’ que não são redutíveis aos poderes causais das estruturas e das práticas sociais (ver Archer, 1995; 2000). Agentes sociais tecem textos, configuram relações entre os elementos de textos.[...] Há limitações estruturais nesse processo.[...] Mesmo assim, os agentes sociais têm grande amplitude de liberdade na tecitura de seus textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 22, tradução nossa).

Apesar das limitações estruturais (convenções de um gênero textual, por exemplo), os agentes sociais podem engendrar mudanças em suas práticas discursivas que se efetivarão como mudanças sociais justamente pela concepção dialética existente entre estruturas sociais e eventos discursivos. Além disso, como posto por Fairclough (2016, p. 129),

a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou transformação não apenas da ordem do discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articuladas na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas.

Portanto, lidaremos com o poder, nessa dissertação de mestrado, como uma instância pulverizada socialmente entre as instituições sociais com as quais os sujeitos se relacionam, tendo eles/as acesso e uso do poder também, visto que o poder não é exclusividade de ninguém, mas se encontra presente em relações assimétricas.

Ademais, o poder é visto sob duas concepções principais. Por um lado, como algo que se autorregula e que usa da invisibilidade para efetivar-se, usando estratégias de vigilância, punição, disciplina e controle. Poder, então, é concebido como “biopoder” que

“faz viver” ou “deixa morrer” (FOUCAULT, 2014). Por outro lado, poder aqui, também, é percebido como relações de dominação em meio a uma luta hegemônica. Dessa maneira, a assimetria nas relações de poder é realçada e o equilíbrio instável da luta hegemônica permite a possibilidade da existência de uma mudança discursiva por meio da rearticulação dos momentos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2016).

Ao final desse capítulo, fica clara a necessidade de articulação entre as categorias de ideologia, identidade e poder nesta dissertação. Não há como não analisar, por exemplo, o poder se manifestando de maneira quase que invisível na figura dos legisladores que disciplinam os corpos, criando afirmações de quem pode ou não existir na escola. Afirmações construídas a partir de uma ideologia cisheteronormativa que naturaliza as relações de dominação e deslegitima os/as estudantes LGBTI+.

Nesse cenário, identidades são construídas e podem ser apresentadas em movimentos de enfrentamento ou conformação. Presentes nos discursos, tais identidades demonstram como os dizeres de alguns pesam mais do que os de outros e, por esse motivo, apresentam-se de maneira conflitante, e, novamente, os conceitos de poder e ideologia se articulam aos processos de identificação.

3. A TEORIA TAMBÉM É MÉTODO – PESQUISA QUALITATIVA EM ADC

3.1. “Então, ficamos tão pressionados pelos resultados...”

METODOLOGIA QUALITATIVA EM ADC

Na perspectiva da ADC, sobretudo, é produtivo fazer uma análise qualitativa a respeito dos fatos sociais, como propomos nesta dissertação. Essa análise extrapola a restrição dos métodos quantitativos, os quais cerceiam e delimitam o que os/as colaboradores/as têm a oferecer, a geração dos dados, por assim dizer. Primando pela característica qualitativa, a ADC leva a observar como os/as participantes se articulam, como suas experiências ganham significado, explicitando as relações sociais de forma mais livre, pois, por meio dos diferentes instrumentos de geração de dados, acessamos interpretações das realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2008). Logo, a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais, efetivada em textos, deve ser contextualizada, o que exige um trabalho de campo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2006) em que o pesquisador esteja engajado, de modo a perceber o processo social em seus diferentes níveis: estrutura, prática e evento sociais, inter-relacionando-os (MAGALHÃES, 2004), para que os dados gerados sejam interpretados da maneira mais cuidadosa possível e possam revelar as várias nuances do discurso, sejam elas linguísticas ou não.

Sendo assim, algumas considerações metodológicas devem ser feitas. Destarte, que a pesquisa qualitativa desenvolvida nesta dissertação tem cunho etnográfico-interpretativista, ou seja, engloba a análise não só textual, mas também das práticas socioculturais dos/as colaboradores/as participantes no processo de geração de dados. Isto implica entender que os textos (relatos orais, documentos e notas de campo) precisam ser ambientados nas práticas sociais e no contexto social em que são produzidos (MAGALHÃES, 2006). Logo, as análises devem ir além das descrições linguístico-textuais, buscando, no contexto social e na conjuntura em que a pesquisa é situada, a interpretação do problema social específico para que seja provocada uma mudança social.

Como o problema social (impactos do discurso LGBTifóbico) está presente em um contexto social específico (em quatro escolas públicas de Ensino Médio localizadas em Ceilândia/DF), “a análise crítica é, assim, sempre e necessariamente análise de linguagem situada, contextualizada, e o contexto torna-se uma questão metodológica e teórica” (BLOMMAERT, 2005, p.39) para que o estudo linguístico desenvolvido seja realmente crítico.

Entendemos, então, que a delimitação e a interpretação desse contexto social auxiliarão nas análises dos dados gerados, desnudando discursos que circulem na escola mediante “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 1996) observadas nas variadas semioses durante a ida do pesquisador a campo. Tais pistas ajudam a compreender os sentidos que os/as colaboradores/as produzem e a interpretar os significados sociais que eles/as atribuem às suas experiências.

Se, por um lado, é claro que não se pode atribuir às pistas de contextualização significados independentes do contexto, estáveis, por outro, é também verdade que não podem ser ignoradas as pistas de contextualização porque meramente produzem efeitos não referenciais transitórios [...] as pistas sinalizam ao salientarem determinadas sequências lexicais no contexto de regras gramaticais (GUMPERZ, 1996, p. 382-383).

Tendo essa concepção de contexto em mente e considerando a importância das pistas oferecidas por ele, podemos aprimorar as análises dos dados, uma vez que os textos dependem de múltiplas pressuposições, não só linguísticas, mas também cognitivas e, especialmente, socioculturais (MAGALHÃES *et al*, 2017), sem falar na riqueza que a análise de outras semioses discursivas encontradas no contexto social podem trazer para a investigação da LGBTIfobia na escola.

Outra questão metodológica importante a ser considerada é sobre o papel do pesquisador na pesquisa de ordem qualitativa com cunho etnográfico-interpretativista. Toma-se aqui a pesquisa como processo discursivo e reflexivo baseado nos dados gerados por meio de instrumentos metodológicos. Entretanto, não podemos limitar esse processo, exclusivamente, ao que os dados evocam sem que sejam relevadas a curiosidade e as motivações do pesquisador, bem como a epistemologia das literaturas utilizadas.

Desse modo, é importante estar sempre atento às motivações que provocaram a pesquisa (MAGALHÃES *et al.* 2017), visto que a reflexividade crítica do pesquisador-analista de discurso é muito mais válida do que a ideia de “inocentes etnógrafos” (HEATH; STREET, 2008), que não percebe a importância da questão da subjetividade no processo etnográfico (CANÇADO, 2012). Reconhecer as motivações do pesquisador nesta dissertação é considerar seu posicionamento crítico de professor secundarista frente aos impactos e demandas dos/as estudantes LGBTI+ na escola; é considerar suas inclinações teóricas-metodológicas vinculadas à ADC e, inclusive, sua motivação pessoal por também compartilhar das vivências que envolvem sua orientação sexual homoafetiva. Logo, ninguém é totalmente um “outro” na pesquisa qualitativa, pois

nossas próprias características físicas (como idade, gênero social, altura e fenótipo), como também nossas próprias identidades culturais e experiências de vida, impedem-nos de participar completamente como o “outro”. Ao contrário da inocência, é a reflexividade que caracteriza a etnografia contemporânea (HEATH; STREET, 2008, p. 34).

Reflexividade crítica, enfatizada por Chouliaraki e Fairclough (1999), é, nessa linha de pensamento, responsável pela possibilidade de articulação e internalização dos momentos da prática social, dos quais o discurso e outras semioses múltiplas têm um papel de destaque na pesquisa qualitativa por transitarem entre eventos e estruturas sociais por meio das redes de práticas que se formam na sociedade mediada textualmente.

Nesse contexto de sociedade mediada textualmente, os autores propõem um modelo metodológico para análise dos problemas e das desigualdades sociais em que as práticas sociais são fundamentais para a pesquisa social crítica. Elas ganham destaque na pesquisa investigativa de ADC, o que cria a necessidade de entender essa ciência como “uma prática teórica que é simultaneamente orientada para a análise dos eventos comunicativos e para a análise de suas condições estruturais de possibilidade e efeitos estruturais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 30, tradução nossa).

Essa visão da ADC como prática teórica e metodológica, que se desenvolve não só na análise dos eventos, mas também nas condições e nos efeitos de tais eventos, mostra sua inclinação para a reflexão social e dialética. Mostra, também, seu objetivo emancipatório em relação aos sujeitos das práticas sociais, o que nos leva a três movimentos das práticas teóricas críticas, como a própria ADC, que recontextualizam as práticas sociais as quais teorizam. Para tanto, percebe-se: (i) o deslocamento das práticas sociais de seus contextos originais – “*delocate*”; (ii) a separação de certos elementos da prática social – “*dislocate*”; e (iii) a inserção de diferentes práticas sociais para uma nova relação – “*relocate*”. Esses movimentos são fundamentais para a análise das práticas sociais sobre as quais se aplicam as lógicas relacionais e dialéticas porque “cada momento na dialética estrutura/ação é um momento no embate por poder que determina se o mundo social se mantém o mesmo ou se muda” (p. 32, tradução nossa).

Os autores aplicam, por conseguinte, tais movimentos não só para analisar as práticas às quais se filiam, mas também para que o engajamento do pesquisador possa engendrar mudança social frente aos obstáculos enfrentados pelos sujeitos em uma sociedade na qual o discurso, elemento semiótico das práticas sociais, tem sua importância resguardada,

especialmente quando se constata que vivemos uma realidade mediada pelos mais diversos textos que circulam socialmente e pelas, também, diversas semioses que compõem tais textos.

Tendo em mente o elemento textual de mediação, os efeitos da modernidade tardia e a importância do discurso nas práticas e nas redes de práticas sociais, o quadro proposto pelos autores, em *Discourse in late modernity* (1999), apresenta etapas que não precisam ser executadas de maneira rígida e inflexível, pois cada pesquisador poderá situar seu objeto de estudo em determinado estágio.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Um problema (atividade, reflexividade). 2. Obstáculos: <ol style="list-style-type: none"> (a) Análise da conjuntura. (b) Análise da prática: <ol style="list-style-type: none"> (i) Práticas relevantes. (ii) Relação do discurso e outros momentos: <ul style="list-style-type: none"> * Discurso como parte de uma atividade. * Discurso e reflexividade. (c) Análise do discurso: <ol style="list-style-type: none"> (i) Análise estrutural da ordem do discurso. (ii) Análise interacional: <ul style="list-style-type: none"> * Análise interdiscursiva. * Análise linguística e semiótica. 3. Função do problema na prática. 4. Possíveis maneiras de superar os obstáculos. 5. Reflexão sobre a análise. |
|--|

Quadro 1 – Modelo de análise metodológica baseado em Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60)

Como pode ser visto no quadro, começamos uma investigação pela percepção de um problema, relacionado ao discurso, de algum ponto da vida social, uma vez que “a ADC tem o propósito de investigar criticamente a desigualdade social, porque ela manifesta-se, constitui-se e legitima-se no uso linguístico (ou no discurso)” (WODAK; MEYER, 2009, p. 10). A partir dessa percepção, então, o pesquisador deve delinear o obstáculo a ser superado por meio de três análises: (a) da conjuntura – identificando a rede de práticas associadas que constituem a estrutura social; (b) da prática – especificando a relação do discurso com os

outros momentos sociais; e (c) do discurso – orientando-se tanto para a estrutura quanto para a interação.

Com o problema definido e o obstáculo identificado, os autores apontam outros desdobramentos importantes do quadro analítico. Devemos olhar para como e se o aspecto particular do discurso – que está sendo analisado – funciona na prática em foco, avaliando-se a prática em termos dos problemas sociais que suscita.

Dessa forma, torna-se viável buscar por maneiras possíveis para que possamos superar o obstáculo delineado por meio das três análises citadas anteriormente e, assim, possamos refletir sobre a prática teórica do analista e sobre a prática social a qual está sendo analisada.

3.2 “A gente só é e pronto!”

GERAÇÃO DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA

O problema social do discurso LGBTifóbico materializa-se como um fato que, inicialmente, apresentou-se em dois eventos distintos que provocaram o pesquisador: a adesão inicial ao projeto “Portas Abertas”, que não é o foco principal de análise na construção desta dissertação de mestrado (embora inicialmente o projeto tivesse tido imediata acolhida) e sua gradativa evasão. Analisar as razões pelas quais tais eventos ocorreram no curso do projeto “Portas Abertas” fez-se fundamental, como já dito previamente, para reavaliação do seu percurso e, para que houvesse um aprofundamento teórico do pesquisador junto à academia.

Posto isso, o obstáculo a ser superado será revelar como as práticas discursivas e sociais que circulam na escola levam não só a desistência, como durante o exercício do projeto “Portas Abertas”, mas à deslegitimação das demandas de pessoas LGBTI+, inclusive, em contextos como a própria escola, a qual tem se mostrado reprodutora de práticas sociais que têm levado muitos/as alunos/as ao silenciamento de suas vozes, por serem destoantes do padrão hegemônico estabelecido pelo discurso da compulsoriedade cisgênera e heteronormativa, como observado nas demais escolas participantes, cujos dados são analisados no capítulo 5.

Além disso, uma outra consideração importante que se faz necessária é sobre o uso do foco nas conjunturas e não nas estruturas ou eventos, como Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem. Segundo os autores, as conjunturas são grupos relativamente duráveis de “pessoas, materiais, tecnologias e, portanto, práticas (...) em torno de projetos sociais específicos” (p. 22, tradução nossa) que atravessam e agrupam instituições diferentes,

permitindo que o/a analista\pesquisador/a trace, em uma linha temporal, os efeitos não de um evento isolado, mas de uma série de eventos ligados conjuntamente sobre a sustentação ou a rearticulação das práticas.

Na perspectiva metodológica adotada, ao pesquisar sobre discurso LGBTIfóbico na escola, fiz aqui uma escolha pautada nos efeitos que determinados discursos que circulam na escola têm sobre os sujeitos mais vulneráveis (alunos e alunas LGBTI+) nesse contexto. Para tanto, não analisamos apenas os textos, materializações discursivas, desses/as alunos/as, mas sim buscamos nos textos de outros sujeitos da escola (gestores/as e professores/as) indícios que evidenciem a assimetria de poder e as relações de dominação.

Assim, ao utilizarmos a análise de conjuntura, acreditamos que as práticas estão ligadas a uma rede de outras práticas que se retroalimentam e contribuem para a construção interna de cada uma dessas práticas. Logo, tomar as práticas dos/as alunos/as isoladamente restringiria o campo de análise sobre o problema social evidenciado, especialmente, porque o elemento da reflexividade com o qual as pessoas criam representações a respeito do que elas fazem se limitaria a apenas um grupo presente no contexto escolar, tornando impossível a análise conjuntural.

Sendo assim, não é produtivo atentar apenas para as práticas existentes no ambiente escolar somente, mas perceber as práticas vigentes na sociedade, pois essas influenciam as práticas presentes na própria escola, uma vez que tal instituição não está isolada. Por isso, as conjunturas são importantes, visto que não podemos analisar o discurso LGBTIfóbico na escola sem percebermos uma lógica cisgênera/heteronormativa compulsória e arbitrária que está presente nas práticas discursivas e sociais que circundam as instituições escolares.

Tais práticas, interligadas a outras de maneira complexa em variadas redes, fazem com que os tabus ligados à sexualidade e aos papéis da escola tenham relativa permanência no coletivo e, portanto, sustentem uma hegemonia binária, que limita as fronteiras dos gêneros sociais e apaga os corpos que subvertem a norma estabelecida ideologicamente nos discursos que transitam na escola e fora dela.

Com o problema social definido, obstáculo delimitado e conjuntura percebida, passamos para a seleção das escolas colaboradoras. A pesquisa se deu em quatro escolas públicas de Ceilândia/DF, todas de Ensino Médio, seguindo os critérios da localização e da representatividade comunitárias. Ao atentar para a localização, quisemos dar um caráter de cobertura mais ampla aos dados gerados para que não se corresse o risco de limitar muito geograficamente o *corpus*. Resolvida essa questão, foi necessário escolhermos que escolas fariam parte do *corpus* a ser construído conjuntamente. A representatividade, então, apontava

como um princípio a ser utilizado. Logo, as escolas com mais alunos e cujos índices de aprovação em exames nacionais e locais fossem mais altos foram escolhidas.

Os/as colaboradores/as, então, passam a ser uma outra preocupação depois da seleção das escolas parceiras. Já tínhamos em mente a necessidade de contar com colaboradores/as de diferentes níveis hierárquicos para que fosse possível analisar dados gerados em posições assimétricas de poder. Para tanto, decidimos pela seleção de um grupo representativo, cuja formação deveria apresentar 1 gestor/a (direção ou supervisão pedagógica), 2 docentes (professores/as ou coordenadores/as) e 4 alunos/as necessariamente LGBTI+ em cada instituição participante. Isso totalizaria 28 colaboradores/as.

Após a liberação do Comitê de Ética e a documentação de encaminhamento autorizada (cedida pela Escola de Aperfeiçoamento de Professores, EAPE, e pela Gerência Regional de Ensino de Ceilândia, GREC), houve a apresentação do pesquisador e da pesquisa nas escolas colaboradoras. Nesse encontro, solicitamos o apoio de cada instituição escolar em relação ao processo de geração de dados que se daria ali.

Decidimos que o primeiro contato ocorreria por meio da apresentação do projeto de pesquisa na coletiva de professores/as. Por oportuno, explicamos a importância da temática abordada na pesquisa, os instrumentos a serem utilizados na geração dos dados e a necessidade do engajamento dos/as colaboradores/as docentes para que fossem interlocutores/as entre o pesquisador e os/as possíveis colaboradores/as discentes LGBTI+. Assim, voluntariamente, os/as colaboradores/as docentes se apresentaram e tornaram-se responsáveis por fazer o primeiro contato com potenciais alunos/as LGBTI+, que se tornariam também colaboradores/as posteriormente.

Quando os/as docentes traziam os contatos dos/as discentes voluntários/as, estes/as eram comunicados/as via WhatsApp para comparecerem a uma reunião prévia, no horário de aula, para maiores esclarecimentos, que também era informada à direção de cada escola. No dia da reunião, explicávamos o funcionamento da pesquisa e apresentávamos toda a documentação de autorização¹² exigida pelo Comitê de Ética era entregue, para que as entrevistas e os grupos focais fossem agendados por meio dos grupos criados no próprio aplicativo.

¹² Termo de consentimento livre e esclarecido em anexo.

Para a triangulação metodológica¹³, selecionamos três instrumentos de geração: entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise do projeto político-pedagógico (PPP) de cada escola. Ressaltamos aqui que as entrevistas, bem como os grupos focais, foram realizadas no próprio ambiente escolar em sala privada (biblioteca, laboratórios ou salas de educação física) no momento que esta estava desocupada para primar pela segurança dos colaboradores/as. Também priorizamos a realização das atividades no horário de aula para que nenhum/a colaborador/a tivesse que se locomover em horário contrário ao seu trabalho ou atividade curricular, primando pela segurança, já que eles/as estariam nas respectivas escolas de antemão.

Para Gaskell (2008, p. 66), é necessário termos em mente duas questões de importância considerável quando pensarmos em pesquisa de campo: “o que perguntar (a especificação do tópico-guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)”. Essas indagações foram fundamentais para organizarmos os procedimentos metodológicos, para selecionarmos os/as colaboradores/as e para especificarmos os instrumentos de geração de dados.

Selecionados/as os/as colaboradores/as (28 participantes em diferente *status* hierárquico escolar), foi preciso pensarmos sobre como proceder quanto aos instrumentos de geração de dados. O primeiro especificado foi a entrevista semiestruturada ou “focalizada” (VIEIRA, 2016). Diferentemente das entrevistas estruturais, a entrevista semiestruturada não busca por respostas exatas, fechadas em que seja possível dizer ‘sim’ ou ‘não’ para as questões, ou que se possam gerar dados meramente estatísticas. Esse instrumento metodológico preza por uma interação mais livre, em que as representações sejam mais espontâneas e que o/a entrevistado/a fale mais que o próprio pesquisador.

Para tanto, destacamos pontos específicos de interesse por meio da criação de um tópico-guia¹⁴ que serve para “criar um referencial fácil e confortável para a discussão”, ou seja, orientar o pesquisador durante a própria atividade, pois os tópicos fornecem “uma progressão lógica plausível através dos temas em foco” (GASKELL, 2008, p. 66). Para as entrevistas, os temas versavam sobre as percepções dos/as participantes quanto à existência da LGBTIfobia na escola, seus mecanismos de veiculação, bem como os impactos sobre os corpos dos/as estudantes LGBTI+. Ademais, tratavam do papel da escola (gestores/as, professores/as e demais sujeitos) frente aos conflitos provocados por esse tipo de discurso não

¹³ A triangulação metodológica inclui dois ou mais métodos diferentes para gerar os dados (FLICK, 2009), os quais visam explicar ou compreender com mais complexidade os processos sociais, estudando-os em mais de uma perspectiva (COHEN, 1983).

¹⁴ Os tópicos-guia das entrevistas e grupos focais encontram-se em anexo.

só quanto à resolução imediatista de problemas, mas também quanto à prevenção e ao fortalecimento das pessoas que pudessem sofrer em decorrência da existência desse discurso.

É necessário lembrar que, apesar dos tópicos-guia criados, outros temas importantes poderiam surgir e caberia ao pesquisador reavaliar ou flexibilizar os tópicos existentes, uma vez que

o entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes, e que não poderiam estar presentes em planejamento ou expectativa anterior, aparecem na discussão. Isso deve levar à modificação do guia para subsequentes entrevistas (GASKELL, 2008, p. 67).

O segundo instrumento metodológico especificado foi o grupo focal, que é “um debate aberto e acessível a todos”, cujos assuntos são de interesse comum e em que a atividade principal “se fundamenta em uma discussão racional” (GASKELL, 200, p. 79). Diferentemente das entrevistas realizadas, os grupos focais foram compostos apenas entre os/as alunos/as LGBTI+ de cada escola para que estes/as pudessem interagir livremente sem receio de serem julgados/as por outras pessoas que não compartilhassem das questões/vivências comuns à identidade de gênero social e orientação sexual.

Assim como nas entrevistas, utilizamos tópicos-guia também durante a participação nos grupos. Realizados com espaço de tempo diferente, dois meses após o término das entrevistas semiestruturadas, os grupos focais buscavam perceber mudanças de percepções quanto à LGBTIfobia. Neles, o meu papel como moderador do debate era importante para que as representações fossem amplas, de modo que engajassem a participação de todos. Além dos tópicos-guia, outros recursos podem ser utilizados para que os temas se desenvolvam:

Os moderadores podem usar recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias e mesmo dramatizações como materiais de estímulo para provocar ideias e discussão, como uma estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam ideias e assuntos (GASKELL, 2008, p. 80).

Sendo assim, além dos tópicos-guia, utilizamos trechos de reportagens sobre a LGBTIfobia no Brasil, bem como um trecho de um documentário sobre questões de orientação sexual e violência¹⁵, para que os/as participantes do grupo pudessem refletir e discutir sobre as questões levantadas pelo pesquisador.

¹⁵ Acesse www.youtube.com/watch?v=arg3m-eDgBA

Completando a triangulação, o terceiro instrumento metodológico especificado foi a análise documental, que “utiliza, como principal material empírico, dados de natureza *formal*, como textos midiáticos, jurídicos, oficiais, entre outros, cuja elaboração demanda competência de conhecimento especializado” (VIEIRA, 2016, p. 95). No caso da análise desenvolvida aqui, escolhemos os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas colaboradoras.

Um PPP é uma proposta pedagógica pensada, elaborada e decidida democraticamente entre os sujeitos da escola e sua comunidade (PORTELA; ATTA, 2001). Esse documento traz a identidade da escola, ao mapear os aspectos físicos, motivacionais e valores da instituição, bem como ao traçar objetivos a serem alcançados durante o ano, além de publicitar outros projetos desenvolvidos pelos/as docentes, como afirma o *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF):

A proposta é, ainda, uma forma de apresentar os trabalhos que são desenvolvidos, de modo a mostrar a identidade da escola, tornando públicos os objetivos educacionais de cada unidade. Com essa transparência, incentiva-se a maior participação de alunos, pais e responsáveis na construção ativa de um ambiente escolar mais acolhedor (<http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas>).

Analisar o PPP pode trazer informações acerca de como a escola lida com a questão da diversidade, sobretudo, de gênero social e orientação sexual, seja nos objetivos de enfrentamento de discriminação, seja nos projetos que tratem dessa temática ou em debates propostos com a comunidade.

Para esse instrumento de geração de dados, analisamos a proposta de cada escola, disponível no *site* da SEDF (<http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas>), atentando para duas questões principais:

- Como o PPP traz expressa a preocupação quanto ao debate sobre as questões de identidade de gênero social e diversidade de orientação sexual?
- Que projetos previstos no planejamento tratam, e como tratam, dessa temática?

A análise documental dos PPPs, então, encerra a triangulação dos instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-interpretativista proposta nesta dissertação. Cabem ainda algumas considerações de ordem prática sobre a transcrição, a seleção e a análise dos dados, além de certas orientações éticas.

Sobre a transcrição dos dados, é necessário dizer que ela “deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado” (GILL, 2008, p.251), ou seja, das

entrevistas e dos grupos focais em que a colaboração dos/as participantes materializa-se em texto analisável. Ele não deve ser resumido ou sintetizado, mas, sim, retratar literalmente o que foi falado; não deve, também, haver correção da variante linguística usada pelos/as colaboradores/as, isto é, devemos manter registradas as características de quem participou da geração dos dados.

Essa atividade consome muito tempo, especialmente, quando há um número elevado de participantes¹⁶. Dessa maneira, registramos as falas o mais fidedignamente possível, porém apenas características de maior realce foram expostas na transcrição, como ênfase (elevação do tom de voz), hesitação (pausa prolongada) ou risos (constrangidos) que trouxessem dados importantes para os assuntos analisados nos excertos selecionados.

Durante a transcrição, também produzi notas do pesquisador sobre outros elementos semióticos relevantes para análise. Elementos não linguísticos, mas discursivos como a linguagem corporal (incômodos, gestos, olhares) puderam auxiliar as análises de determinados tópicos abordados, enriquecendo em detalhes os dados gerados e possibilitando uma compreensão mais ampla das práticas discursivas e sociais em que os/as participantes estavam situados.

Realizada a etapa de transcrição, julgamos relevante usar algumas orientações para a seleção dos dados. Como as investigações em ADC baseiam-se em mecanismos causais (discurso LGBTIfóbico) e seus efeitos (silenciamento, deslegitimação) em determinados contextos (a escola), com atenção voltada para as relações de poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), a seleção dos dados foi norteadada pela ocorrência de relatos em que temas relacionados aos efeitos potencialmente ideológicos dos discursos pudessem ser evidenciados.

Dessa maneira, agrupamos os dados mais relevantes para a análise de acordo com a temática suscitada, de modo que as várias vozes pudessem ser ouvidas e oportunizadas. Além disso, a seleção mostrou as questões de assimetria de poder que geram desigualdade social na escola, nesse caso, por meio do discurso LGBTIfóbico e seus desdobramentos. Para fins de organização, podemos, então, classificar os dados em blocos analisáveis categorizados da seguinte forma:

- identidade lésbica;
- LGBTIfobia em relações assimétricas de poder;

¹⁶ É importante afirmar aqui que não existe uma transcrição que consiga retratar fidedignamente a realidade originalmente observada. Entretanto, há “transcrições melhores do que outras, isto é, transcrições que representam as informações de maneiras que são (mais) consistentes com nossas metas descritivas e teóricas” (DURANTI, 1997 apud GARCEZ, 2002, p. 84)

- impactos e demandas trans na escola;
- interseccionalidade – raça, gênero e orientação sexual;
- afeminados – discriminados, mas resistentes;
- silêncios na escola;
- LGBTIfobia e discursos legitimados;
- mudança discursiva – reflexividade e agência.

Desse modo, passada a etapa de seleção e organização dos dados gerados nas escolas, partimos para a análise dos dados selecionados. Como já mencionado, as pesquisas em ADC partem da identificação de um problema social, o discurso LGBTIfóbico nesse caso, para que daí possamos empreender análises para que os problemas e seus obstáculos possam ser superados. Como já exposto no quadro 1 da seção 3.1, três análises são necessárias de acordo com o arcabouço teórico-metodológico proposto:

- análise da conjuntura;
- análise da prática particular;
- análise do discurso.

Tanto a análise da conjuntura como a da prática particular servem para situar o problema social abordado dentro das redes de práticas que o atravessam. Essas análises pontuam as demais relações dialéticas entre os momentos da prática social e contextualizam a própria análise discursiva. Dessa maneira, é fundamental ter clara a relação entre a conjuntura em que o discurso LGBTIfóbico na escola se apresenta, observando os diversos sujeitos envolvidos, as várias práticas presentes e as instituições. Por isso, uma pesquisa desta ordem não pode se restringir à análise puramente textual sem orientação crítica e social, pois

pesquisas em análise de discurso são empreendimentos complexos, que não se limitam à análise textual. Ao contrário, exigem numerosas leituras em Ciências Sociais, reflexões sociais e/ou trabalho de campo. Isso possibilita uma compreensão mais ampla do problema sociodiscursivo pesquisado, tornando mais efetivas as análises discursivas propriamente ditas (VIEIRA, 2016, p. 109).

Graças à transdisciplinaridade proposta pela ADC, podemos realizar uma análise de discurso situada, por meio das análises da conjuntura e da prática particular, que usa a microanálise como fonte para uma maior explanação e compreensão (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), partes fundamentais para o detalhamento intensivo da análise.

Assim, por um lado, a análise de discurso envolve descrições linguísticas-discursivas e interpretações na fase de compreensão dos textos em que diferentes propriedades são acionadas (posicionamento social, conhecimentos, experiências pessoais e crenças). Por outro,

essa análise se direciona para uma redefinição do material empírico (os textos) cuja finalidade é “mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação” (p .67, tradução nossa), ou seja, os efeitos sociais do discurso podem ser realçados mediante essa análise para que mudanças sociais possam ser articuladas.

A análise discursiva também permite conceber o texto (material empírico gerado pelos/as participantes) como parte de eventos sociais em que se apresentam as pessoas e outros momentos das práticas, situando essa análise na interface entre ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003), os três principais aspectos do significado que podem ser acessados por meio dos textos.

Como resultado, as análises identificam “mecanismos que sustentam o aspecto problemático em uma prática particular” (VIEIRA, 2016, p. 111) e podem, com isso, apontar caminhos e lançar luz sobre reflexões que visem a superar a questão de desigualdade posta pelo problema do discurso LGBTifóbico na escola, como é o caso desta dissertação.

Para finalizar esta seção, algumas informações de caráter ético fazem-se necessárias. Primeiro, que a pesquisa investigativa, de número 89032418.0.0000.5540, aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília sob o parecer favorável 3.034.011, cumprindo todas as exigências de segurança e informatividade solicitadas. Segundo, que todos os participantes se submeteram aos encontros (entrevistas e grupos focais) somente após entregue a documentação de autorização requerida e que suas identidades serão preservadas pelo uso de abreviações ou codinomes expressos nos excertos utilizados nos capítulos de análises (4, 5 e 6).

4. OS DADOS PRELIMINARES

Este capítulo é iniciado pela justificativa do uso de dados anteriores à pesquisa desta dissertação de mestrado. Como já exposto no decorrer deste texto, os dados gerados, durante a realização do projeto “Portas Abertas”, foram não só uma forma de reavaliação do projeto, mas, também, um provocador para a busca de respostas que não se encontravam no ambiente escolar.

Dessa maneira, trazê-los à voga aqui é tanto um início no processo de reflexão analítica quanto um respeito para com aqueles/as que confiaram no pesquisador (na época mediador do projeto) e contribuíram muito com suas histórias.

4.1. “LGBTIFOBIA!? AQUI NA ESCOLA NÃO...”

De acordo com Bourdieu (1989), a violência simbólica, e não física como última instância, é sustentada na fabricação constante de crenças no processo socializador, as quais induzem uma pessoa (alunos/as, professores/as e demais sujeitos nas instituições educacionais) a se posicionar no espaço social (na escola, na família, na comunidade, etc.), seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Dessa forma, apesar de ainda acreditar-se que a LGBTIfobia se caracteriza apenas por agressões físicas ou qualquer série de atos considerados literalmente violentos, notamos que ela acontece de várias maneiras, pautando-se, principalmente, pelo discurso intolerante, por piadas ou brincadeiras veladas e comentários depreciativos, uma vez que “a homofobia opera muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto” (MAC AN GHAILL, 1996, p. 198). Constitui-se aqui, então, o que Bourdieu (1989) postula como violência simbólica, cujo alcance destrutivo vai além da territorialidade física. Assim, essa violência se materializa como manifestação legítima do discurso dominante que vai sendo transmitido, repassado e calcificado como verdade universal, trazendo à tona um processo naturalizado de silenciamento e anulação de quem destoa da normatividade sexual estabelecida.

A escola não foge a essa regra. Desde seu princípio, as práticas discursivas e sociais dessa instituição incumbiram-se de separar e distinguir aqueles/as que adentraram seus portões, delimitando espaços, ditando normas e orientando padrões. Produzindo e reproduzindo práticas sociais que fazem com que os sujeitos interiorizem e naturalizem práticas discursivas que se retroalimentam. É claro que há uma relação dialética nessa

assunção: os sujeitos não são simplesmente atravessados¹⁷ por tais aprendizagens, “ativamente eles se envolvem e são envolvidos [...] reagem, respondem, recusam ou assumem” tais ensinamentos (LOURO, 2014, p. 61). Conseqüentemente, por meio de múltiplos e diversos mecanismos (linguísticos-discursivos e ideológicos), a escola e os diversos sujeitos que nela atuam, legitimam e anulam os corpos e as mentes discentes mediante construções/significações ideológicas da realidade que, de acordo com Fairclough (2016, p.122), “são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Sobre práticas discursivas e seus efeitos sociais, Butler (2017, p. 226), em uma reflexão sobre Mary (2010), afirma que “todo discurso que estabelece as fronteiras do corpo serve ao propósito de instaurar e naturalizar certos tabus que definem o que constitui o corpo”, de maneira que é fundamental, então, que nos indaguemos sobre que tabus estejam sendo construídos discursivamente na escola e como eles afetam nossos/as alunos/as. Certamente, o de que haja uma normatividade sexual a ser seguida, a qual define não só padrões comportamentais, mas também que corpos importam socialmente. Corpos que pesam, segundo a própria Butler (1993), são corpos pelos quais se luta, se pranteia; porém, de acordo com o discurso dominante, o corpo LGBTI+ não está nessa categoria, por subverter a lógica heteronormativa, levando-o à destituição de proteção.

Dessa forma, com tais concepções em mente, é propício iniciarmos algumas análises sobre as formas como o discurso pode deslegitimar determinados corpos e silenciar as vozes que sejam destoantes na escola pública de Ensino Médio de uma região periférica de Brasília/DF chamada Ceilândia.

4.1.1. “Ah, sei... pode ir lá...”

O DITO LINGUISTICAMENTE E OS DESDOBRAMENTOS DO NÃO-DITO SITUACIONAL

O relato que inicia essa subseção é de uma aluna lésbica desistente do projeto “Portas Abertas”. Ela provoca uma boa reflexão sobre outras semioses discursivas e seus efeitos quando abordada pelo vigilante da escola.

¹⁷ Referência ao conceito de sujeito atravessado pela ideologia utilizado pela Análise de Discurso de linha francesa em que o sujeito é apenas assujeitado e não potencial produtor de mudança (PÊCHEUX, 1983).

Excerto 01 – O olhar atravessado

Professor1	1	Oi, sumida, o que houve?
A	2	Oi, verdade...
Professor1	3	O que houve? Por que não tem vindo aos encontros?
A	4	Ah, então, sabe o que é? Eu até ia te falar, mas fiquei meia...
Professor1	5	Algum problema em casa?
A	6	Até que não, sabe? Foi na escola mesmo...tipo...fiquei meia bolada com o tiozinho da
	7	portaria.
Professor1	8	Como assim?
A	9	Ah, vei... toda vez que a gente, eu e a “x” chegava pra ir pro Portas o cara perguntava
	10	e a gente falava que ia pra lá, tá ligado? Daí ele falava “ <i>ah, sei...pode ir lá</i> ” e olhava
	11	pra gente com aquela CARA... SACA?
Professor1	12	Que cara?
A	13	Ah, de que a gente tá fazendo coisa errada, saca? Tipo de olho atravessado, assim, tipo,
	14	“ <i>hummm...sei o que vocês são</i> ”... com aquela cara tipo de “ <i>aff... sapatas</i> ”, como se a
	15	gente não fosse normal...

O que A relata em sua fala causa espanto muito mais pelo não-dito situacional do que pelo que foi propriamente verbalizado. Em uma posição claramente assimétrica e de poder institucionalizado, o vigilante desfere em A não só a materialização de seu discurso, “*ah, sei... pode ir lá*” (l. 10), mas revela, também, um julgamento acerca de sua condição sexual. Desta forma, de um ato não-linguístico, totalmente discursivo, “*olho atravessado*” (l. 13), podemos depreender uma prática social comum na escola: o destoante ou o anormal¹⁸ é julgado com estranhamento por não se enquadrar dentro de um determinado padrão. A postura do vigilante, repleta de sentido, reforça a ideia de que nenhum discurso está desassociado de um determinado contexto¹⁹, mas, sim, situado dentro de práticas sociais.

Para Fairclough (2016, p. 98), essas práticas sociais têm várias orientações, as quais versam de maneira “econômica, política, cultural e ideológica”, estando o discurso implicado em todas elas, “sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”. No entanto, é sobre o viés político e ideológico que também devemos nos ater aqui.

Pensando-se, política e ideologicamente, falas do tipo “não há nada demais no que ele disse” e “um olhar não quer dizer nada” são, certamente, discursos possíveis que podem ser produzidos nesse contexto por alguns sujeitos integrantes da escola, mesmo que

¹⁸ Referência ao termo usado por Foucault em *Os anormais* (2001) em que a visão de saúde mental era intimamente ligada ao que a religião ou o Estado definiam como normal ou moral.

¹⁹ Contexto é usado aqui como um termo mais abrangente do que apenas local geográfico ou situação temporal. Outros aspectos e semioses discursivas entram em ação conjunta para a criação desse contexto mais estendido como proposto por Hanks (2008).

inconscientemente, visto que “não se deve supor que as pessoas tenham consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125). Apesar disso, aí reside um dos problemas que deve ser constantemente reavaliado na prática escolar, pois

as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2014, p. 67).

Desconfiar do que é assumido como “natural”, ou normal, é uma atividade complexa que exige de todos um cuidado frequente frente às práticas discursivas escolares. Para Thompson, a naturalização é uma estratégia típica de construção simbólica, ligada à reificação, pela qual criações sociais são representadas como acontecimentos naturais:

Formas simbólicas não são meramente representações que servem para articular ou obscurecer relações sociais ou interesses que são constituídos fundamental e essencialmente em um nível pré-simbólico: ao contrário, as formas simbólicas estão, contínua e criativamente, implicadas na constituição das relações sociais como tais (THOMPSON, 2011, p. 79).

Assim, o olhar do vigilante constitui-se como uma forma simbólica constitutiva de relações sociais que serve ao interesse da ideologia dominante, a qual, em seu texto produzido oralmente, representa muito mais que meras palavras ou gestos; ambos são, de fato, elementos representativos da luta pelo poder e da manutenção de um discurso hegemônico em que um determinado padrão, o heterossexual nesse caso, seja o certo. Entendamos, então, que

o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98).

Dessa forma, as escolhas discursivas têm um significado próprio e representam as identidades de quem fala, seus conhecimentos, seus valores e suas crenças. Não podemos, entretanto, desvincular a face linguística da ADC, pois é mapeando os recursos linguísticos empregados que podemos observar como tais “estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas” (RESENDE, 2016, p. 13). Por outro lado, não podemos, também, privilegiar apenas aspectos sociais, correndo o risco de vincular nossas análises a outras áreas dos estudos sociais críticos. Logo, “bom senso é a atitude chave para um bom trabalho, pois é preciso equilibrar esses dois aspectos” (LUSTOSA, 2018, p. 208).

Portanto, essas escolhas discursivas dos sujeitos – como as do vigilante – se materializam em contextos sociais específicos – como na escola – e com propósitos claros, mesmo que não se “queira” ver.

4.1.2. “Se você que é professor ela fala desse jeito... sei lá, né... e da gente?”

CONTROLE DO CONTEXTO E OUTRAS ESTRATÉGIAS

Quanto a escolher o que falar, e quando fazê-lo, é relevante refletir sobre o relato de J, um outro aluno gay desistente do projeto escolar proposto pelo pesquisador na escola em que trabalhava, a respeito de como o controle sobre o contexto pode se tornar controle sobre os discursos.

Excerto 02 – Controle e silenciamento

J	1	E ai, professor, de boa?
Professor1	2	Opa, sim, sim... já estava sentindo sua falta nos encontros. Dia 29 teremos de novo, ok?
J	3	Então, acho que você precisa saber de uma coisa que rolou lá na sala no dia que você foi
	4	relembrar a gente do encontro.
Professor1	5	Entendo. O que aconteceu?
J	6	Na boa, AQUELA MULHER é muito sem noção... isso porque é PROFESSORA, imagi-
	7	na, né?
Professor1	8	Ela ofendeu vocês ou algo assim?
J	9	Não diretamente a gente, mas daí, quando você saiu, ela disse: “ <i>Esse professorzinho com</i>
	10	<i>os aluninhos dele lá naquele projeto, né? Eu não tenho nada contra, mas acho que ele</i>
	11	<i>deveria estar fazendo outra coisa porque nem tem necessidade de ficar debatendo essas</i>
	12	<i>coisas de gay na escola, acho que aqui nós somos todos iguais”. “Ele deveria era se pre-</i>
	13	<i>ocupar com o conteúdo ao invés de tá fora de sala ai dando esses recados”...</i>
Professor1	14	Como assim? Pode deixar que vou falar com ela!
J	15	Ah, nem precisa [pausa], mas, tipo, se você que é professor ela fala desse jeito...sei lá, né?
	16	E da gente? Fiquei mó ENVERGONHADO, nem disse nada...

Analisando o relato de J, podemos notar, por meio de suas próprias palavras, que a professora utiliza o *status* assimétrico proveniente de sua posição social privilegiada para legitimar seu discurso e controlar os/as alunos/as na classe, inclusive os/as LGBTI+, pela ação de sua prática discursiva. Van Dijk (2017) define poder social, essencialmente, “em termos de controle, isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros”, o que pode ser evidenciado por meio das informações trazidas pelo colaborador. Entendemos controle aqui

de maneira difusa, já que “poucas pessoas têm liberdade total para dizer e escrever o que querem, onde e quando querem e para quem querem” (p. 57). Percebemos, então, que a docente em questão tem total controle do evento comunicativo que se efetiva na sala de aula, controlando não só o que diz, mas sua audiência, também, ao fazer uso do *locus* privilegiado, dada a sua posição hierárquica. Logo, diferentemente da coerção, a estratégia utilizada aqui é muito mais de controle cognitivo, uma vez que seu discurso pode modificar as ações da sua audiência.

Para tanto, devemos analisar cautelosamente o relato feito sobre a fala da professora, suas escolhas lexicais, a estrutura oracional e a tese que ela desenvolve para justificar sua crítica e engajar outros sujeitos a seu favor. Podemos começar com a estratégia de aproximação afetiva, quase maternal, em que se utiliza os diminutivos, “*professorzinho*” e “*aluninhos*” (l. 9-10), para marcar um enfrentamento que soe mais suave, menos agressivo e direto. Apesar da aparência doce, essa aproximação se configura, própria e efetivamente, como uma estratégia linguística de diminuição do Outro. A tomada de turno aqui é rápida, seu texto oral é pontualmente proferido após a saída do outro professor. O controle se inicia na força do enunciado da professora que tenta, sub-repticiamente, demonstrar uma espécie de afastamento proposital que quase beira ao desconhecimento, ou melhor, à deslegitimação quando ela fala “*naquele projeto*” (l. 10).

O primeiro passo para que se controle o discurso é dominar o contexto onde ele ocorre (VAN DIJK, 2017) e, por conseguinte, tratar de acesso à fala é fundamental. A professora não só domina o turno de fala, controlando o evento comunicativo, mas também tem acesso privilegiado ao contexto nesse momento e, assim, centraliza a atenção de todos em direção ao que ela diz. Apesar disso, não podemos afirmar que ela tenha controle consciente e absoluto acerca do contexto porque, na verdade, a professora reproduz um pensamento hegemônico da classe dominante que fala por ela.

Outro ponto interessante é o uso da estrutura oracional modalizada pela oração adversativa “*mas acho que [...]*” (l. 10) onde temos uma concessão aparente por parte da professora. É válido apontar que, mais uma vez, ela tenta negar explicitamente qualquer tipo de preconceito, “*eu não tenho nada contra [...]*” (l. 10), tentando criar uma imagem de neutralidade muito eficaz na tarefa de engajamento, além de proteger sua face que, segundo Goffman (1985, p. 77), é “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”.

Assim, mostrando-se inicialmente amigável e mantendo um valor positivo de sua face, a professora relatada por J segue com suas estratégias de persuasão e manipulação, as quais ficam claras nesse trecho quando, finalmente, ela nega a necessidade de debate sobre as questões de orientação sexual, de modo que “*essas coisas de gay*” (l. 12) não devem ser tratadas na escola. Além disso, o uso de “nós” é muito questionável aqui: quem são os “nós” (l. 12) a que ela se refere e quem são os Outros implícitos no seu discurso? Somos realmente todos iguais na escola? Na vida? Temos, claramente, aqui o que van Dijk (2017) chama de outro-apresentação negativa²⁰, em que “eu”, a professora representada no discurso, se contrapõe a “*ele*” (l. 12), o professor ausente, e “nós” (l. 12), aqueles/as na classe, a “*gays*” (l. 12), os Outros/as.

Dessa maneira, não há como negar que o acesso e o controle discursivos, como no relato apresentado, constituem-se como elementos que, da forma como foram usados pela professora, colaboram com a manutenção do discurso hegemônico localizado nas relações de poder. Ambos são recursos simbólicos valiosos na tarefa do controle mental que se efetiva diariamente, também, dentro da escola sob o manto de uma neutralidade ideológica. Logo, não podemos reconhecer a existência de uma liberdade pura e deliberadamente imune às pressões exteriores, pois essa “neutralidade” é, por si só, uma tomada de posicionamento ideológico. Ademais, estamos expostos a várias influências, sendo a figura do professor emblemática no contexto escolar, já que representa o discurso mais influente e, por consequência, “tem mais chances de controlar as mentes e as ações de outros” (VAN DIJK, 2017, p. 50).

Por fim, a professora citada por J direciona seu discurso para uma forma de desmoralização ética do professor responsável pelo projeto. Ao dizer que “*ele deveria era se preocupar com o conteúdo [...]*” (l. 12-13), a professora afirma implicitamente que seu colega de trabalho não cumpre com suas atribuições profissionais e o desmoraliza frente aos/às demais alunos/as, deslegitimando sua iniciativa pedagógica. Essa estratégia ideológica é eficaz e logo percebida na fala final de J, “*se você que é professor ela fala desse jeito*” (l. 15-16), o qual também se sente desqualificado, “*Fiquei mó envergonhado*” (l.16), já que também fazia parte do projeto. Com isso, a professora, conscientemente ou não, efetiva uma forma de silenciamento, “*nem disse nada...*” (l. 16), e seu discurso, retomando Fairclough (2016), efetiva-se tanto político quanto ideologicamente, ao manter e naturalizar as relações de poder.

²⁰ Van Dijk (2017) afirma que por meio da “outro-apresentação” negativa os dominantes reforçam as posições de poder e marcam um determinado afastamento entre ‘quem fala’ em relação a ‘de quem se fala’.

Refletindo sobre os dados analisados até agora, notamos que as relações de poder, principalmente as verticalizadas (vigilante x alunas e professora x turma), agem fortemente para que a manutenção de determinados discursos se sustente; posto isso, quando o vigilante utiliza o “olho atravessado” para julgar, e a professora afirma que existem “coisas de gay”, ambos reforçam uma hegemonia discursiva cisheteronormativa e privam os/as demais estudantes de se relacionarem com a diferença de maneira respeitosa e não preconceituosa. A saber, entendemos que a ideologia dominante, da maneira como vem sendo tratada aqui, parte do princípio da cisheteronormatividade como uma eleição arbitrária que toma essa condição sexual como norma de conduta/desejo/afeto a ser seguida por todos (BUTLER, 1993), apagando de vez aqueles/as que fogem ao padrão.

4.1.3. “Era melhor você não ter nascido!”

O DISCURSO LGBTIFÓBICO E A DESLEGITIMAÇÃO DO CORPO LGBTI+

Para refletir um pouco mais sobre a questão da validade do corpo LGBTI+, utilizamos uma das notas de campo gerada durante uma oficina desenvolvida durante um encontro do projeto “Portas Abertas” em que os/as alunos/as deveriam escrever sobre ataques LGBTIfóbicos que já haviam sofrido.

Excerto 03 – O corpo desqualificado

1	Os alunos sentaram-se em círculo. Cada um pegou um pedaço de papel e uma caneta e foi pedido que
2	escrevessem algo ruim que lhes tivesse acontecido por serem LGBTTs. Uma aluna pergunta se teria
3	que escrever tudo. O professor diz que pode ser uma frase, uma palavra, como quisessem escrever. Ele
4	põe uma música instrumental de fundo. Um aluno diz não conseguir escrever, ele prefere falar. O pro-
5	fessor insiste e ele se recusa. O professor permite o relato oral. Outra música começa. Alguns alunos já
6	terminam em silêncio. Alguns estão pensativos. Alguns olham para baixo. A segunda música termina e
7	o professor pergunta se é necessário mais tempo. O grupo diz que não e o professor recolhe os papéis
8	escritos. O professor os coloca em uma caixa que fica no meio do círculo. Ele pede para que cada um
9	pegue um dos papéis e leia em silêncio. A terceira música toca mais baixo ao fundo. Alguns alunos es-
10	tão em lágrimas, outros se enraivecem. O professor pede para que cada um leia em voz alta. Um a um,
11	<i>eles leem... “Vagabunda, sem vergonha!”. “Para, amiga, que nojo de você”. “Era melhor você não ter</i>
12	<i>nascido !” “Anda como homem, moleque!”. “O que vão falar de mim na igreja? ”. “Como assim gay?</i>
13	<i>Quem fez isso com você?”. “Nada disso, não quero saber dessa palhaçada aqui em casa! ”. A música</i>
14	acaba.

Atentando para os dados gerados durante a dinâmica, podemos perceber que os discursos apontam, dentre vários outros encaminhamentos, para um corpo desqualificado, de “*vagabunda, sem vergonha*” (l. 11), que não é digno ou tem nenhuma importância. Há, também, o corpo que era para “*não ter nascido*” (l. 11-12) e não atinge a validade de corpo, não produz matéria no sentido físico de ocupar um espaço. Ele não pesa, ou seja, não importa. Além disso, se o corpo não se adequa à norma, “*Anda igual homem, moleque!*” (l. 13), ele é descartável, desimportante, mas está sujeito à punição e à vigilância que, segundo Foucault (2014), permitem o controle dos corpos e a sujeição das forças. É necessário que se discipline tais corpos que envergonham e enojam, que subvertem.

O poder disciplinar seria [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...] (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Notamos que o poder disciplinar aqui não é responsabilidade de uma entidade ou instituição somente. Ele está espalhado nas práticas discursivas das famílias, das igrejas, dos grupos de amigos/as e na própria escola. Disciplinar o corpo é entendê-lo como objeto e alvo de ação do poder. Desse modo, como podemos pensar em reconhecimento identitário quando sua essência é negada, quando seu corpo é desmerecido?

Consequentemente, ao se repudiar o corpo homoafetivo por meio de nomeações do que é ou não certo, se repudia a efetivação da identidade desse corpo de maneira social, negando a esses sujeitos o direito de ser coletivo, pois “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 1993, p. 161), que serve ao propósito de reafirmar as identidades legitimadas hegemonicamente, isto é, neste caso, as identidades cisheteronormativas.

Nessa perspectiva, “*como não evadir?*” e “*como não se desassociar se a associação, por si só, já causa preconceito?*”. Indagações como essas surgiram quando um aluno trans fez uma reflexão sobre sua ausência do projeto dizendo que “só de estar lá, no dia e hora marcados, já era um rótulo de “*diferente*” apontado pelos outros “*colegas*”. Essa reflexão sobre a estratégia discriminatória da “rotulação” constitui-se como um dado preliminar relevante e congruente com a evasão dos/as alunos/as que, inicialmente, participavam do “Portas Abertas” e sinaliza para outras estratégias típicas de construção simbólica, como a diferenciação e o expurgo do Outro.

No entanto, para que apareçam e se firmem as identidades, é necessária a possibilidade de existência de algum tipo de apoio social ou rede de proteção nos espaços sociais, como a escola, que dê sentido às necessidades individuais (WEEKS, 2004). Esse foi o intuito pelo qual o projeto foi colocado em ação e incorporado ao PPP da instituição escolar (Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia).

Sendo assim, os dados gerados durante sua atividade podem ajudar a reavaliar as estratégias empregadas e a redirecionar o projeto, mas não o deixar acabar, uma vez que espaços de resistência são necessários. Tais dados também servem para que uma tomada de posicionamento didático-pedagógico plural seja perpetuada, visando não à tolerância, mas ao respeito como orientação de toda atividade escolar.

4.1.4. *“Quando vejo, é tarde, e daí já chamei ele pelo nome de verdade mesmo. Importante é o aluno não levar falta.”*

O CORPO TRANS, A SUBVERSÃO DA NORMA E O PAPEL DA ESCOLA

Para finalizar as análises levantadas por meio dos dados preliminares ligados ao projeto “Portas Abertas”, apresentamos um fragmento de uma observação participante feita durante uma coletiva de professores em que algumas questões relacionadas a uma aluna trans, cuja identificação não será reportada, eram tratadas.

Excerto 04 – O corpo trans e suas demandas

1	O coordenador levanta o requerimento da aluna trans de usar o banheiro feminino e sua reiteração por ser
2	chamada por seu nome social, pois muitos professores ainda a chamam pelo nome civil. Há um certo si-
3	lêncio. A professora X defende o posicionamento da aluna trans dizendo <i>“é direito dela”</i> . Alguns docen-
4	tes balançam a cabeça positivamente e outros não se manifestam diretamente, entretanto desses se ouve
5	<i>“tem lei pra isso?”</i> , <i>“como assim direito?”</i> . O coordenador organiza as falas. O professor Z afirma que
6	<i>“Quando vejo, é tarde, e daí já chamei ele pelo nome de verdade mesmo. Importante é o aluno não levar</i>
7	<i>a falta”</i> . A professora X questiona o que é verdade, mas é interrompida pela professora W que afirma se
8	sentir <i>“ameaçada pela presença de um menino no banheiro feminino”</i> . Alguns respondem positivamente
9	à professora W que continua <i>“não seria melhor ele usar o banheiro de deficiente?”</i> . A discussão segue...

O desenrolar dessa coletiva de professores traz interessantes pontos de reflexão a serem analisados. Primeiramente, há uma preocupação do coordenador em tornar as demandas da aluna trans públicas e de discuti-las com o colegiado de docentes. Mostrar as demandas dessa pessoa trans já a materializa no contexto escolar e, por si só, concretiza a

instabilidade e a própria fluidez das identidades sexuais. Percebemos, então, que tal materialização causa certa comoção entre os professores que se posicionam a favor ou contra a aluna. Weeks (2004) afirma que a sexualidade não pode ser compreendida isoladamente, mas, sim, no entrelaçamento de todos os pertencimentos sociais dos quais participamos; assim, a aluna trans busca, com suas demandas, sentir-se pertencente à escola e procura as esferas responsáveis pela legitimação de tal pertencimento. No entanto, acatar tais pedidos, *uso do banheiro feminino e do nome social*, significa ressignificar identidades, isto é, mostrar que existem identidades sexuais de oposição que fogem ao estável padrão binário cisheteronormativo.

Toda essa subversão, para os mais conservadores, ameaça não só a rotina pedagógica da escola, mas, mais profundamente, as estruturas sociais e os modos de vida como são conhecidos. Logo, essas pessoas acreditam ser “perigoso” aceitar que uma aluna trans exista no seio da instituição escolar e seguem, então, diretrizes para o seu apagamento, para seu silenciamento que reforçam as identidades estabelecidas como padrão.

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas, e em contraposição a elas, a identidade hegemônica se declara e se sustenta (LOURO, 2016, p. 31).

Nessa reafirmação heteronormativa, temos, por exemplo, a contraposição das falas do coordenador e da professora X com o que alegam o professor Z e a professora W. Os primeiros se referem à aluna no feminino, “*da aluna trans*” (l. 1) e “*direito dela*” (l. 3), mostrando o reconhecimento da sua identidade transexual, ao passo que os demais se posicionam negando tal individualidade, masculinizando a referência à aluna quando usam “*ele*” (l. 6; l. 9) e “*menino*” (l. 8) para estabelecer quem é quem no discurso.

Fica claro que, para o professor Z, mais importante que ser entendido como ser social existente e individual é “*não levar falta*” (l. 6), é estar presente, mesmo que sem ser reconhecido. Do mesmo modo, não se ater ao nome social é uma indulgência branda, pois “*ele*” (l. 6) tem um “*nome de verdade*” (l.6) e o professor não acredita estar infringindo norma alguma, uma vez que fez seu papel de contabilizar “*o aluno*” (l. 6). A palavra “*verdade*” aqui opera em uma lógica de legalidade segundo a fala do professor Z, ancorada a um pensamento binário e monocultural, desafiado pela professora X (l. 7).

Por outro lado, a professora W deixa mais evidente o processo chamado de “operação de repulsa” criado por Young (1988). Nessas operações, para se consolidar identidades, o Outro é excluído ou dominado. Dessa maneira, a aluna trans precisa ser dominada, pois representa uma ameaça ter “*um menino no banheiro feminino*” (l. 8), mesmo que esse “menino” tenha características físicas e marcas do feminino em seu corpo, mesmo que esse “menino” possa estar exposto a uma violência iminente no banheiro que não condiz com sua identidade de gênero social.

Entretanto, para que haja uma maior efetividade na remoção do perigo, podemos excluir e, para tanto, sugere-se que “*ele poderia usar o banheiro de deficiente*” (l. 9), anulando, então, “aquele” que não se adapta, não se encaixa no que é entendido como o “normal”. Assim, os sujeitos dominados ou excluídos, segundo Butler (1993), apontam para a necessidade de se pensar nos porquês da constituição de certos corpos e não de outros, de maneira que

será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são constituídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são constituídos, e, além disso perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o “exterior” – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam (p. 170).

Como consequência dessa prática discursiva na escola, instaura-se e naturaliza-se a não-demarkação do corpo trans, como pode ser percebido nas falas docentes. Esses discursos produzem um não-ser, excluído e deslegitimado, reforçando as identidades já fundamentadas e consolidadas culturalmente, isto é, as identidades heteronormativa e cisgênero já estabelecidas, mantidas e transformadas em senso comum socialmente.

Os dados preliminares analisados aqui apontam para a existência de um discurso LGBTIfóbico que opera na escola por meio de diferentes estratégias ideológicas. Essas estratégias, materializadas discursivamente nas práticas sociais e outras semioses situadas no contexto escolar, podem contribuir fortemente não só para a evasão de projetos voltados às questões de orientação sexual e identidade de gênero social, mas, também, para outros desdobramentos que podem impactar diferentemente os corpos dos/as estudantes LGBTI+. Dessa maneira, o próximo capítulo busca analisar como tais desdobramentos silenciam e deslegitimam os/as alunos/as que fogem à cisheteronormatividade na escola.

5. OS DADOS ATUAIS

Os dados gerados por meio dos relatos do/as alunos/as desistentes do projeto “Portas Abertas”, analisados no capítulo anterior, sinalizaram a urgência em instaurarmos uma pesquisa voltada para a investigação dos mecanismos linguístico-discursivos e para as estratégias ideológicas identificadas nos discursos que são produzidos na escola.

Dessa forma, as análises que serão feitas neste capítulo tentam visibilizar mais ainda as maneiras pelas quais determinados discursos naturalizam a cisgeneridade e a heterossexualidade como padrão a ser obedecido e instauram tabus acerca da sexualidade na escola, a qual tem se mostrado, em diversas situações, não só mantenedora, mas também propagadora da LGBTIfobia ao “reafirmar a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória” (LOURO, 2014, p. 89).

Assim, com o intuito de realizar essa tarefa investigativa situada na escola, os dados analisados nas seções deste capítulo trazem à reflexão diversas nuances da problemática gerada pela questão de pesquisa e pelos objetivos desta dissertação, buscando não só identificar os mecanismos propulsores da LGBTIfobia, mas também as diversas maneiras pelas quais eles se instalam, se mantêm, e são propagadas pela e na própria instituição escolar por seus agentes em diferentes posicionamentos, diferentes estatutos hierárquico no contexto das relações de poder e dominação.

5.1. “LGBTIFOBIA? SÓ SABE QUEM JÁ VIVEU...”

De acordo com o Relatório GGB 2018²¹,

a cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBTs. E o mais preocupante é que tais mortes cresceram assustadoramente nas últimas duas décadas: de 130 homicídios em 2000, o número saltou para 260 em 2010, 445 mortes em 2017 e 420 no ano passado (Relatório GGB, 2018, p. 1).

Apesar da pequena redução de 6% em relação ao ano recorde de assassinatos de 2017, os números são alarmantes, fazendo do Brasil o líder em crimes dessa ordem, e

²¹ O Relatório GGB é uma iniciativa da ONG Grupo Gay da Bahia, uma das organizações não governamentais que promovem um esforço de fornecer dados sobre violências que acometem a população LGBT no Brasil. Para mais informações ver: <http://www.ggb.org.br>

justificam a razão pela qual tem se discutido a configuração da LGBTIfobia como crime²², assim como os de racismo e de violência contra mulher. Ademais, some-se a isso as pautas da chamada “bancada da Bíblia”, que tem reiteradas vezes se comprometido com a retirada de direitos da população LGBTI+, a ascensão à presidência de uma figura de prestígio frequentemente associada ao discurso LGBTIfóbico e uma agenda política de inviabilização de demandas LGBTI+ do atual governo, para que se possa retratar a conjuntura social e história na qual se localizam as práticas sociais que circulam na escola.

A escola, por certo, não está isolada em um microcosmo protegido pelos muros e pelos portões que a cercam. Tampouco estão as práticas sociais produzidas em seu interior, já que elas se conectam a outras práticas sociais formando redes de práticas que não só se relacionam, mas que também se retroalimentam, as quais “podem depender de autoconstruções reflexivas para sustentar relações de dominação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa).

Assim, interligadas a diversas redes de práticas que podem ser influenciadas por ideologias a serviço das classes dominantes, as práticas sociais produzidas na escola refletem a conjuntura social presente no contexto da modernidade tardia em que está posicionada. Dessa forma, construídas sob uma perspectiva particular, a ideologia cisheteronormativa apresenta-se como referencial normativo para o discurso LGBTIfóbico percebido no ambiente escolar que busca “apagar as contradições, dilemas e antagonismos das práticas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa), sustentando os projetos de dominação que deslegitimam a presença dos corpos LGBTI+ nos espaços escolares.

5.1.1. “Na cabeça deles... pode ser que role, entendeu?”

DA PSEUDOACEITAÇÃO AO FETICHISMO

Esta subseção objetiva compreender como o discurso lesbofóbico impacta diferentes identidades em um contexto fetichista no qual diferentes representações do eu aparecem.

Como nas outras escolas, após uma reunião para apresentar a pesquisa desta dissertação ao corpo docente, a fim de conseguir a participação dos/as colaboradores/as professores/as, dois professores se voluntariaram para serem não só colaboradores, mas

²² Após 13 anos, desde a PL 122/2006 arquivada depois de passar 8 anos no Senado, STF julga que o Congresso não pode deixar de tomar as medidas necessárias para que se combata a discriminação e decide criminalizar a LGBTIfobia, tipificando-a como crime de racismo até que uma lei própria seja elaborada. Dessa forma, “as entidades defenderam que a minoria LGBT deve ser incluída no conceito de “raça social”, e os agressores punidos na forma do crime de racismo, cuja conduta é inafiançável e imprescritível. A pena varia entre um e cinco anos de reclusão, de acordo com a conduta” (RICHTER, 2019).

também interlocutores entre o pesquisador e possíveis alunos/as interessados/as na participação da geração de dados. Graças a eles, chegamos ao número expressivo de quase 20 voluntárias: meninas lésbicas do turno vespertino que cursavam a 1ª ou 2ª séries do Ensino Médio. Uma semana depois, houve uma reunião durante o intervalo das aulas para explicar o propósito da pesquisa e não foi difícil notar o quanto elas interagiam bem entre si: as risadas, os cochichos, a linguagem corporal.... Em função do recorte da pesquisa, chegamos ao consenso de que quatro colaboradoras participariam do primeiro momento, das entrevistas, e que depois, durante os grupos focais, todas poderiam participar. Posto esse cenário, analisaremos aqui as contribuições de H, AJ, ME e G – como nos demais casos, serão usadas somente iniciais para preservar as identidades das alunas – sobre suas percepções acerca da construção identitária delas e do grupo e sobre o que acreditam ser a razão da “aceitação” de seus corpos nesse específico ambiente escolar.

O conceito de identidade é de grande importância para a esfera da análise que iniciamos. Sendo assim, alguns posicionamentos teóricos devem ser explicitados. Destarte, não podemos desvincular as constituições identitárias das práticas sociais, visto que a construção do “eu” se dá em relação ao Outro, seja negando, negociando sentidos ou buscando semelhanças em um processo social dinâmico de caracterização que é tanto individual como coletivo, já que “as identidades se constituem em relações sociais mediadas pela linguagem” (MAGALHÃES, 2006, p. 5), como previamente discutido em 2.2.

Primando pela linguagem, ressaltamos aqui a importância do discurso como “momento das práticas sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.28, tradução nossa) na tarefa de moldar a sociedade e, ao mesmo tempo, por ela ser moldado. É imperativo crer no caráter dialético existente entre linguagem e sociedade, pois ambas se sustentam em uma relação interna já explicitada por Fairclough (2016).

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, (2016, p. 94-95).

Sendo o discurso um modo de ação, logo as narrativas das alunas lésbicas analisadas neste capítulo podem revelar aspectos interessantes sobre como elas agem sobre o mundo, como reconhecem a si próprias (e as outras) e como representam o espaço escolar em que

estão situadas, uma vez que suas falas não somente relatam fatos decorrentes da experiência, pessoal e/ou coletiva, relatam também “identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

Esses três efeitos são parte do que o autor sistematiza como funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional. A saber, a função identitária, tratada por Halliday (1978) como interpessoal, está relacionada diretamente a como as identidades sociais são estabelecidas pelos atores sociais por meio do discurso. Nesse processo de constituição identitária, o que é revelado no discurso delimita e, por conseguinte, marca quem são esses atores sociais, como tratado anteriormente em 2.2.

Para iniciar as análises, traremos à discussão um evento discursivo ocorrido em sala de aula, quando ME e sua turma debatiam sobre os novos arranjos de constituição familiar brasileira. ME, ao tomar o turno, narra o seguinte trecho.

Excerto 05 – O questionamento do corpo lésbico

ME	1	Foi num debate que teve sobre a família contemporânea...[pausa] eu estava dando meus argu-
	2	mentos porque eu sou a favor... afinal, eu sou lésbica... é... e aí o menino falou “ <i>ah, você não</i>
	3	<i>é... você já namorou um menino daqui... isso é frescura...</i> ” aí, mas foi durante o debate mesmo
	4	e aí eu deixei pra lá... já estou acostumada com as pessoas dizendo o que eu sou ou não posso
	5	ser...

A colaboradora ME mostra na fala registrada seu posicionamento como lésbica, sua identidade sexual, pois essa é uma marca que institui uma luta de poder e, também, uma justificativa para um possível posicionamento ideológico. Por um lado, ME se manifesta dizendo “*afinal, eu sou lésbica...*” (l. 2) para marcar um espaço delimitado no seu corpo o qual é questionado por um outro alguém sobre o argumento “*você já namorou com menino daqui...*” (l. 3) e deslegitimado quando esse mesmo outro afirma que sua condição sexual “*é frescura*” (l. 3). Por outro lado, essa identidade é evocada pela aluna como algo que não se abala facilmente, já que é percebida como uma marca não-transitória a qual se enquadra dentro das discussões provocadas “*sobre a família contemporânea*” (l. 1) e seus novos arranjos. ME chama para si um lugar de fala legítimo, pois lésbicas são legítimas para o debate sobre a família contemporânea e, portanto, em seu imaginário, ela tem condições de contribuir para um debate dessa natureza, como o fez.

Outra questão interessante a ser analisada nesse fragmento é o fato de ME se mostrar resiliente quando diz: “*estou acostumada com pessoas dizendo o que eu sou ou não posso ser...*” (l. 4-5). Durante a entrevista, a aluna dá de ombros como se não se importasse mais

com tais comentários acerca de sua sexualidade, como se sua identidade sexual naquele momento já estivesse clara e estabelecida para ela. O fato aqui revela o quanto a identidade lésbica de ME a define como parte desse grupo a ponto de não se importar com as críticas, já que tal identidade não é, aparentemente, passageira.

É necessário, entretanto, que não se entenda identidade como algo fixo e estável. Mesmo dentro do que acreditamos e entendemos como regularidades, há instabilidade e transformação. ME aparenta, sim, estar conectada ao que verbaliza em “sou lésbica”, mas isso não a torna igual às outras lésbicas do grupo porque as identidades se estabelecem nas práticas sociais em relação ao “eu” e ao “outro”. Assim,

nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996, p. 74, grifos da autora).

A aparente estabilidade demonstrada por ME, na verdade, está em meio a um constante embate de sentidos, como podemos constatar na passagem a seguir, a qual se desenrolou quando a aluna comentou sobre um relacionamento anterior com um rapaz da escola.

Excerto 06 – Bissexual ou lésbica?

Pesquisador	1	Hum... você tinha comentado que tinha um namorado e que agora não se relaciona mais
	2	com meninos...
ME	3	Sim... é sim...
Pesquisador	4	Esse fato, aqui na escola, já foi motivo de algum comentário discriminatório?
ME	5	Hummm... já... tipo assim, nada a ver, mas... <i>“ah porque ele magoou ela, ela começou</i>
	6	<i>gostar só de meninas...”</i> ou então <i>“ah, você é bi, você não é lésbica porque você já na-</i>
	7	<i>morou com menino.”</i> É sim já, já rolou uns comentários idiotas sim... e tenho que ficar
	8	me justificando... uma coisa não tem nada a ver com a outra... ORAS... não namorei com
	9	meninos porque eu era a HÉTERO, mas porque eu não queria que soubessem que era
	10	LÉSBICA... só a gente sabe como são essas coisas...

O embate aqui se estabelece quando ME tem de justificar o porquê de não ficar mais com meninos ou esclarecer as razões pelas quais as pessoas a vêem como lésbica ou bissexual. Dessa maneira, podemos notar que os comentários do relato versam sobre como os outros

interferem na construção da identidade do eu em movimentos de coligação ou refutação, como no caso de ME. Durante o configurar de sua identidade lésbica, ela passou pela desconstrução do que os outros enxergavam como sua identidade hétero ou bissexual, confirmando como os atores sociais arranjam e desarranjam suas identidades em meio às relações sociais e às práticas discursivas a que têm acesso. Logo,

é possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo [...] arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2014, p. 32).

Notamos, também, como os comentários relatados centralizam o homem como fator decisivo na construção da sexualidade de ME, seja pela relação de causalidade expressa em *“ah porque ele magoou ela, ela começou a gostar só de meninas...”* (l. 5-6) ou pela relação de constatação em *“ah, você é bi, você não é lésbica porque você já namorou com menino”* (l. 6-7). Em ambos fragmentos, podemos notar uma androcentria reflete os discursos dominantes, os quais reforçam os papéis de subordinação e subalternização da mulher em nossa sociedade.

Outro ponto interessante é a justificativa de ME por namorar meninos na escola antes de expor sua condição lésbica aos colegas. Ela relata que usava desse artifício porque *“não queria que soubessem que era LÉSBICA...”* (l. 9-10), o que demonstra o receio ou mesmo o perigo de subverter a norma estabelecida da cisheterossexualidade. Perigo esse que é reforçado quando ela, em tom confessional, verbaliza que *“só a gente sabe como são essas coisas...”* (l. 10).

Todavia, apesar de estarem em e fazerem parte de um grupo em que a identidade lésbica salta aos olhos, outras identidades também estabelecem relações de aproximação ou distância entre essas alunas. Por isso mesmo é que não podemos acreditar que todas sejam lésbicas do mesmo jeito, com as mesmas características, já que as idiossincrasias do grupo vão se descortinando com a análise dos relatos.

Sobre essas peculiaridades e diferenças, H traz um fato curioso quando questionada sobre sua convivência com as demais garotas lésbicas da escola.

Excerto 07 – Aparência e perigo

Pesquisador	1	Então é verdade que quando você está com outras meninas lésbicas também você se
	2	sente mais protegida?
H	3	Na verdade... eu me sinto melhor com as meninas que são hétero (risos constrangidos).

Pesquisador	4	É? Por quê?
H	5	Num sei... acho que... elas são mais... mais verdadeiras... a menina quando é lésbica,
	6	ela às vezes te passa vexa na rua e tal, às vezes eu fico mesmo com as outras, saca? Ti-
	7	po porque daí com elas fica mais fácil de conviver com os meninos...
Pesquisador	8	Como mais fácil?
H	9	Ué...mais fácil de lidar com eles porque chama menos atenção... oxi... e...daí os meni-
	10	nos acham que você é hétero (risos constrangidos) e também nem pegam no pé.
Pesquisador	11	Por que é importante que os meninos não “peguem no pé”?
H	12	Ah [pausa] sei lá [pausa mais estendida] para ficar de boa mesmo e não caçar confu-
	13	são...é isso.

Diferentemente das outras entrevistadas, H demonstra não haver relação direta de sororidade quando a questão é ser ou não ser lésbica. Na verdade, a aluna pontua sua preferência por andar com outras garotas heterossexuais, “*eu me sinto melhor com as meninas que são hétero*” (l. 3), numa aparente relação mais verdadeira, apesar dos risos constrangidos que acompanham sua fala. Ela ainda afirma que as meninas heterossexuais são “*mais verdadeiras*” (l. 5) e que as lésbicas se comportam de forma a ridicularizá-la, “*te passa vexa na rua e tal*” (l. 6), sendo mais fácil conviver longe delas.

Linguisticamente, podemos perceber como o texto oral de H reflete uma preocupação intensa sobre a aparência, pois ao ficar “*mesmo com as outras*” (l. 6) ela se mistura e suaviza sua imagem lésbica, protegendo-se dos perigos advindos de destoar de uma imagem segura quando se fala do sexo masculino, uma vez que “*com elas fica mais fácil de conviver com os meninos...*” (l. 6-7).

Apesar de interagir e relacionar-se com as demais garotas lésbicas da escola, o que poderia ser entendido como um posicionamento político e de resistência, H prefere estar com as outras garotas heterossexuais para não chamar mais atenção do que sua existência, por si só, já o faz. Sua segurança, “*para ficar de boa mesmo e não caçar confusão...*” (l. 12-13), sobrepõe-se ao esperado quando imaginamos uma identidade lésbica, mostrando como as identidades são cambiantes e conflitantes, já que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

Surge aqui, então uma questão: até que ponto H é movida a estar com as meninas heterossexuais pelo simples fato de uma escolha espontânea e não guiada por medo da

lesbofobia? Notamos que, novamente, H aponta linguisticamente seus receios em relação a uma clara dominação masculina, “*Ué...mais fácil de lidar com eles porque chama menos atenção...oxi...*” (l. 9), que a leva, não literalmente, a ocultar sua sexualidade, mas a deixá-la turva, uma vez que, se “*os meninos acham que você é hétero*” (l. 9-10), pode-se estar a salvo e não se tornar um alvo desses mesmos meninos. As preferências de H mostram como “as lealdades conflitantes colocadas pela “identidade” são reais”, pois essas “sugerem a importância da escolha em adotar uma identidade que possa ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária” (WEEKS, 2004, p. 230).

Sobre conceber as identidades de maneira contraditória e em um processo de constante significação/ressignificação, AJ relata como ela mesma tem momentos de transição entre o que pode ser definido como processos essencialmente baseados na aparência e/ou na essência. Ela toma o turno quando fala da fluidez²³ de seus momentos que ora estão mais femininos, ora mais masculinos.

Excerto 08 – Fluidez entre o masculino e o feminino

Pesquisador	1	Entendo. Você acha que isso também tem a ver com o fato de você ser uma menina lésbica
	2	mais feminina?
AJ	3	(Risos altos)... eu já me fiz essa pergunta... eu acho que não...eu tenho os meus momentos,
	4	às vezes eu estou mais machinho...

AJ nega uma constância identitária que seja pautada por uma aparente demonstração externa de feminilidade. Quando diz “*tenho meus momentos*” (l. 3) ressalta essa transitoriedade e mostra que não é só uma lésbica feminina, mas que pode ser “*mais machinho...*” (l. 4) também, apontando para algo importante defendido por Mac an Ghail (1996, p. 198):

[...] é crucial manter uma conexão não casual e não redutiva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituosos, de um gênero falho ou mesmo abjeto, em que se chama os homens gays de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas”.

Pelo fato de o discurso lesbofóbico se pautar basicamente numa matriz que vê o gênero social e as identidades sexuais marcadas pela heterossexualidade (masculino x

²³ Uma explicação para essa “fluidez” inferida pelo relato da colaboradora pode estar presente no conceito de identidade por interpelação de Hall (2006, p. 21), em que o autor afirma que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”.

feminino), o Excerto 8 revela como AJ tenta subverter essa ordem, mostrando seus momentos de performatividade.

Além da performatividade, outro aspecto revelador é trazido por AJ durante sua entrevista. Ao falar sobre sua namorada, a aluna toca em uma questão delicada a respeito do que ela e outras alunas lésbicas da escola acreditam ser uma razão pela qual o grupo tenha uma aceitação maior do que a que é percebida, quando se trata dos alunos gays mais afeminados, como podemos observar a seguir.

Excerto 09 – Estranhamento pela “aceitação”

Pesquisador	1	Ah tá, mas como você disse, você tem uma namorada aqui na escola?
AJ	2	Tenho, tenho SIM!
Pesquisador	3	A escola trata você e sua namorada do mesmo jeito que trata outro casal heterossexual?
AJ	4	Sim... é... eles acham até bonitinho...os meninos já até chegaram em mim e falaram “ <i>ah,</i>
	5	<i>vocês são tão linda</i> ”... é estranho a gente receber um tipo de elogio assim...
Pesquisador	6	Por que você achou estranho?
AJ	7	Ah, já vi amigos gays, as mais bibinhas, sofrerem muito preconceito, preconceito...forte,
	8	sabe? Formas assim bem violentas verbalmente, fisicamente...aí eu acho estranho... pelo
	9	fato de eu já ter visto como é.

Como podemos notar, AJ diz que ela e a namorada são tratadas da mesma maneira como qualquer outro casal na escola, pois “*eles acham até bonitinho...*” (l. 4). Sem uma reflexão imediata, mas com devida estranheza, AJ reconhece haver algo de inesperado no comportamento expresso pela fala dos meninos “*ah, vocês são tão lindas*” (l. 4-5), uma vez que já presenciou amigos e amigas sofrerem agressões físicas e verbais “*bem violentas*” (l. 8) na escola²⁴.

A escolha dos recursos linguístico-discursivos nesse fragmento revela uma aceitação que considera “*até bonitinho*” (l. 4) um casal de lésbicas na escola. Uma fala que beira a ironia e anuncia o preconceito velado e fetichista masculino. “*Até*” indica uma concessão feita ao casal que subverte à norma esperada; é uma inclusão pejorativa que beira, sim, a exclusão. Já “*bonitinho*” suaviza o tom da conversa, porém o importante mesmo é saber quem são os “*eles*” ali expressos. “*Eles*” (l. 4), “*os meninos*” (l. 4), apontam para essa aparente aceitação que, surpreendentemente, tem uma agenda mais específica, segundo o que relata AJ no seguinte excerto.

²⁴ Percebe-se que a violência imputada às “bibinhas” (l.7) dá-se, principalmente, pelo fato de que elas vivem suas identidades reveladas em seus corpos afeminados, questionando as masculinidades hegemônicas, temática analisada nos excertos de 5.1.4.

Excerto 10 - Fetichismo e “aceitação”

AJ	1	(...) mas deve ser também por conta dos meninos ficar imaginando duas lésbicas, saca?
	2	Acho que por isso também que eles não se importam...na cabeça deles pode ser que
	3	role, entendeu?
Pesquisador	4	Role o quê?
AJ	5	É... com a gente, essa coisa de homem com duas minas...aff... (risos constrangidos).
	6	Dáí eles ficam de boa.
Pesquisador	7	Você acha que eles aceitam vocês mais por causa disso?
AJ	8	Ah menino é meio escroto...desculpa...fica pensando com...você sabe,né? Eu acho, né?
Pesquisador	9	Mas já te fizeram alguma proposta?
AJ	10	Diretamente, não, mas ficam... “ <i>nossa, duas mina comigo seria massa, né?</i> ”... cada
	11	mané... por isso que eu acho que eles mexem mais com as bibas que com a gente... O
	12	que se pode fazer,né?

Para AJ, o motivo pelo qual elas são aceitas pelos meninos não tem nada a ver com respeito à diversidade sexual, mas está, sim, pautado sobre um imaginário fetichista e machista que objetifica as mulheres. Essa objetificação feminina faz parte das “bênçãos” dadas aos homens, advindas dos valores patriarcais, as quais tentam justificar a “superioridade masculina”:

Homens, como um grupo, são quem mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores às mulheres e deveriam nos controlar. Mas esses benefícios tinham um preço. Em troca de todas as delícias que os homens recebem do patriarcado, é exigido que dominem as mulheres, que nos explorem e oprimam, fazendo uso da violência, se precisarem (HOOKS, 2018, p. 13).

A dominação delineada por Hooks (2018), na citação anterior, é caracterizada aqui pela possibilidade de intercuro sexual com “*duas lésbicas*” (l. 1), fato que AJ usa para justificar a pretensa aceitação social na escola de que ela e algumas outras “gozam” e que será chamada a partir daqui de pseudoaceitação. Se “*na cabeça deles pode ser que role(...)*” (l. 2-3) é uma justificativa para não excluir, logo, uma outra forma de lesbofobia surge aqui: a baseada no fetichismo guiado pelo desejo masculino, “*essa coisa de homem com duas mina...*” (l. 5), que não respeita os limites da sexualidade do outro, “*nossa, duas mina comigo seria massa, né?*” (l. 10) em prol da própria satisfação. Assim, determinadas alunas lésbicas ganham o *status* de aceitas e não sofrem as agressões verbais citadas por AJ em uma clara acepção de mais-valia do corpo feminino para o desfrute sexual.

Esse fenômeno é tão perigoso quanto a lesbofobia não-velada, pois traz para o centro da análise a questão da androcentria dominante, na qual são os meninos que decidem quem pode ou não ser aceito, e relegam às mulheres a confirmação de seu *status* de opressor como algo natural.

A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas sociais que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito (BOURDIEU, 1989, p. 53).

Assim, por meio de determinadas práticas sociais, como as demonstradas no Excerto 10, a naturalização da opressão feminina se materializa no discurso, como em “*coisa de homem*” (l. 5), havendo uma expressão de conformidade por parte de AJ. Mais à frente, a colaboradora utiliza o advérbio “meio”, na tentativa de mitigar a abjetividade do comportamento masculino, “*menino é meio escroto*” (l. 8), uma outra constatação efetivada por ela que nos direciona à expressão desesperançosa, “*o que se pode fazer, né?*” (l. 11-12), utilizada no final de sua participação.

Incrivelmente, AJ não foi a única a levantar a questão da pseudoaceitação motivada pelo fetichismo presente no ideário masculino de alguns representantes da sua escola, o que também pode ser evidenciado no relato de G.

Excerto 11 – Fetichismo e silenciamento

G	1	Ah sim, mesmo tendo essa treta de desperdício que os meninos héteros falam, eu acho
	2	que eles ficam até um pouco mais de boa com a gente por causa desse lance... de feti-
	3	che, saca?
Pesquisador	4	Fetichismo?
G	5	É...tipo duas mulheres e a possibilidade dele participarem...um babaca veio me falar
	6	... um não...sempre tem um ou outro corajoso... eles tipo acham que vai que rola pra
	7	eles, saca? Tipo igual acontece em filme... aff... vergonha...
Pesquisador	8	Relaxa...como se vocês pudessem ser usadas?
G	9	Tipo isso, daí talvez eles “aceitam” (ASPAS COM AS MÃOS) mais a gente...sei lá...
	10	faz parte das fantasias deles...
Pesquisador	11	E vocês nunca falaram disso na direção?
G	12	Pra quê? Vão falar que é coisa de menino...e depois a gente que fica falada...relevo,
	13	homem é assim mesmo...acham que mulher pode fazer tudo que eles querem.

Para G, apesar do argumento heteronormativo usado pelos meninos de que uma mulher deva estar com um homem, “*a treta do desperdício*” (l. 1), ela acredita, assim como AJ, que a pseudoaceitação aparente de sua escola reside no fetichismo masculino expresso em suas falas, “*tipo duas mulheres e a possibilidade de eles participarem...*” (l. 5) ou “*eles tipo acham que vai que rola pra eles, saca?*” (l. 6-7), que assujeitam as mulheres aos desígnios e às vontades sexistas.

Desse modo, o que já seria uma suspeita preocupante, materializa-se na fala da colaboradora, “*sempre tem um ou outro corajoso*” (l. 6), como uma forma de violência que demanda cautela. A possibilidade do imaginário de que tais alunas podem ser usadas revela o porquê de uma aceitação baseada nas “*fantasias deles...*” (l. 10) que é uma potencial ameaça à integridade desse grupo.

Entretanto, G não busca ajuda nas esferas apropriadas, pois já tem naturalizadas duas práticas sociais corriqueiras na sociedade brasileira: primeiro, que existe “*coisa de menino*” (l.12) e, segundo, que as mulheres são a parte mais frágil dessa equação, “*depois a gente que fica falada*” (l.13). O texto aqui nos remete a como a relação binária de sexo x gênero está ligada à naturalização e à classificação de papéis sociais de homens x mulheres, pois

[...] o sexo permaneceu sem questionamento; ficou incorporado ao plano da natureza e como o domínio da natureza está identificado ao universal, houve uma “naturalização” dos papéis atribuídos aos sexos, que se consolidaram, hierarquicamente, como se fossem da ordem do sexo comum, quando, na verdade, nele se abrigam a dominação, a opressão e a exclusão[...] A visão tradicional não faz discriminação entre sexo, gênero e sexualidade; trata-os igualmente. Entende que o macho biológico, por exemplo, “naturalmente” adquire as normas masculinas de comportamento postuladas pela sociedade; e neste sentido, sua sexualidade “naturalmente” decorrerá de sua produção hormonal (CARVALHO, 2010, p. 48).

Os perigos dessa naturalização pautada em um biologismo hierárquico que enaltece homens e subordina mulheres já é alarmante quando o corpo feminino se orienta para a heterossexualidade. Contudo, a análise dos excertos 6 a 11 mostra que a situação tende a piorar quando os corpos em questão são corpos lésbicos, geralmente deslegitimados ou menosprezados pela heteronormatividade e pela cultura do estupro.

5.1.2. “*Incrível como uma fala dele valeu mais...*”

RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE PODER E LGBTIFOBIA

Neste debate, os dados gerados são analisados linguisticamente e discursivamente, levando em consideração também o que emerge por meio de outras semioses não tão explícitas, como na linguagem não verbal, desnudadas mediante a transcrição detalhada. As relações de poder, dominação, estratégias ideológicas e hegemônicas são tratadas também nesta análise, discursiva e semântica (VAN DIJK, 2002), cujos dados se organizam em três categorias:

- homofobia presente em relação assimétrica de poder;
- homofobia sob o olhar empático do outro;
- homofobia percebida do lugar de fala.

Os dados gerados em colaboração com os/as voluntários/as revelam como diferentes visões sobre LGBTIfobia podem divergir, de acordo com a posição de poder ocupada pelo sujeito (posições essas que são assimétricas e tornam o acesso ao poder difuso) e pelo lugar de fala que ocupam na escola. Por isso, entender como essas relações de poder afetam os/as estudantes LGBTI+ significa enxergar o poder tanto como algo invisível e auto-regulador, quanto como elemento que se torna visível na dominação entre os sujeitos.

Considerando o poder dessas duas maneiras, os relatos de um gestor (aqui denominado Vice-diretor1) ilustram como as relações assimétricas de poder contribuem tanto para a inculcação de uma norma (heteronormativa e cisgênera) por meio da disciplina e da confissão quanto para a dominação dos sujeitos que são silenciados na escola.

Excerto 12 – Homofobia presente em relação assimétrica de poder

Pesquisador	1	Como você vê a homofobia aqui na escola que você gerencia?
Vice-diretor1	2	Então [pausa] olha, veja bem, acredito que muito se fala, mas pouco acontece de ver-
	3	dade quando o assunto é esse aí. Na verdade, é porque a meninada se faz de vítima
	4	para chamar a atenção.
Pesquisador	5	Então você acredita que não haja homofobia na escola?
Vice-diretor1	6	AGRESSÃO FÍSICA não tem não! No entanto, a galerinha gay aí fica sempre achan-
	7	do que TUDO é contra eles. Eles esquecem que aqui é a escola... não dá para fazer as
	8	vontades de todo mundo ou ATÉ aluno vai querer sentar na MINHA CADEIRA.

O Vice-diretor1 começa seu relato como se preparasse o momento para algo importante e sério a ser dito. Ele pausa, como se estivesse escolhendo as palavras certas e inicia sua fala pelos verbos no imperativo, “*olha*”, “*veja*” (l. 2), em função de articuladores discursivos, para chamar a atenção do pesquisador a sua opinião. Então, o colaborador diz que “*muito se fala, mas pouco acontece de verdade*” (l. 2-3), em uma clara alusão a um possível vitimismo por parte dos/as que sofrem com a LGBTIfobia na escola. A escolha das palavras

aqui é algo relevante para a análise, principalmente pelo contraste. Há uma contraposição entre “falar” x “acontecer” e entre “muito” x “pouco”, que serve para deslegitimar uma luta por demandas de reconhecimento por parte dos/as alunos/as LGBTI+. Podemos notar aí, também, um dos modos de operação da ideologia: o expurgo do outro (THOMPSON, 2011), pois o colaborador faz uma desqualificação do “grupo problemático”, representando-o de maneira a enfraquecê-lo.

Além dessa contraposição lexical de motivação ideológica, há o uso da locução adjetiva “de verdade”, que traz para o debate o papel do gestor na escola. Qual a propriedade do Vice-diretor1 para pautar o que é ou não verdade? Na sua forma normativa, o poder prescreve o que pode ou não ser realizado em termos da sexualidade (FOUCAULT, 2018). Logo, o que o colaborador em questão faz é desacreditar dos dizeres de um grupo específico da escola que tem características próprias, assim como demandas também.

Provavelmente, “de verdade”, para o colaborador corresponsável pela gestão da escola estaria remeteria ao fato de que, para ser LGBTIfobia, a agressão física deveria estar presente, fato firmemente negado (l. 6) quando indagado pela não existência desse tipo de violência (l. 5). Entretanto, como já se viu, a LGBTIfobia se materializa de várias maneiras, as quais podem desencadear violências físicas, sim, mas também morais, patrimoniais, psicológicas e simbólicas.

A alusão inicial a um possível vitimismo é confirmada quando o colaborador diz que “Na verdade, é porque a meninada se faz de vítima para chamar atenção” (l. 3-4). Novamente, faz-se fundamental atentar ao modo como ele constrói sua argumentação. O Vice-diretor1 inicia esse período com “Na verdade”, um operador discursivo, muito menos neutro que ‘isto é’, para juntar a atual proposição à anterior proferida. O uso desse recurso marca a intenção de explicar algo, pois introduz um esclarecimento que se encerra com um argumento mais forte que o contido na asserção precedente (KOCH, 1987).

E que esclarecimento se faz necessário aqui? Segundo o colaborador, o do porquê de muito se falar e pouco acontecer, ou seja, o vitimismo. O esclarecimento se dá pelo uso do operador “porque” que se mostra como a causa da asserção anterior. Notamos, também, que o colaborador usa palavras que desqualificam os/as estudantes LGBTI+ quando se refere a ele/as como “meninada” (l. 3) e “galerinha” (l. 6), em uma clara alusão à juventude em termos de imaturidade e inconsistência. Percebemos, então, como a mudança de contexto muda o tom desses vocábulos que, geralmente, são entendidos como carinhosos, mas que nessa situação específica, são dotados de atitude pejorativa. Logo, temos a completude dos

léxicos efetivada no contexto da entrevista em que a exatidão é acionada com um propósito claro de desqualificação do outro.

Essa desqualificação fica ainda mais presente quando os ‘esforços’ (da gestão escolar) subentendidos na enfática negação “*AGRESSÃO FÍSICA não tem não*” não são reconhecidos por esse grupo, a “*galerinha gay*”, que “*fica sempre achando que TUDO é contra eles*” (l. 6-7). O uso de “*sempre*” e “*TUDO*” nessa proposição colaboram para a argumentação iniciada por “*no entanto*”, reforçando a ideia de vitimismo apresentada anteriormente, cujo propósito é o de naturalizar o fato de que a LGBTIfobia não acontece da maneira pela qual os outros afirmam que sim. “*TUDO*” aqui reforça o caráter de desqualificação das demandas dos alunos e das alunas LGBTI+ ao menosprezá-las, pois, segundo o colaborador, LGBTIfobia se manifesta apenas na agressão física.

Falar de outros, logo, é algo inevitável nesse excerto. Van Dijk (2017) afirma que, por meio da “outro-apresentação” negativa, os dominantes reforçam as posições de poder e marcam um determinado afastamento entre “quem fala” e “de quem se fala”. Dessa maneira, o colaborador marca seu posicionamento de superior quando contrapõe o “eu” em relação à “*meninada*” (l. 3), à “*galerinha gay*” (l. 6), ou a “*eles*” (l. 7). Segundo Benveniste (1995), no discurso há apenas duas pessoas, o eu e o tu. O ele é a não-pessoa que, nessa entrevista, pode ser percebida como reforço do expurgo do outro. Além disso, há também uma marcação de distanciamento proposta pela contraposição de “aqui”, marcada pelo tempo verbal das falas do vice-diretor1, com o “*aí*” (l. 3 e l. 6), que se refere à “*galerinha*” (alunos/as LGBTI+) e a “*esse assunto*” (LGBTIfobia).

O tempo verbal é outro ponto interessante para a análise. O colaborador usa predominantemente o presente do indicativo, característico, segundo Koch (1987), do mundo comentado e que leva “*consigo algo de sua tensão, compromisso e seriedade, dilatando a validade do relato ou insistindo sobre ela*” (p. 41). O vice-diretor1 usa, então, o presente do indicativo para se posicionar a respeito de algo que acredita ser verdade (“*acredito*” – l. 2) em contraposição ao que os outros “*ficam achando*” (l. 6-7). Segundo Coroa (2005), a perspectiva temporal de “*ficam achando*” denota algo não estruturado, transitório e precário, enquanto “*acredito*” traz sistematicidade, validade e permanência. Esse contraste trazido pelo uso de perspectivas temporais e aspectuais diferentes é um fator que indica também relação de assimetria entre o vice-diretor1 e os/as alunos/as LGBTI+ por meio de um posicionamento típico da função do legislador. A isso Foucault (2014) se refere quando trata da forma mais pura de poder, que dita o que pode ou não ser dito, ou nesse contexto, quem pode ser legitimado pelo que se “*acredita*” e quem pode ser anulado por só “*ficar achando*”.

Outra questão a ser considerada é a da pressuposição que, nas palavras de Fairclough (2016, p. 161), “são proposições que são tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ e há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso”. Em “*Eles esquecem que aqui é a escola*” (l. 7), várias pressuposições podem ser recuperadas. Se aqui é a escola, aqui não é lugar para manifestação da sexualidade. Se aqui é a escola, aqui não é lugar para denunciar a LGBTifobia. Se aqui é a escola, aqui não é lugar para se questionar a autoridade. Muitas pressuposições podem ser desencadeadas a partir do que não está em relação com o “ser escola”, e todas elas “são formas efetivas de manipular as pessoas, porque são frequentemente difíceis de desafiar” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 162).

Por fim, o colaborador marca sua posição de poder quando afirma que “*não dá pra fazer a vontade de todo mundo*” (l. 7-8), ou seja, só as vontades de uns prevalecem ali e que tal posição é, também, um local de luta pelo poder, uma vez que “*ATÉ aluno vai querer*” (l. 8) a cadeira dele caso a vontade de todos seja feita. O uso de “*ATÉ*” como um marcador inclusivo aqui, falado em voz alta e grave, tem uma conotação pejorativa dentro da escala argumentativa e serve para desqualificar mais uma vez o outro. Além disso, é interessante notarmos como a metáfora da “*cadeira*” é simbólica para reafirmar uma relação de poder estabelecida e legitimada. A elevação do tom de voz e o uso explícito do adjetivo possessivo “*MINHA*” (l. 8) enfatizam sua posição assimétrica de poder e explicitam a luta por manter uma hegemonia que pode, entretanto, ser mudada por meio da articulação dos momentos das práticas sociais na escola que se relaciona à agência humana.

Uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre os elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos. Essa possibilidade relaciona-se à agência humana. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a ação representa um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma reflexividade crítica (RESENDE, 2017, p. 44).

Dessa forma, os sujeitos que se constituem nas práticas (discursivas e sociais) são os responsáveis por manter ou por transformar as estruturas sociais em que estão inseridos, como a escola. Como resultado de uma relação dialética entre a própria estrutura e a ação desses sujeitos nos eventos discursivos (na aula, na coletiva de professores, etc.) pode-se engendrar mudanças sociais, desde que tais mudanças surjam a partir dos movimentos de reflexividade crítica.

Assim, pensando nos sujeitos como possíveis agentes de mudança, temos a seguir os relatos de um professor que, em um processo de reflexividade crítica, questiona não só suas práticas, mas também as que circulam na escola.

Excerto 13 – Homofobia sob o olhar empático do outro

Pesquisador	1	Você acredita existir discurso homofóbico dentro da escola?
Professor2	2	Sabemos que a escola está inserida num contexto em que isso seria impossível, né? A
	3	escola não flutua, ela não é uma ilha. Apesar de ultimamente ela ter assumido... uma
	4	postura de mudança, tolerância... impossível não haver esses discursos aqui. Entre os
	5	professores... a gente vê as piadinhas, uns comentários assim... aquela coisa, às vezes,
	6	não tão intencionalmente cruel... nada aberto... nada escancarado... comentários mal-
	7	dosos entre os alunos... hum... teve uma atividade que eu percebi isso. Propus um jú-
	8	ri simulado sobre questões como casamento homoafetivo, a adoção de crianças... ho-
	9	moparentalidade, sabe? Interessante como é nesses momentos que os ânimos se alte-
	10	ram e o grupo que se posicionava contra acabou usando argumentos baseados na reli-
	11	gião, no naturalismo... sempre com um tom moralista ou autoritário... de quem pode
	12	ou não e isso me deixou bem pensativo... depois acabei retomando o assunto, trazen-
	13	do uns dados para que o pessoal pudesse refletir melhor sobre essa questão. Afinal, se
	14	temos direitos e deveres, eles têm de ser para todos, né? Fico até me policiando quan-
	15	do falo, não se pode sair ofendendo as pessoas... eu tenho que me por no lugar do ou-
	16	tro, sou privilegiado... tipo: branco, homem, hétero... por isso mesmo temos que lutar
	17	pelos direitos dos outros também, né?

O Professor2 inicia seu relato por acessar conhecimentos na própria conjuntura em que a escola se encontra. Diferentemente do colaborador anterior, o Professor2 traz o pesquisador para o “seu mundo” por meio do acesso a um “*contexto*” (l. 2) colaborativo, expresso pelo uso de “*sabemos*” (l. 2) que busca uma confirmação no outro e, assim, justifique a existência da LGBTIfobia no ambiente escolar, pois “*A escola não flutua. Ela não é uma ilha*” (l. 2-3). Desse modo, essas metáforas são usadas para estabelecer uma conexão com o mundo exterior ao qual a escola está conectada e a sequência de negações culmina com um marcador argumentativo de concessão, “*apesar*” (l. 3), que reforça a ideia de que a escola ainda reproduz o que acontece socialmente, mesmo que com uma “*postura de mudança...tolerância*” (l. 4).

Embora os léxicos “mudança” e “tolerância” estejam em campos semânticos diferentes, ambos têm um aspecto positivo quanto à questão da diversidade sexual no ambiente escolar. No entanto, essa asserção se contrapõe à conclusão negativa delimitada pelo

uso de *“impossível”* (l. 2 e l. 4). A constatação da LGBTIfobia na escola – objeto da pergunta inicial – é, então, exemplificada pelo colaborador que, inicialmente, apresenta pausas, repensa, cuida da escolha das palavras. O Professor2 tenta amenizar as formas de LGBTIfobia que identifica, talvez por uma questão ética, já que se refere a seus pares também professores, usando elementos discursivos como *“assim”* (l. 5), *“aquela coisa”* (l. 5), *“às vezes”* (l. 5) que se relacionam às estratégias utilizadas por alguns de seus colegas docentes.

Dessa forma, *“piadinhas”* (l. 6), *“comentários”* (l. 6) e *“comentários maldosos”* (l. 6-7) são indicados como formas de LGBTIfobia diferentes da que o vice-diretor1 acredita ser única na escola. Temos aí uma gradação na fala do colaborador em *“nada aberto...nada escancarado...”* (l. 6) que sugerem como essas estratégias de manutenção do discurso LGBTIfóbico circulam na escola, muitas vezes, de maneira velada, na alcunha do sussurro e da desculpa do humor inofensivo.

Ao usar a expressão *“não tão intencionalmente cruel”* (l. 6), ele parece novamente tentar suavizar as atitudes de seus pares, provavelmente por um receio ético, mesmo se mostrando empático durante todo o relato. Entretanto, ao acessar sua experiência em sala de aula para expor o posicionamento discente sobre a questão LGBTIfóbica, ele pauta suas declarações na observação de um padrão discursivo baseado no *“tom moralista”* (l. 11) e também *“autoritário”* (l. 11), bem como em argumentos provenientes da *“religião”* (l. 10) e do *“naturalismo”* (l. 11). Os termos utilizados para dar referência ao discurso do colaborador apontam para a conjuntura na qual as relações de poder na escola são construídas: o discurso cisheteronormativo compulsório e arbitrário rege a legitimação de determinados corpos e expurga os corpos subversivos, baseando-se na autoridade, na moral, na natureza e na religião.

As discontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterados, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pela família, pela escola, pelas igrejas [...] (LOURO, 2015, p. 84).

Assim, o que Louro (2015) afirma, na citação anterior, caracteriza muito do que a conjuntura do evento aqui analisado apresenta: os discursos repetidos na escola pelos/as professores/as e alunos/as servem para manter a solidez e a permanência da norma cisheterossexual, caracterizando os corpos transgressores como ilegais e imorais. Entretanto,

tais discursos podem ser contestados, rearticulados e internalizados, empreendendo uma mudança discursiva que pode se tornar mudança social, mas, para isso, o elemento da agência é fundamental. Os agentes sociais, como no caso o Professor2, mesmo que sejam constrangidos socialmente, não têm suas ações determinadas inteiramente: “agentes também têm seus ‘poderes causais’ que não são redutíveis aos poderes causais de estruturas e práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003 apud RESENDE, 2017, p. 46).

Dessa maneira, partindo do princípio da reflexividade crítica, podemos notar esse movimento claramente ocorrendo quando o Professor2 começa a refletir sobre a sua prática na atividade material efetuada por meio do júri simulado que ele propôs. O deixar “*bem pensativo*” (l. 12) aciona a agência do Professor2 que retoma o assunto posteriormente com dados para fundamentar cientificamente um novo debate. Assim, “*refletir*” (l. 13), que está no mesmo campo semântico que pensar, configura-se como indício da iniciativa do Professor2 frente a um possível movimento de mudança nos discursos dos/as alunos/as.

Segundo Resende (2017, p. 46), “os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na inter(ação), exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas”, o que pode ser percebido por meio da postura que o colaborador adota. Reflexividade crítica e agência, então, surgem no relato do professor na forma de um reconhecimento de lugar do outro que não exime quem é privilegiado, “*branco, homem, hétero*” (l. 16), de lutar para que o esquecido tenha os mesmos direitos, pois, como afirma o Professor2, “*eles têm de ser para todos, né?* ” (l. 14).

Se é importante lutar pelos direitos dos outros, cujas vozes são silenciadas ou inoportunizadas constantemente, é também fundamental respeitar o local de fala desses sujeitos. Para Ribeiro (2019, p. 31) as “desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula” as identidades, fazendo com que brancos falem pelos negros, homens por mulheres e héteros pelas pessoas LGBTI+, como que se falassem em nome da coletividade, “quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais” (p. 32). Essa falsa coletividade privilegia determinados grupos em detrimento de outros como resultado de uma estrutura de opressão que se manifesta, também, na escola onde paira uma pseudoneutralidade presente no discurso corrente do “somos todos iguais aqui”.

Entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social, consigam enxergar as hierarquias produzidas desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternos (RIBEIRO, 2019, p. 86).

Dessa forma, é necessário que se entenda que todos possuem, sim, *a priori*, um lugar de fala, mas que, historicamente, esse lugar tem sido subalternizado quando se trata das mulheres, dos negros e da comunidade LGBTI+. Portanto, conhecer o ponto de vista desses grupos é crucial para que as relações de poder possam ser descortinadas a partir de quem mais sofre as consequências suscitadas por elas.

Excerto 14 – Homofobia percebida do lugar de fala

Pesquisador	1	Você falou de umas piadinhas...
C	2	Sim...tipo, “ <i>ah, vai caçar o que fazer?</i> ” ou “ <i>Tá estudando pra quê?</i> ”, além das
	3	que ficam objetificando os corpos da gente que é mulher, sabe? Tipo... “ <i>Se eu ti-</i>
	4	<i>Vesse pegado não estava na dívida</i> ”... aff... essas bem machistas que acham que
	5	tudo se resolve com pênis. Usam essa piadas para debochar da nossa sexualidade,
	6	saca? Pra desmerecer mesmo nosso lugar. Eu já ouvi coisas do tipo “ <i>Vou te endi -</i>
	7	<i>reitar com a minha bengala ou no braço!</i> ”... seguidas das risadinhas de uns ou do
	8	silêncio de outros da galera. Mas a pior foi a que ouvi de um professor que disse
	9	“bissexual é desculpa de indeciso”, me deu mais raiva porque ai um monte de re-
	10	tardados mudos da sala começou a apoiar, falando “ah, é mesmo”, tipo apoiando
	11	o que o professor disse. Incrível como uma fala dele valeu mais do que todo, todo
	12	o tempo gasto pra tentar explicar sobre o mínimo de diversidade na sala

Durante sua entrevista, C, aluna lésbica, aponta para algumas estratégias usadas pelo discurso LGBTIfóbico que circula na escola. Ela aponta para o instrumento das piadas machistas, que não só seguem “*objetificando*” (l. 3) os corpos femininos, mas que também entendem a bissexualidade como lugar de “*dúvida*” (l. 4).

Do seu lugar de fala, a aluna acessa significados que são partilhados por outros sujeitos na mesma situação. Apesar das experiências serem individuais, as situações se repetem seguindo um padrão similar, impedindo “que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade” (RIBEIRO, 2019, p. 67).

Além disso, há uma intersecção no caso da aluna colaboradora, que é ser ao mesmo tempo mulher e bissexual e, portanto, enfrentar as opressões de gênero social e de sexualidade

concomitantemente. Esse entrecruzamento opressivo é percebido pela colaboradora quando reflete sobre a falocentria do conteúdo das piadas desferidas. Ela tem consciência do objetivo de tal instrumento: “*debochar*” (l. 5) da sua sexualidade e “*desmerecer*” (l. 6) seu lugar como mulher bissexual. Assim, a escolha lexical aqui marca precisamente o objetivo de deslegitimar os corpos que não se adequam à expectativa heterossexual.

Há, também, uma clara evidência patriarcal de dominação, ou luta pela manutenção dessa dominação masculina nas piadas relatadas pela aluna. O controle do corpo do outro, do que o outro pode ou não ser, é uma amostra de como as relações de poder estão presentes na escola e apresentam-se de maneira assimétrica, em que homens se posicionam de maneira superior a mulheres e, por isso, poderiam dominá-las, mesmo que pelo advento da violência (HOOKS, 2018).

O uso da violência a que a autora se refere fica claro em “*Vou te endireitar com minha bengala ou no braço*” (l. 6-7), em que há uma forte alusão à violência sexual e física. As “risadinhas” de uns e o “silêncio” de outros são mecanismos de cooperação para com o que foi dito, não só legitimando esse discurso, mas também revelando omissão frente à possibilidade de violência. O riso primeiro legitima, mas nem por isso deixa de ser omissivo, enquanto o silêncio, por meio da omissão, concorda com a situação de risco à qual a aluna pode ser submetida.

Entretanto, o que mais aflige a colaboradora é como a força da legitimidade discursiva da posição de poder do professor se evidenciou em um episódio em sala de aula. Ao afirmar que o ser “*bissexual é desculpa de indeciso*” (l. 9), o professor reforça um binarismo em que se compreende a heterossexualidade como solução para a homossexualidade e que enxerga a bissexualidade como um não-lugar²⁵ entre os polos desse eixo, uma vez que

o regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a “materialidade” do sexo e essa “materialidade” é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual em que heteronormatividade e cisgeneridade são postas como normas (BUTTLER, 1993, p. 170).

²⁵ Bhabha (2001) utiliza a expressão “entre-lugar” para denominar esse espaço de não-pertencimento em que identidades não-hegemônicas, frequentemente, se enxergam posicionadas. No entanto, creio que “não-lugar” representa melhor a falta de um espaço em que esses sujeitos se sintam legítimos.

Então, tais normas regulatórias estão subliminares no discurso do professor que contesta a “indecisão” da aluna. Além do contestar, há de se considerar a assimetria de acesso ao discurso na sala de aula. A posição do professor é simbólica e ele detém o poder de deixar ou não o Outro falar, de ser ou não respaldado. A aluna deixa claro esse poder quando constata a legitimação, por parte da sala, do discurso docente na expressão conformativa “*ah, é mesmo*” (l. 10) e no contraste da seleção vocabular em que “*uma fala*” (l. 11) acaba tendo maior impacto do que “*todo o tempo gasto*” (l. 12) na tentativa de reflexão sobre a diversidade sexual intentada pela colaboradora, pois

os receptores tendem a aceitar crenças, conhecimento e opiniões (salvo se forem inconsistentes com relação a suas crenças e experiências pessoais) através do discurso produzido por aqueles que são considerados fontes autorizadas, confiáveis ou críveis, tais como acadêmicos, peritos, profissionais bem como meios de comunicação de confiança (NESTLER, 1993 apud van DIJK, 2017, p. 121).

Dessa forma, as piadas inseridas no discurso do professor são instrumentos eficientes, no âmbito do que van Dijk (2017) afirma ser o controle das mentes. Instrumento eficaz para reproduzir dominação e hegemonia, muito presente nas relações assimétricas de poder e que “envolve muito mais do que a mera aquisição de crenças sobre o mundo por meio do discurso” (p. 121). Tal controle é utilizado pelo professor que, além de ser a figura de autoridade na sala, é quem tem domínio sobre o contexto da situação comunicativa, manipulando, assim, a atenção daqueles que antes estavam “*mudos*” (l. 10) na sala.

Percebemos, a partir do que foi analisado, que a LGBTIfobia pode acontecer na escola ligada à assimetria em relações de poder, manifestando-se em diferentes ocasiões e impetrada por diferentes sujeitos em que o discurso, materializado nos relatos, serve para deslegitimar as lutas dos/as alunos/as LGBTI+ no ambiente escolar, minimizando suas dores e suas demandas.

Observamos, também, que a LGBTIfobia, apesar de manifestar-se nas relações assimétricas de poder, também é vista e refletida por outros ângulos. Percebemos a presença dos movimentos de reflexividade crítica e agência nas contribuições do professor e da importância de se reconhecer o lugar de fala da aluna bissexual para que possíveis mudanças possam ser propostas.

A reflexividade crítica e a agência percebidas no movimento empático do professor colaborador são dados importantes para um pensar contra-hegemônico que pode ser iniciado no chão da escola. O discurso sendo rearticulado passa a ser internalizado pelos outros

momentos das práticas sociais, e uma mudança discursiva nos discursos que circulam na escola podem engendrar uma mudança social começada ali.

Além disso, o papel do professor, mais uma vez, desponta como marco transformador na realidade dos/as estudantes, especialmente quando os privilégios são reconhecidos, os locais de fala respeitados e um processo de empatia e de luta pelo outro é fomentado.

5.1.3. “Acho que você deveria mudar essa pergunta!”

A INTERSECCIONALIDADE E OS DISCURSOS SOBRE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE

A escola é, constatatadamente, um espaço plural, onde múltiplas identidades interagem, se articulam e se contrapõem, rearticulando os significados dos processos de identificação nas práticas sociais que ali se relacionam com outras práticas fora dos espaços escolares. Como parte dessas redes de práticas, temos sujeitos que sofrem os efeitos causais de discursos que deslegitimam, silenciam e anulam corpos não-hegemônicos.

Dentro dessa lógica, não ser o padrão, não atender à norma esperada é subverter o sistema de crenças criado socialmente. Assim, como percebe a aluna F, estar posicionado nas encruzilhadas identitárias é muito mais complicado do que se pensa.

Excerto 15 – Marcar lugar é também se representar

Pesquisador	1	Então, continuemos... como você percebe a homofobia acontecendo aqui na
	2	sua escola?
F	3	Então... eu acho que você precisa mudar essa pergunta! Na boa...não rola!
Pesquisador	4	Preciso? Interessante...por quê?
F	5	Assim, intromissão minha mesmo... tipo real... eu não me sinto representada
	6	quando você fala em homofobia... tipo... parece que é uma coisa que só a-
	7	contece com os homens gays, saca? E nós mulheres? Não ficou bom isso!
Pesquisador	8	Entendi! Você sugere o quê?
F	9	Não sei, deveria ser violência LGBT ou algo parecido. Daí tem todo mundo.
Pesquisador	10	Que tal LGBTIfobia? Soa melhor?
F	11	Bem melhor, mesmo não sendo uma coisa boa pra ninguém que faz parte
	12	das letrinhas aí...

Surpreendentemente, a participante interpela o pesquisador e questiona o uso do termo “*homofobia*” (l. 6) ao demandar uma mudança nos rumos da entrevista. F questiona a

hegemonia impregnada no uso do termo homofobia quando se diz não “*representada*” (l. 5) por ele e provoca inconscientemente uma mudança discursiva que pode ser evidenciada no curso desta dissertação, uma vez que a partir desse momento todas as demais entrevistas tiveram o termo *homofobia* substituído por *LGBTIfobia*.

Vários outros termos ligados à temática também foram ajustados nos capítulos anteriores à análise, primando por abranger os mais diversos sujeitos de forma não-hegemônica e não-patriarcal. Como resultado dessa intervenção provocada pela colaboradora, o termo LGBT foi substituído por LGBTI+ para poder atender a uma demanda por representação das demais denominações relacionadas à sexualidade, como intersexo (I), queer, fluídos e não-binários (+). Também foi revisado o termo heteronormatividade, substituído por cisheteronormatividade, para que a questão de gênero social também fosse acolhida.

Ao questionar o pesquisador, a colaboradora ativa o elemento discursivo da reflexividade próprio das práticas sociais. Ao demandar uma reestruturação na pergunta, ela inicia um processo também de rearticulação dentro dos momentos dessa prática, tanto é que o pesquisador, atendendo seu pedido, muda a terminologia abordada na entrevista, o que é, também, uma recomendação etnográfica. Além disso, notamos que as autoconstruções reflexivas de F provocam transformações internas e externas, como as já mencionadas no parágrafo anterior, que se “sustentadas rotineiramente nas atividades reflexivas” (RESENDE, 2017, p. 45) e podem oportunizar mudanças sociais.

F demonstra consciência de que deve marcar seu lugar de fala e, por isso, reivindica a alteração vocabular, justificando sua perspectiva ao apontar a restrição do termo cujo significado aponta para “*uma coisa que só acontece com homem gay*” (l. 6-7), silenciando outros/as possíveis oprimidos/as. A marcação sugerida pela aluna mostra que experiências distintas devem ser respeitadas e localizadas, pois cada um/uma vive sua sexualidade de uma maneira diferente, principalmente ao se levar em consideração a localização dos grupos nas relações de poder. F materializa, em um pedido, o direito não só de falar, mas de ser quem é, de ser representada adequadamente, pois

falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos em lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (RIBEIRO, 2019, p. 64).

Logo, utilizar “*LGBTIfobia*” (l. 10) no lugar de homofobia viabiliza-se um projeto de reconhecimento de vários estudantes, não só os homens gays, mas as lésbicas, como F e outros/as mais presentes na escola. Reconhecer o local de fala é necessário para que possamos entender como a opressão é percebida a partir das experiências de quem a vive, o que não quer dizer necessariamente que somente os estudantes LGBTI+ possam falar sobre *LGBTIfobia* na escola. Outros sujeitos podem tratar dessa temática, mas nunca sob a mesma perspectiva de quem sofre os impactos dessa violência.

F, por meio de seu relato, dá vários exemplos que evocam diferentes elementos relacionados à significação identificacional proposta por Fairclough (2003) que afirma ser um processo complexo o da identificação, justamente por não ser unicamente textual ou linguístico. Pode-se identificar aqui tanto a modalidade quanto a avaliação²⁶ como estratégias de identificação utilizadas pela colaboradora para mostrar não só o que é necessário, mas também o que é desejável.

A aluna começa com o uso de um verbo de processo mental, “*eu acho*” (l. 3), para mostrar seu envolvimento em relação à questão levantada (substituição lexical). A própria condução da conversa já traz indícios do quanto F está envolvida na discussão, evidenciado o caráter significativo que a modalidade tem em relação ao processo de estruturação das identidades. Ela continua sua demanda, justificando a troca de termos, ao apresentar seu argumento por meio do verbo modal “*precisa*” (l. 3), que dá ideia de necessidade, ou seja, reforça o envolvimento de F em torno de uma urgência, a de ser melhor representada.

Essa demanda é reiterada quando a participante questiona o fato de que a homofobia “*parece*” (l. 6) estar ligada apenas às causas dos homens gays. Mais uma vez, ela utiliza um verbo modal, nesse caso de aparência, para fortalecer o traço de identificação que é materializado no “*eu*” (l. 3,5) e também em “*nós*” (l. 7), evidenciando como a identificação pode ser “uma questão de individualidade e coletividade” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162, tradução nossa). O “*eu*” marca quem a participante é no discurso e o “*nós*”, com sua característica fundamental de inclusão, chama a atenção para a voz das “*mulheres*” (l. 7) na questão da luta LGBTI+.

Ela completa sua argumentação e garante continuidade de envolvimento quando usa mais um outro verbo modal, “*deveria*” (l. 9), para expressar uma sugestão fortemente

²⁶ As categorias analíticas de modalidade e de avaliação, próprias da LSF e propostas por Halliday (1978), são retomadas por Fairclough (2003) como marcas do processo de identificação presentes nos textos. Em 2.2, pode-se observar que o autor propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo o uso do conceito de significados (acional, representacional e identificacional) utilizados aqui.

necessária acerca de um termo mais adequado, como “LGBT” (l. 9) que pudesse incluir todos/as oprimidos/as. Além do uso dos verbos modais, F também reafirma seu envolvimento com a verdade por meio de declarações negativas, nesse caso modalizadas pelo “*não*” (l. 5,7,9 e 11).

Além da presença da modalidade, a avaliação também tem importante contribuição nesse excerto. A colaboradora, por várias vezes, deixa claro seu descontentamento com a pergunta inicial como, por exemplo, na expressão “*Na boa...não rola!*” (l. 3). Ali, F expressa como a questão não está adequada, não é apropriada para a discussão. A avaliação explícita de F se dá nesse momento mediante um processo mental de apreço que, segundo Fairclough (2003, p. 173, tradução nossa), caracteriza-se por ser “geralmente de caráter pessoal”, o que corrobora para sustentar a inclinação de F para a temática que trata do seu lugar de fala.

Há, também, o uso de declarações de juízo de valor no relato da participante, que afirma não ter ficado “*bom*” (l. 7) o uso do termo homofobia na referida pergunta. Essas declarações se apresentam na forma de “processos relacionais mais óbvios”, pois “o elemento de juízo de valor está no atributo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172, tradução nossa), isto é, no adjetivo citado. Outra forma de avaliar que F emprega caracteriza-se por uma gradação de intensidade em que “processos mentais afetivos se mesclam em conjuntos semânticos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173, tradução nossa) variando de menos a mais intensos, como podemos notar quando a aluna constata que a mudança ficou “*bem melhor*” (l. 11) do que estava antes.

Além de mostrar seu envolvimento com a temática abordada, dando indícios de seu processo de identificação, é perceptível o quão sensível F se apresenta em relação ao entrecruzamento de opressões que não só ela passa, mas pelo qual outros também, especialmente quando se acredita que a mudança nos termos (homofobia para LGBTIfobia) traz representatividade para “*todo mundo*” (l. 9).

Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer o lugar de fala e ter consciência das múltiplas identidades as quais aderimos e das opressões que se cruzam quando tais identidades estão fora da normatividade hegemônica, para que percebamos como o pensar interseccionalmente é necessário no contexto da modernidade tardia vivido aqui. O paradigma interseccional é, então, uma urgência, pois “ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões” (AKOTIRENE, 2019, p. 13).

Não há como hierarquizar opressões quando se está sujeito a várias delas devido a vários entrecruzamentos em que um mesmo sujeito pode estar situado. Nessa perspectiva, a colaboradora tece importantes reflexões sobre esse sistema interligado de opressões

(COLLINS, 2001) chamado interseccionalidade. F apresenta um relato em que se pode observar como as identidades não-hegemônicas são submetidas a uma gama de diferentes opressões.

Excerto 16 – Identidades e opressões

Pesquisador	1	Verdade! Então, como você nota a LGBTIfobia acontecendo aqui na escola?
F	2	Cara, de muitas maneiras diferentes... coisas mais pesadas pra uns e menos
	3	para outros... eu posso até estar errada, mas varia de LGBT para LGBT.
Pesquisador	4	Com certeza cada um deve perceber a LGBTIfobia de um modo particular.
	5	Mas como que varia de LGBT para LGBT?
F	6	Ah, por exemplo, teve uma vez que uns meninos de zoação [aspas no ar]
	7	vieram falar comigo e com meu amigo que é gay, saca? Eles chegaram na
	8	gente e começaram a perguntar umas coisas, tipo... “por que você não curte
	9	menina, tu é maior pinta!?” “Cheio de mulher aí, tipo a mina aqui, neguinha
	10	linda!” “Pega, mano, nem que for pra dizer que tu nunca pegou nada!”
Pesquisador	11	E como você se sentiu com essa situação?
F	12	Uai, como uma porcaria, né? Pow, os caras chegam pra falar com a gente e
	13	me ignoraram... não que eu fizesse questão, mas começaram a falar de mim
	14	como se eu fosse uma coisa ou um nada... como se eu estivesse ali na prate-
	15	leira do mercado... só pegar, vai!! E ainda por cima vem com essa de negui-
	16	nha!?

F apresenta uma visão mais dinâmica sobre a incidência da LGBTIfobia na escola, percebendo que esse fenômeno se dá de maneiras diferentes. Entretanto, é como ela pode afetar os sujeitos que chama a atenção. A participante alega que “*coisas mais pesadas*” (l. 2) acontecem com determinados/as estudantes LGBTI+, ao passo que outros/as são afetados/as por situações “*menos*” (l. 2) agressivas. Essa contraposição entre “*mais x menos*” e “*uns e outros*” (l. 2-3) revela que o discurso LGBTIfóbico age de maneira difusa, tendo efeitos diferentes sobre diferentes corpos.

Percebemos também que existe uma motivação mais específica para que tal assimetria de opressão se justifique, o que fica mais evidente quando a colaboradora afirma que a maneira como a LGBTIfobia age “*varia de LGBT para LGBT*” (l. 3). Sendo assim, para embasar sua tese, F apresenta um relato de experiência vivido na escola em que ela mesma evidenciou essa situação de assimetria opressora.

Ela inicia por apresentar os atores sociais que fizeram parte desse momento. Há “*uns meninos*”, seu “*amigo gay*” (l. 6,7) e ela, mulher negra lésbica, a “*mina*”, “*neguinha linda*” (l.

9-10). Identificamos ali que F nomeia os atores por substantivos e por pronomes, como em “*Eles*” (l. 7), que por um lado são atores dos processos, mas por outro são afetados por ele (ela e o amigo).

Apesar da nomeação ser genérica em “*uns meninos*” (l. 6), os efeitos da ação desses atores são bem específicos. A representação de F demonstra que ambos, ela e seu amigo gay, foram afetados pela ação dos meninos, a “zoação” (l. 6), mas que esse processo se efetuiu de maneiras diferentes. Os meninos interpelam o amigo gay de F num tom quase que amigável, de admiração (“*tu é maior pinta*” – l. 9) e incentivo (“*Pega, mano*” – l. 10) como se pudessem “converter” o belo rapaz com o argumento do desperdício e da oferta (“*cheio de mulher aí*” – l. 9).

Entretanto, mesmo estando presente na situação, F não é chamada à conversa, apesar de ser mencionada e apontada pelos meninos heterossexuais. As reflexões tecidas pela participante, a partir daí, são elementos importantes para entendermos o conceito de interseccionalidade e seus objetivos no contexto da pós-modernidade.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Embora F também seja uma pessoa LGBTI+, os meninos não tentaram “convertê-la” como fizeram com seu amigo. Ela percebe naquele momento que a sexualidade a aproximava de seu amigo, mas que existem outras fronteiras que os afastam mais pontualmente, como as questões de gênero e raça, materializadas claramente no seu relato. A colaboradora indigna-se ao evidenciar que os meninos a “*ignoraram*” (l. 13) quando se direcionam a seu amigo, mesmo ela estando presente no evento comunicativo. Podemos perceber, assim, como o pacto tácito travado pelos valores patriarcais, faz com que muitos homens vejam as mulheres não como são, mas como objetos e que a “*ligação entre homens*” seja vista como “um aspecto aceito e afirmado” (HOOKS, 2018, p. 35), reforçando a intenção dos meninos frente ao rapaz gay.

É interessante ver como a colaboradora utiliza palavras de diferentes campos semânticos para denotar o sentimento de desumanização que sentia quando exposta à situação relatada. Dessa forma, “*porcaria*” (l. 12), “*coisa*” e “*nada*” (l. 14) representam uma das faces da interseccionalidade, a da ordem do gênero, e se liga a outra fundamental nessa análise, a de raça.

Pensando-se em raça, “*neguinha*” (l. 15) é a mercadoria barata na “*prateleira*” (l. 14) que está logo ali, é “*só pegar*” (l. 15). Desse modo, notamos que o vocabulário escolhido pela participante tem a função de mostrar como a questão de raça não pode ser desprezada em uma análise de entrecruzamento de opressões, já que

a política sexual sob o patriarcado é tão onipresente nas vidas das mulheres negras, quanto as políticas de classe e raça. Também achamos, muitas vezes, difícil separar opressões de raça, classe e sexo porque, nas nossas vidas, elas são quase sempre experimentadas simultaneamente (SMITH, 1977 apud AKOTIRENE, 2019, p. 27-28).

O que Smith (1977) alega é aqui concretizado. F experimentou simultaneamente uma violência não só contra sua condição de mulher, mas também em relação à sua condição de negra. Quando um dos rapazes sugere que o amigo gay saia com uma mulher, pois há muitas, ele aponta para F, “*tipo a mina aqui*” (l. 9), evidenciando que F é só mais uma que pode ser pega, usada, como se ela estivesse à disposição do patriarcado, ao alcance das mãos.

Ademais, F é representada pelos rapazes como uma “*neguinha linda*” (l. 9-10) em que o uso do diminutivo não tem função de demonstrar afetividade, mas, sim, de classificá-la como algo de menor valor, menos importante. Isso fica evidenciado quando um deles diz “*Pega, mano, nem que for pra dizer que tu nunca pegou nada!*” (l. 10), em que a aluna é comparada a um objeto, a nada.

Portanto, sob a ótica da interseccionalidade, não podemos hierarquizar gênero, raça ou sexualidade quando analisamos as desigualdades impostas e os impactos sofridos por sujeitos como F, que são submetidos ao silenciamento, à deslegitimação de sua existência e à banalização de seus corpos. Não é possível, assim, acreditar que apenas alguns determinados grupos sejam livres da intolerância ou que tais grupos sejam legítimos de luta, pois

qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque milhares de outras mulheres negras são parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros, porque milhares de lésbicas e gays são negros. Não existe hierarquia de opressão. Não é possível se dar ao luxo de se lutar contra uma forma de opressão apenas (LORDE, 2013 apud AKOTIRENE, 2019, p. 43).

De fato, enxergar as diversas formas de opressão que um mesmo sujeito pode enfrentar e tratar tais formas sob a mesma ótica, sem hierarquizar uma questão sobre a outra, é uma estratégia capaz de instrumentalizar esses sujeitos para que se percebam melhores nesses

entrecruzamentos identitários. Também, é uma estratégia produtiva para que esses sujeitos possam unir forças, a fim de mais efetivamente lutarem por mudanças sociais.

Nessa perspectiva, lutar interseccionalmente é fundamental para que os sujeitos atravessados por diferentes identidades desviantes, especialmente as mulheres negras periféricas, não se sintam tão solitários como F afirma se sentir:

Excerto 17 – Solidão da mulher negra lésbica

Pesquisador	1	Essa é uma situação frequente?
F	2	Comigo? Cara, difícil ser MULHER, mas é pauleira ser MULHER PRETA
	3	e ainda por cima ser LÉSBICA... a gente é vista de cada jeito... pior é notar
	4	essas coisas. Queria ser meio alienada e não enxergar nada!
Pesquisador	5	Desculpe continuar nesse assunto, mas o que você não gostaria de enxergar?
F	6	Humm... que meu amigo gay, mesmo sendo gay, é mais respeitado que eu...
	7	que muitas vezes, outras amigas lésbicas, mas brancas, não são olhadas do
	8	mesmo jeito que me olham... que as pessoas não achassem que só por eu ser
	9	PRETA eu transo bem... eu também penso, saca? Ódio que dá, sabe? é tanto
	10	rolê errado que às vezes parece que estou sozinha... na verdade, sei que estou
	11	sozinha...

F reporta a frequência com que os eventos descritos no Excerto 16 acontecem, e ela o faz de uma maneira muito clara. F estabelece uma relação entre as intersecções pelas quais passa, primeiramente, e relata como é “*difícil ser MULHER*” (l. 2), uma vez que a condição feminina está sempre sob o jugo do cisheteropatriarcado, cujas benesses advêm da violência e opressão contra as mulheres (HOOKS, 2018). Sendo assim, percebemos que o adjetivo utilizado para descrever seu gênero e suas experiências próprias denota a situação de muitas outras mulheres. Usar “difícil” aqui é muito simbólico, pois aponta para um leque de violências motivadas pela condição de ser mulher.

A colaboradora reforça essa diferença, quanto à sua existência feminina, quando se compara a um amigo. Apesar de ambos compartilharem da mesma condição sexual não-heterossexual, F constata que ele “*mesmo sendo gay é mais respeitado*” (l. 6) que ela. Ser menos respeitada reforça a dificuldade anteriormente exposta pela colaboradora quando se falava na condição de ser mulher. Ser menos respeitada implica ter menos oportunidades de ser ouvida, percebida, como F já havia exemplificado também. O recorte de gênero é aqui

fundamental para que sejam repensadas tanto as masculinidades tóxicas²⁷ quanto o machismo e a misoginia, pois todos estão ligados a uma continuidade de diversas violências contra a mulher (física, moral, patrimonial, emocional ou simbólica).

F não para por aí. Ela tem consciência da dificuldade de ser mulher, entretanto tem mais certeza ainda de que “*é pauleira ser MULHER PRETA*” (l. 2), pois muitos dos privilégios vinculados à raça lhe são negados. A mulher negra, historicamente, tem sido vinculada a vários estereótipos que negam sua diferença e simplificam sua representação, fixando ideias (BHABHA, 2001) que se tornam socialmente aceitas e, muitas vezes, incorporadas como senso comum. Ideias como as que hipersexualizam a imagem das mulheres negras, que inferiorizam seus papéis sociais ou que romantizam suas maternidades, como no mito da matriarca preta que a tudo resiste (HOOKS, 1981).

A participante novamente compara-se, porém, com uma amiga lésbica que, nesse caso, é branca. Mesmo que ambas partilhem suas vivências e sejam submetidas às adversidades próprias das condições não só de serem mulheres, mas também de serem lésbicas, elas não enfrentam da mesma forma algo que F aponta como um recorte fundamental: a raça, questão que as separa fortemente. Segundo Akotirene (2019, p. 36), o pensar interseccionalmente “sugere que raça traga subsídios” para a compreensão dos demais entrecruzamentos identitários e que ela “esteja em um patamar de igualdade analítica”, pois só assim experiências individuais, como as que F relata aqui, podem ser pensadas e compreendidas.

É necessário, portanto, entender que raça perpassa e potencializa os sofrimentos presentes na desigualdade produzida pelo sistema opressor interseccional, visto que a mulher negra enfrenta sozinha múltiplas violências.

Enquanto mulher, negra e periférica, eu tenho uma tripla militância didática todo santo dia para ser exercida, ser mulher é ser violentada física ou sexualmente a cada 12 segundos no Brasil, ser negro, é ter 80% de chances de sofrer violência policial (sem precedentes), ser mulher e negra, é sofrer com a estigmatização da minha cultura, da minha aparência, é ter de construir todos os dias a minha autoestima enquanto mulher, pois eu não sou representada nos principais meios midiáticos, a minha beleza é censurada, tida como algo inexistente, o não normal, o não belo, o não perfeito. E o impacto gerado por essa estigmatização, me atinge em vários níveis; tangíveis e intangíveis, tais como os relacionamentos heterossexuais ou não (FRAGA, 2015, p. 5).

²⁷ O termo masculinidade tóxica se refere a uma série de ideias associadas ao que significa ser homem, limitando-o a estereótipos que podem ser nocivos a sua saúde emocional, física, mental e social (D'AGOSTINI, 2019).

Os estigmas produzidos pelos discursos que circulam socialmente e os níveis tangíveis e intangíveis que eles alcançam são perceptíveis quando F constata que suas amigas “*não são olhadas do mesmo jeito que*” (l. 7-8) ela, mulher negra, é. Dessa maneira, não podemos desvincular o papel fundamental que o discurso tem sobre o racismo e, em especial, sobre o racismo que as mulheres negras sofrem. Não ser vista do mesmo jeito é uma resultante de vários fatores que estão imersos nas práticas sociais e nas redes dessas práticas. Os discursos racistas não surgem única e exclusivamente na interação entre pessoas de etnias diferentes, eles

são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala. E vice-versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante (VAN DIJK, 2017, p. 135).

Entender que o discurso reproduz e legitima o racismo é compreender que visões distorcidas sobre as mulheres negras são corriqueiramente transmitidas e materializadas em falas que hipersexualizam essas mulheres. Ao expor a relação ser mulher “*PRETA*” x transar “*bem*” (l. 9), F exemplifica um estereótipo historicamente criado que remonta ao passado escravocrata brasileiro. A mulher negra-mercadoria estava à disposição dos seus senhores algezes: era escrava no campo, na casa e dos prazeres alheios. Mesmo após a abolição, essa representação da mulher negra, como sendo a fêmea voluptuosa e carnal, perpetua-se nos discursos que a objetificam, separando-as de suas mentes, uma vez que o corpo sexualizado fica em destaque. Essas mentes e vozes negras têm sido desmerecidas e silenciadas na sociedade como um todo e, por conseguinte, também na escola, como podemos observar na fala de F, “*eu também penso, saca?*” (l. 9), a qual revela o drama de não se ser reconhecida por suas opiniões ou pelo que se pensa, de ter a mente separada do corpo e por ele inferiorizada, pois

mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as ‘mulheres desregradas’ deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (HOOKS, 1995, p. 469)

Essa iconografia da corporeidade feminina negra traz sofrimentos diversos para as mulheres negras, sejam elas heterossexuais ou não. Como resultado dessa “encarnação” desenfreada e primitiva do erotismo, as mulheres negras são concebidas nos discursos como as “boas amantes” e têm de conviver, muitas vezes, com a solidão. Isso posto, F faz uma alusão a esse sentimento, inicialmente, sobre o aspecto da dúvida ou da aparência (“*parece que estou sozinha*”, l. 9), que é imediatamente refutado pela conclusão iniciada por “*na verdade*” (l. 10), em que F substitui “parecer” por “saber”, trazendo à tona um fato, “*estou sozinha*” (l. 10-11).

Nessa perspectiva, à luz da interseccionalidade e sem perder de vista a força dos discursos, é possível perceber como “a fluidez das identidades subalternas” (AKOTIRENE, 2019, p. 37) tem sido imposta a várias opressões diferentes e como, nesse conturbado aglomerado de violências, a mulher negra e lésbica tem sua corporeidade mal representada, levando-a ao silenciamento de suas vozes quando os homens se impõem como protagonistas; à deslegitimação de seus corpos quando esses são hipersexualizados; à anulação de suas mentes esquecidas e separadas dos corpos erotizados e, em última instância; à solidão intangível, resultado dos estigmas históricos.

5.1.4. “*Olha, eu me considero bem afeminado, né? Masssssss eu não ligo...*”

MASCULINIDADES QUESTIONADAS: RESISTÊNCIA, SILÊNCIO E APAGAMENTO

Como já discutido no subcapítulo 2.2 e em algumas análises anteriores deste mesmo capítulo, as identidades não são dadas prontas ou acessadas de maneira concluída e finita na sociedade. Na verdade, elas, construídas nos discursos e materializadas nos atos de fala, surgem “na interação entre os indivíduos agindo em práticas” sociais nas quais se situam (MOITA LOPES, 2002, p.37). Essas práticas, na escola, estão em constante transformação, indicando que as identidades não são fixas, mas que têm a possibilidade de serem reposicionadas.

Para tanto, o discurso, local e marco da luta pelo poder (FAURCLOUGH, 2016), é negociado por seus agentes no embate sobre que identidades têm a capacidade de permanecerem hegemônicas e que identidades podem desafiar o estabelecido e representarem uma contra-hegemonia ou fracassarem, sendo deslegitimadas por meio das relações de dominação e poder.

Nesse contexto, os corpos desviantes de alunos gays afeminados representam uma ruptura em relação às masculinidades hegemônicas prestigiadas e dominantes na sociedade, as

quais também estão presentes na escola, como podemos perceber pelos relatos de três alunos (R, H e M), que se autointitulam “pocs”²⁸, de suas representações sobre os outros e dos elementos indicativos de seus processos de identificação em que resistência, silêncio e apagamento coexistem.

Excerto 18 – Masculinidade em xeque

Pesquisador	1	Ser afeminado piora as coisas?
R	2	Muito, né bebê? Se as mulheres são o tempo todo discriminadas, as pocs afemina-
	3	das também não seriam? Pois somos discriminadas dentro e fora da comunidade
	4	LGBT. Eu acho que como a gente é mais fora do padrão, isso deixa as pessoas
	5	desconfortáveis, mas não porque a gente queira deixar elas assim, sabe? A gente
	6	só é e pronto! Me recuso a fingir ser o que não sou. Não é como se eu tivesse uma
	7	opção também, entende? Apesar de que...se eu pudesse escolher, não seria de ou-
	8	tro jeito: é quem eu sou. Me aceita!

A primeira reflexão que R faz sobre a experiência de ser afeminado na escola assemelha-se às opressões pelas quais passam, também, as mulheres. Apesar de não ser a mesma opressão, há uma lógica discursiva que equipara os gays afeminados às mulheres, de acordo com o questionamento levantado pelo aluno. Segundo Junqueira (2012, p. 69-70), os “processos de construção de sujeitos masculinos heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade”, submetendo mulheres e gays afeminados aos discursos da misoginia e homofobia respectivamente.

Assim, abandonar as marcas e os privilégios dados à masculinidade heterossexual pelo cisheteropatriarcado é negar a própria essência do “ser homem” sendo, portanto, posicionar-se de maneira semelhante ao “ser mulher”. Por isso, o fato de ser afeminado, de acordo com R, torna a convivência escolar “*muito*” (l. 2) pior do que deveria ser. Outro fator que agrava a situação das “*pocs*” (l. 2) é que elas, como afirma o aluno, estão “*mais fora do padrão*” (l. 4), ou seja, são duplamente desviantes: não são heterossexuais, pois são gays, e tampouco se assemelham ao modelo de masculinidade hegemônica, já que são afeminados.

²⁸ O termo “poc” é uma alusão ao barulho produzido pelos sapatos de salto alto. Inicialmente era utilizado pejorativamente para identificar pessoas gays afeminadas. Atualmente, nota-se uma ressignificação do termo, como aconteceu com o vocábulo inglês “queer”, utilizando-o como símbolo de resistência e orgulho pelos membros mais ativistas da comunidade LGBTI+.

O conceito de masculinidade hegemônica se refere à performance de um tipo de masculinidade homogeneizada e idealizada que capta o senso comum do que é ser homem em oposição ao que é ser mulher ou a uma forma também homogeneizada e idealizada de ser mulher. Nesse quadro, homens e mulheres estão em posições opostas como se existisse uma forma única de ser homem ou mulher (MOITA LOPES, 2008, p. 130)

As formas simbólicas mais permanentes da ideologia heteronormativa fazem com que essas construções significativas passem a fazer parte de um senso comum que nega o diferente e o que seja fora do padrão, fato que pode ser notado também no contexto escolar. É interessante perceber, entretanto, como R representa os agentes das opressões, movidas por esse senso comum, pelas quais passa. Inicialmente, ele utiliza a voz passiva para indicar que as mulheres, e por consequência as pocs, “*são o tempo todo discriminadas*” (l. 2) e que, além disso, as pocs são “*discriminadas dentro e fora da comunidade LGBT*” (l. 3-4). A utilização da voz passiva aqui não possibilita a inclusão dos agentes de tal discriminação. Essa forma de representação traz, nessa perspectiva, um questionamento já antes suscitado por Fairclough (2003, p. 149, tradução nossa): a exclusão dos agentes aqui é um sintoma “da visão de redundância de algo que acontece com as pessoas ou de algo que é feito com elas?”.

A resposta pode estar na constância com que os processos são elaborados posteriormente. Os prováveis participantes excluídos pelo uso da voz passiva estão sendo agora afetados pelos processos em “*deixa as pessoas desconfortáveis*” (l. 4-5) e “*queira deixar elas assim*” (l. 5). Os participantes são descritos de maneira genérica, sob a forma de objetos, sem uma nomeação pontual, o que pode indicar que R não queira apontar os responsáveis pelas opressões, provavelmente, porque esses estejam posicionados em grande número e de maneira ampla nos contextos em que os eventos ocorrem.

Outro aspecto relevante de seu relato são os claros indícios apresentados quanto ao processo de estruturação de sua identidade. O uso recorrente dos pronomes “*eu*” (l. 4,6 e 7) e “*me*” (l. 6 e 8) indicam um posicionamento mais ativo do participante frente à sua identificação poc, apontando para uma maior “capacidade de ação, de fazer as coisas acontecerem” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150, tradução nossa). Há também uma identificação inclusiva pelo uso de “*a gente*” (l. 4 e 5), reforçando a questão da identidade poc em seu relato que passa por uma evidente gradação, iniciada na linha 4, a qual se estende até a linha 8.

R começa seu relato de maneira mais amena, utilizando processos iniciados por “*acho*” (l. 4), “*deixa*” (l. 4) e “*queira*” (l. 5), que dão a impressão de que o aluno tenha dúvidas a respeito dos efeitos da presença de seu corpo desviante em relação aos outros.

Todavia, o tom muda a partir da linha 5-6, quando ele se define mais firmemente, como é possível perceber no processo relacional contido em uma das declarações de modalidade epistêmica, “*A gente é e pronto!*”.

Avançando, há uma forte constatação em “*me recuso a fingir ser o que não sou*” (l. 6). Apesar dos processos discursivos construírem determinadas identidades para que tenham suas vozes legitimadas (MOITA LOPES, 2002), outras identidades podem urgir por espaço, resistindo aos lugares marginais a que foram posicionadas. O ato de recusar, de não fingir, se constitui como uma iniciativa de contradiscurso e, também, como uma característica fundamental da estruturação identitária de R.

A constatação apresentada pelo aluno na linha 6 ganha mais um argumento quando ele traz à tona a questão de não haver “*opção*” (l. 7) quando se fala em orientação sexual. R tem consciência de que não é gay porque escolheu ser gay, mas porque simplesmente “*é*” (l. 8). Utilizando os processos no modo subjuntivo, R tece condições hipotéticas que reforçam seu autoconhecimento e autocuidado, pois, mesmo que “*pudesse escolher*” (l. 7), não deixaria de ser quem é. Assim, podemos afirmar que R apresenta uma pré-condição fundamental inerente aos processos sociais de identificação nos discursos e nos textos, apresentando uma “consciência de si” (FAIRCLOUGH, 2003).

Assim, certo de sua condição, R finaliza esse relato externando não um pedido, mas uma ordem, pois ao utilizar o imperativo, “*Me aceita!*” (l. 8), um típico indício de modalidade deontica, o aluno não urge por simples tolerância, mas, sim, exige reconhecimento. Ser aceito é ser visto como um corpo político, que também tem voz e demandas, que também atua. Ser aceito é ser materializado, é ter sua corporeidade legitimada, ou seja, é ser um corpo que importa (BUTTLER, 1993). No entanto, apesar de fugir da normalização dos corpos vigiados e disciplinados pela escola (FOUCAULT, 2014), R reconhece que lida com as opressões de maneira diferente de seus outros pares pocs.

Excerto 19 – Diferentes percepções da opressão

Pesquisador	1	Mas não é assim com todas as pocs, é?
R	2	Nunca!! Tem umas que sofrem mais que as outras, sim.
Pesquisador	3	E a que se deve essa diferença?
R	4	Olha, eu me considero bem afeminado, né? Masssssss eu não ligo, tem uns outros
	5	amigos meus que se abalam com essas atitudes, essas ofensas...tipo chamar a gen-
	6	te de viadinho e tal, de ficar rotulando a gente o tempo todo e daí as bees demons-
	7	tram que esses caras têm poder sobre elas...olha, se esse povo vê que você sempre
	8	se abala, já era.... acho que quando você dá atenção demais pra essa gente, eles

9	só continuam crescendo pra cima de nós... ou você enfrenta ou eles te detonam.
---	--

R afirma que a opressão à qual as pocs estão submetidas as afetam de maneiras diferentes. Ao usar um processo relacional para caracterizar-se como “*bem afeminado*” (l. 4), ele faz avaliações positivas sobre sua condição. R, dessa forma, introduz “*mas*” (l. 4) para articular uma ideia de contrariedade, de oposição frente a algo que poderia ser um aspecto negativo de sua identidade que, entretanto, não é, como pode ser evidenciado em “*não ligo*” (l. 4). Não ligar se constitui aqui como uma avaliação de juízo de valor positiva, apesar dos rótulos aos quais as pocs, em geral, estão à mercê.

Segundo Silva (2014, p. 82), aqueles que detêm o poder da classificação também detêm “o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”, que é uma demonstração da estreita conexão entre a representação e as relações de poder e dominação. Relação que é sentida pelos pares de R mais efetivamente, pois se “*abalam*” e “*demonstram*” (l. 6) que os agentes do discurso de ódio “*têm poder*” (l. 7).

Percebemos, logo, a representação desses participantes no relato de R de maneira menos genérica do que no Excerto anterior. Apesar da inclusão dos agentes sociais, há uma evidente dualidade posta pelo aluno: de um lado, há as pocs – “*outros amigos meus, as bees*²⁹, *a gente, elas*” –, agindo de maneira ativa ou passiva nos processos; por outro, há a presença de “*esses caras, esse povo, essa gente, eles*” que, mesmo quando afetados pela ação do primeiro grupo, demonstram ter acesso diferenciado ao poder.

Para confirmar que “*umas sofrem mais que as outras*” (l. 2), R tece representações específicas dos atores sociais envolvidos nos eventos de discriminação. Embora “*outros amigos meus*” (l. 4-5) e “*as bees*” (l. 6) estejam expressos nos processos como atores, de modo ativo, eles não se beneficiam da ação, pelo contrário “*se abalam*” (l. 5) e “*demonstram*” (l. 6) sofrimento frente às opressões impostas por “*esses caras*” (l. 7).

Além disso, os agentes do discurso LGBTIfóbico apresentados, mesmo que apenas classificados, são mais específicos do que genéricos, uma vez que há o uso recorrente de pronomes demonstrativos que os localizam nos eventos. “*Esse*” e suas variações mostram que os agentes estão próximos, na escola, onde os eventos se dão.

Embora os eventos estejam representados de maneira mais abstrata, há indícios dos efeitos causais sofridos pelas pocs em “*atitudes*” e “*ofensas*” (l. 5), bem como quando são chamados de “*viadinho*” ou quando sofrem a incidência de rótulos preconceituosos, como em

²⁹ Bee é uma gíria tipicamente gay usada para se referir a outras pessoas cuja sexualidade não seja cisheterossexual.

“rotulando” (l. 6), reforçados pela constância dos discursos em “o tempo todo” (l. 6). Percebemos novamente como o poder exercido por aqueles situados nas elites sexuais privilegiadas pode afetar os corpos dissidentes que, indignos por fugirem à normalização, são afetados pela “repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 75).

Todavia, R apresenta estratégias de embate frente a esses discursos situados na escola. Para R “se esse povo vê que você se abala, já era” (l. 7-8). Logo, em sua opinião, as pocs deveriam assumir uma postura mais combativa. A declaração de juízo de valor “já era” é enfática e fatídica, ressaltando a necessidade de enfrentamento, pois a situação pode piorar. Segundo R, a necessidade de um discurso contra-hegemônico é urgente, uma vez que os agentes opressores “*continuum crescendo*” (l. 9), se nada for feito.

Dessa forma, a questão posta pelo aluno R é de sobrevivência. Apesar de se incluir ao grupo pelos sentimentos de coletividade expressos em “nós” (l. 9), R é assertivo com o uso de “você” (l. 7,8 e 9) para indicar a necessidade do outro, poc também, se engajar. Deste modo, o aluno estabelece uma outra urgência materializada em mais uma declaração de modalidade deôntica em que “ou você enfrenta” (l. 9) a situação ou é suprimido por ela (“ou eles te detonam” – l. 9).

Percebemos que, embora aliados a uma identidade poc, os sujeitos ali posicionados nos relatos de R não percebem suas opressões da mesma forma, muito menos reagem a elas de maneira semelhante. Confirmamos, então, o pensamento de Hall (2006, p. 13) sobre a impossibilidade de uma unidade identitária em que os pares se liguem unissonamente, visto que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Mesmo assim, os movimentos de resistência são necessários, apesar das adversidades enfrentadas por grupos de pocs localizadas em situação de maior vulnerabilidade, como H explica.

Excerto 20 – Resistência poc

Pesquisador		
	1	Você se sente mais empoderado que os outros?
H	2	Realmente não sei...simplesmente não permito que falem de mim, pelo menos na
	3	minha cara, e sempre intervenho se falam de algum amigo meu... sou de respon-
	4	der e argumentar. Corto mesmo! Aqui ou fora. Meu amigo “X” e até mesmo o
	5	“W” e o “Z”, sofrem com isso e não falam nada. A sala deles é extremamente ho-
	6	mofóbica e os alunos da sala não dão espaço para debater sobre essas questões lá.
	7	Até tem umas outras 3 na sala deles, mas nem se compara com um tanto de gente
	8	contra, né?

Observamos a descrição de dois ambientes diferentes na fala de H. Destarte, é percebido como o aluno se manifesta frente aos discursos hegemônicos. Apesar de não se reconhecer objetivamente mais empoderado, o que se evidencia na oração de processo mental modalizada “*realmente não sei*” (l. 2), H faz declarações de modalidade epistêmica que caracterizam sua postura mais firme.

Para tanto, o aluno novamente modaliza sua fala, “*simplesmente não permito que falem de mim*” (l. 2), expressando seu compromisso com a resistência e com a verdade que soa muito natural, quase que sem esforço. Mais adiante, eleva esse comprometimento, “*sempre intervenho se falam de um amigo meu*” (l. 3), respaldado pelo processo relacional em que se identifica: “*sou de responder e argumentar*” (l. 3-4).

Nesse processo, as escolhas lexicais são importantes para a própria estruturação do processo de identificação observada na fala de H. “Não permitir”, “intervir”, “responder” e “argumentar” denotam cargas semânticas de forte apelo à ação, evidenciando uma inclinação assertiva do aluno frente aos eventos de discriminação acontecidos tanto na escola, quanto em outros lugares, representados, respectivamente, pelos advérbios “*aqui*” e “*fora*” (l. 4).

Diferentes da postura incisiva de H frente aos discursos LGBTIfóbicos, “*corto mesmo*” (l. 4), seus amigos são representados por ele de modo que se percebe o quão mais afetados eles são pelos agentes desses discursos na escola. Aqui são nomeados os que sofrem a ação dos processos de maneira específica; e aqueles que são atores desses processos são representados por meio de uma classificação não tão genérica. Notamos que “W”, “X” e “Z” não têm oportunidades de se expressarem como os demais estudantes, “*não falam nada*” (l. 5), na própria sala, avaliada por H como “*extremamente homofóbica*” (l. 5-6).

Consequentemente, em um ambiente hostil, o sofrimento é um outro resultado do não reconhecimento das demandas de determinados grupos minoritários. Não dar “*espaço para debater*” (l. 6) questões relacionadas às experiências diversas, priorizando determinadas temáticas em detrimento de outras, é um forte sinal das alianças travadas entre membros de um mesmo grupo para que certos discursos permaneçam estáveis dentro das práticas sociais. Essa negação tem sérias implicações para os alunos/as LGBTI+, pois

a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 72).

Apesar de serem seis pocs na mesma sala de aula, segundo H, esses alunos não têm a representatividade dos demais e são, portanto, silenciados. Sofrem porque não são legitimados, mas sim indesejados. Percebemos que “*os alunos da sala*” (l. 6) se orientam por uma lógica de vigilância e censura da sexualidade, que busca pelo ideal da “normalidade” (LOURO, 2014). Com efeito, o resultado desse disciplinamento recorrente, investido por “*um tanto de gente*” (l. 7) no ambiente escolar, é, entre outros, o silenciamento das vozes LGBTI+.

Excerto 21 – Silenciamento em contextos de desigualdade de poder

Pesquisador	1	Interessante...por que você acha que eles se calam nesse ambiente enquanto ou-
	2	tros questionam e falam sem medo?
H	3	Lógico que é por receio ou medo mesmo... instinto de preservação, more! A sala
	4	deles tem toda a sorte de misógino e homofóbico, então fica um clima tenso por-
	5	que eles são a maioria e nós não... As bee não têm espaço pra falar dentro daquela
	6	sala, entende? Tipo, tem aquele guri aqui da escola, o “L” super bolsominion, to-
	7	do popularzão que está sempre pegando no pé deles, daí se junta com uns outros
	8	tantos bolsominions você já sabe, né?

Nesse Excerto, H continua explicando os porquês do silenciamento que abala seus amigos na sala em que eles têm aulas em sua escola. Além disso, o aluno também descreve com maiores detalhes o local onde os eventos discursivos se dão e os agentes envolvidos na prática social em que a LGBTIfobia é percebida, tornando mais explícita as relações de medo e intimidação ali presentes.

H estabelece uma relação gradativa para estabelecer as razões pelas quais as pocs da outra sala são silenciadas. Em sua avaliação, notamos um movimento ascendente na descrição dos sentimentos que tomam seus colegas. Em uma oração de modalidade epistêmica iniciada por “*Lógico*” (l. 3), indício de obviedade, o rapaz descreve uma situação de “*receio*” ou “*medo mesmo*” (l. 3 ambas). É possível notar que o próprio aluno faz uma correção quanto ao que representa, visto que o uso de “medo” é mais forte e intenso que de “receio”, além do uso de “mesmo”, que se configura como um indício de confirmação e legitimação da intencional substituição lexical.

No entanto, é, ao término desse trecho, que H indica a gravidade da situação em sua perspectiva. “Receio”, que havia sido substituído por “medo mesmo”, agora dá lugar a

“*instinto de preservação*” (l. 3) e pode ser observada a gravidade da situação segundo o aluno. O poder presente nas máquinas sociais (DINIZ; OLIVEIRA, 2014) materializa-se aqui como forma disciplinar e de vigilância do outro e de si. “Preservar a vida”, nesse contexto, é muito simbólico, pois aponta para os perigos de se desviar da norma estabelecida hegemonicamente.

Sendo assim, tais perigos são representados pela caracterização do local dos eventos e, também, pelos agentes situados nesses eventos. H identifica o local dos eventos sociais como a sala com seus/suas alunos/as e, a partir daí, tece representações desse ambiente “*misógino*” e “*homofóbico*” (l. 4 ambas). Mais uma vez, a questão das pocs se aproxima do preconceito em relação à mulher quando H elenca tais adjetivos para descrever essa sala. Devido à existência de “*toda a sorte*” (l. 4) de agentes desses discursos discriminatórios, um contexto de vigilância e silenciamento é criado, pois “*um clima tenso*” (l. 4) é estabelecido para que a instabilidade da hegemonia cisheteronormativa seja preservada.

As alianças percebidas nesse local são um aspecto da luta hegemônica travada também na escola, para que determinados discursos, presentes nas práticas sociais e nas redes de práticas que extrapolam os muros escolares, sejam tanto mantidos quanto propagados. Essas alianças são externadas pela oposição entre “*eles*” x “*nós*” (l. 5), em que H aponta para a quantidade de agentes engajados ao discurso hegemônico como um fator decisivo para que haja o silenciamento e, como resultado, a não-rearticulação dos momentos da prática social.

H reforça a problemática de não se oportunizar o diálogo com vozes dissidentes do padrão cisheterossexual quando afirma não haver “*espaço pra falar*” (l. 5) na sala de seus amigos. Não se ter “voz” nesses ambientes traz muito mais do que o sofrimento momentâneo do silêncio, uma vez que somos constituídos identitariamente por meio da linguagem. Na verdade, não oportunizar o diálogo da diversidade na sala legitima identidades privilegiadas ao se negarem identidades contra-hegemônicas, minimizando a relevância da escola na definição dos/as estudantes, já que “as escolas determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão, e podem ser” (SARUP, 1996 apud MOITA LOPES, 2002, p. 91).

Um outro aspecto relevante no relato de H é a representação de um dos atores sociais envolvido nos eventos de LGBTIfobia. Há a inclusão clara desse agente dos processos que “*está sempre pegando no pé*” (l. 7) das pocs amigas do aluno. Ele não é somente nomeado, “*L*” (l. 6), como também classificado de maneira mais específica pela presença do pronome demonstrativo, “*aquele guri aqui da escola*” (l. 6), e da locução adverbial que o localiza no espaço. O uso de “guri”, um sinônimo popularmente usado para designar moleque, parece evocar o sentido de comportamento inapropriado para a idade, ou imaturidade. Não há com

isso uma justificativa para o comportamento discriminatório do aluno, mas, sim, uma ênfase à incompatibilidade entre sua idade e seu comportamento.

Representar esse agente é mais do que endereçar opressões. Quando H o caracteriza como “*popularzão*” (l. 7) e “*super bolsominion*³⁰” (l. 6) temos pistas sobre a extensão da influência desse aluno no ambiente escolar e alguns apontamentos se fazem necessários. Primeiro, que a assimetria de poder também se dá em níveis horizontais hierárquicos, como pode ser evidenciado nesse excerto pela representação feita por H (“L” é aluno, assim como as “*bee*” (l. 5) e os outros “*bolsominions*” (l. 8)). Todas as pessoas têm acesso ao poder, pois ele provém de todas as partes (FOUCAULT, 2018), porém de maneira difusa, como pode ser evidenciado pela liderança de “L”, que é popular e alinhado a um tipo de discurso específico de negação da diversidade sexual.

Segundo, que o discurso não é uma atividade puramente individual (FAIRCLOUGH, 2016), mas partilhada pelos membros de um mesmo grupo. Ao caracterizar “L” como “*super bolsominion*”, H faz uma avaliação do rapaz baseada no alinhamento ideológico do discurso que ele propaga. É mediante essa caracterização, também, que H afirma haver outras pessoas no ambiente escolar que coadunam com “L”, os demais “*bolsominions*”, que potencializam os efeitos causais do discurso LGBTIfóbico.

Por fim, percebemos que os discursos amplamente representados por sujeitos prestigiados legitimam os discursos que circulam nas diversas redes de práticas. Não é possível delegar a “L” sozinho a constituição do discurso discriminatório com o qual se identifica. Tanto ele como os demais “*bolsominions*” partilham valores e crenças (THOMPSON, 2011) que constituem a ideologia cisheteronormativa difundida na sociedade. Além disso, a presença de membros de prestígio que têm acesso à produção e à distribuição desses discursos (FAIRCLOUGH, 2016) nas diversas mídias sociais garante adesão à ordem social. Semelhante situação pode ser observada na presente conjuntura da sociedade brasileira, em que não só são desferidos comentários LGBTIfóbicos, mas também vetados projetos, cortadas verbas e proibida a vinculação do atual governo às agendas que percebam os sujeitos LGBTI+³¹ e suas demandas particulares.

³⁰ Bolsominion é uma gíria que circula socialmente e caracteriza os apoiadores do ex-deputado e atual presidente da República do Brasil. É resultado da junção de parte do nome de Bolsonaro com a palavra “*minion*”, uma referência, intertextual, aos servos de Gru do filme “*Meu malvado favorito*”. A expressão tem caráter político e pejorativo, sendo amplamente usada antes, durante e após o processo eleitoral de 2018, em que a polarização esquerda-direita ficou mais evidente no cenário nacional.

³¹ Além das inúmeras declarações LGBTIfóbicas dadas em entrevistas, o atual presidente pediu para que fosse retirada do ar uma peça comercial do Banco do Brasil em que a diversidade sexual e racial brasileira era mostrada. Também, vetou um edital com filmes de temática LGBT que seriam custeados por verbas públicas

Nesse contexto, apesar da resistência contra-hegemônica presente nos discursos de R e H, o silenciamento evidenciado na sala de seus amigos é preocupante quando se objetiva uma rearticulação discursiva que leve a uma mudança social. Contudo, mais alarmante que os silêncios suscitados na escola é o apagamento dos sujeitos que sucumbem à força dos discursos que negam a diversidade sexual, como pode ser observado pelas constatações de M sobre alguns alunos gays não-afeminados.

Excerto 22 – Expectativas e apagamento

Pesquisador	1	No fim das contas, essa situação se agrava quando é com as pocs?
M	2	Sim, bem mais, mas até as que não tentam dar close sofrem também. Menos, mas
	3	sofrem. Pra você ver... engraçado, na outra sala tem umas gays mais discretinhas,
	4	mais padrãozinho e tal... que ficam pagando de hétero, saca? Elas também sofrem
	5	porque...olha, tava aqui pensando...acho que elas fazem isso que é pra esses garo-
	6	tos homofóbicos não implicarem com elas, né? Elas até se afastam da gente, acre-
	7	dita nisso?

Para M, os discursos da resistência corporificados na presença das pocs existem na escola, inclusive, de maneira menos velada e mais incisiva de acordo com sua avaliação, “*sim, bem mais*” (l. 2). Algumas são até silenciadas, como foi observado nas contribuições de R e H, entretanto, há um outro dado que chama a atenção no relato de M: a relação entre expectativas e apagamento.

Para M, um outro grupo de gays presentes em sua escola também sofre com as relações de poder e dominação travadas discursivamente ali: os gays-padrão. Segundo a definição de M, essa identidade gay seria mais masculina, pois tenta não “*dar close*” (l. 2), isto é, chamar a atenção dos demais para si. M os representa como “*discretinhas*” (l. 3) e “*padrãozinho*” (l. 4) em que, apesar de estarem em campos semânticos diferentes, ambos léxicos denotam proximidade a um tipo de masculinidade mais hegemônico e afastamento da imagem afeminada. A percepção dessa dissonância interna da identidade gay é plausível, pois a “*pós-modernidade é marcada por uma visão do mundo humano como totalmente pluralista*” (BAUMAN, 1992, p. 35). É, inclusive, justificável em uma sociedade fragmentada onde identidades “*parecem ser compreendidas como fluídas e interconectadas de modo complexo*” (MAC AN GAHAIL, 1996, p. 3).

No entanto, as reflexões trazidas por M é que merecem cuidado nessa análise. É natural haver diversidade interna, não consonância e até contrariedade nos processos de identificação travados pelos sujeitos; o que é preocupante são as razões pelas quais tais batalhas subjetivas são promovidas. M entende que os gays-padrão, que “*ficam pagando de hétero*” (l. 4), fazem isso para que os demais alunos heterossexuais homofóbicos não os tornem alvos do discurso opressivo, como notamos em “*implicarem*” (l. 6). Agem assim não somente como uma estratégia de proteção, mas também porque são levados a apresentarem características que os façam mais aceitáveis no ambiente escolar.

Essa busca por acolhimento em meio a “um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões e desqualificações permanentes” (JUNQUEIRA, 2012, p. 74) faz com que os alunos gays-padrão se distanciem das pocs, “*se afastam da gente*” (l. 6), em um processo de afastamento que é tanto físico quanto identitário. Esse movimento causa não só espanto, “*acredita?*” (l. 7), mas, também, reconhecimento das dores do outro, pois eles “*também sofrem*” (l. 4).

A questão maior aqui, contudo, é a que lugar esses alunos, representados por M como gays-padrão, pertencem. Em um contexto de expectativas criadas e mantidas pela ordem cisheterossexual em que os discursos hegemônicos negam os corpos desviantes, será possível atender às demandas conflitantes desses dois polos sem que se chegue a um não-lugar na escola?

Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E o intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2012, p. 74)

As construções significativas feitas acerca do mundo que nos rodeia, das relações que tecemos com o outro e das identidades as quais aderimos trazem consigo ideologias que podem garantir a adesão à ordem social. Essas ideologias apresentam-se como formas simbólicas da realidade e tornam-se hegemônicas ao atingirem uma normalização em que tais ideias se transformam em senso comum. Aqueles que não se engajam ao ideário dominante estão sujeitos às típicas formas de opressão operadas pelas relações de poder de modo mais acentuado, pois representam o perigo materializado pela diferença, pela discordância.

Sendo assim, é possível perceber como não só as pocs, mas também os gays-padrão podem ser submetidos/as aos diversos mecanismos de opressão operados pelo poder na luta hegemônica que se dá no discurso. Existe, sim, o enfrentamento a essa situação presente também na escola quando observamos os contradiscursos das pocs, gays assumidamente afeminados que vivem sua sexualidade como forma de resistência.

Entretanto, na luta hegemônica, os embates também levam a outros lugares de sofrimento. Apesar da resistência demonstrada nessa subseção de análise pelos alunos R e H, há a caracterização de um contexto de silenciamento em que as opressões são percebidas de maneiras diversas. Os amigos pocs de R e H vivem uma situação diferente em sua sala, local representado pela misoginia e pela homofobia, de acordo com os alunos entrevistados.

A representatividade, a visibilidade midiática de discursos opressivos e a legitimidade de figuras de prestígio mostram como o discurso não pode ser analisado tal qual uma atividade puramente individual, nem as conjunturas podem ser dispensadas na análise das práticas sociais e das redes de práticas com as quais se conectam.

Outro lugar criado pela opressão que nega as sexualidades não-hegemônicas é a situação de apagamento vivida pelos gays-padrão exposta por M que, como salvo-conduto, tentam atender às expectativas do discurso cisheteronormativo.

Dessa maneira, podemos constatar como a escola ainda nega o jogo da diferença – apesar da existência de corpos desviantes materializados em suas carteiras enfileiradas – e como resistência, silêncio e apagamento coexistem de maneiras variadas.

5.1.5. “Eu pertenço àquele lugar!”

DEMANDAS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE ESTUDANTES TRANS

Em a *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (2018) faz uma importante análise sobre a sexualidade, suas práticas e instrumentos de coerção e controle que podem ser associados à questão do “bio-poder”, levantadas em *Vigiar e punir* (2014). Trazer o autor para o bojo das análises desta seção é fundamental, para que seja traçada uma linha de pensamento em que linguagem, sexualidade e poder possam ser elementos evidenciados.

Diferentemente do que se possa imaginar, a eclosão de uma “*scientia sexualis*” (FOUCAULT, 2018) não trouxe as sexualidades desviantes para o centro dos debates sobre a inscrição do corpo sexuado como forma de abraçar a diversidade que elas representam, mas sim como maneira de produzir um discurso da verdade sobre o sexo. Passa-se a construir,

então, um discurso que usa a presença do Outro para validar a existência da sexualidade legitimada, heteronormativa e cisgênera, “pois os *desvios de conduta* que antes eram silenciados – talvez pelo medo da proliferação –, ou *confessados* na Igreja ou no consultório, tiveram sua existência e dinâmicas postas à mesa, para que justamente se apoiasse um discurso contra elas” (NETO; FERNANDES, 2018, p. 118, grifos dos autores).

Percebemos que, assim como as identidades, o próprio gênero social se constitui discursivamente nos atos de fala; se materializa por meio da linguagem na interação entre os sujeitos e, por isso mesmo, reflete os conflitos dos jogos de poder e dominação que se instauram no discurso. O poder daqueles que têm sua sexualidade prestigiada nomeia, em uma relação binária, corpos lícitos e ilícitos dotados ou não de visibilidade, como pudemos constatar nos dados preliminares analisados (4.1.4).

Dessa forma, por meio dos discursos sobre a sexualidade, normatizam-se e reforçam-se determinadas identidades em detrimento das demais possibilidades de arranjos sexuais, especialmente quando as características desses sujeitos desviantes são fisicamente aparentes, como no caso das pessoas trans, que “sofrem maior violência e preconceito porque a marca da transgressão é nítida, visual, e, portanto, afronta o poder heteronormativo” (SILVA, 2009 apud REIDEL, 2017, p. 129).

Diante desse cenário, o “bio-poder”, por meio das estratégias de vigilância e de disciplina, atua também na escola de forma simultânea: reforçando a existência dos sujeitos heterossexuais e cisgêneros, por um lado, e negando pertencimentos aos/às alunos/as trans, por outro. Sendo assim, é importante que as narrativas dessas pessoas sejam oportunizadas para que façamos conhecer suas demandas específicas e se possa entender os impactos do discurso transfóbico na escola, já que tais discursos podem suscitar *insights* acerca do dinamismo das práticas sociais escolares “os quais não estão disponíveis por meio de outros momentos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 48, tradução nossa).

O discurso representado pelas narrativas dos/as estudantes trans presentes nesta subseção será analisado pelo uso das categorias analíticas trazidas por Café e Coroa (no prelo) em um capítulo intitulado *Transsexualidade na escola: Impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão*, de modo que os excertos estão dispostos sob a organização dessas categorias respectivamente:

- A demanda por pertencimento no contexto escolar
- Impactos sobre o corpo trans
 - Violência física e emocional
 - Anulação do ser

- Estratégias de enfrentamento à transfobia na escola
 - Embate
 - Conformação e resignação

Para tanto, é necessário que se entenda que o corpo, na escola, é geralmente apagado do seu desejo e de suas peculiaridades para que apenas a cognição, a “mente”, esteja presente. Entretanto, “esse processo de esquecer o corpo naturaliza ideais corpóreos de raça como branquitude, de gênero como masculinidade e de sexualidade como heterossexualidade” (MOITA LOPES, 2008, p. 126), denotando não um simples apagamento dos corpos, mas, sim, o apagamento de determinados corpos: daqueles que fogem da “instância da regra” do poder.

Nesse contexto de apagamentos pontuais, D, aluna trans, relata como as relações de poder presentes na escola normatizam e reforçam determinadas identidades ao mesmo tempo que negam outras, privando tais sujeitos de se sentirem acolhidos e pertencentes.

Excerto 23 – A demanda por pertencimento no contexto escolar

Pesquisador	1	O que mais te incomoda na sua rotina aqui na escola?
D	2	Seria fácil se fosse pouca coisa, né? Assim, não é que eu odeie a escola...eu gosto,
	3	gosto bastante..., mas muita coisa me dá vontade de sumir, saca? De desaparecer...
	4	coisas que ficam me lembrando do quanto eu odeio esse corpo...
Pesquisador	5	Mas que coisas são essas? Por que elas te fazem se sentir tão mal?
D	6	Imagina só você ter medo de ir ao banheiro! Às vezes fico segurando pra ir em casa
	7	a manhã toda... é um conflito, sabe? Quero ir ao banheiro das meninas, eu pertença
	8	àquele lugar..., mas daí tem umas gurias que leva de boa, já outras me olham como
	9	se eu fosse uma aberração. Tem também os idiotas dos meninos...eles ficam zoando
	10	falando pra eu ir pro banheiro deles que é meu lugar. Não vou mesmo, prefiro fazer
	11	nas calças...um dia ouvi um garoto falando que se eu entrasse lá ia ver como me en-
	12	direitava na hora...

D começa seu relato de maneira impactante. A aluna trans expõe uma situação de sofrimento acentuado, mesmo caracterizando de forma não muito detalhada o ambiente em que os eventos sociais acontecem. A escola constitui-se como o lugar do paradoxo sob a perspectiva de D. Por um lado, “*seria fácil se fosse pouca coisa*” (l. 2) demonstra como a aluna avalia o contexto em que está localizada. A afirmação do irreal construída pelo uso da oração condicional atesta um cenário de múltiplas opressões. Por outro lado, apesar do sofrimento, D explicita gostar da escola. O uso dessa avaliação reforçada por um processo

mental de apreço enfatizado pela repetição, “*gosto, gosto*” (l. 2 e 3), e pelo advérbio de intensidade, “*bastante*” (l. 3), apontam para uma conflitante tentativa de pertencimento.

Embora lute por se sentir parte desse ambiente escolar onde seu corpo é deslegitimado, D tem de conviver com as práticas sociais que a fazem querer “*sumir*”, “*desaparecer*” (l. 3 ambas) dali. É necessário nos atentarmos para a força dos itens lexicais utilizados pela participante, pois eles não só marcam um apagamento exterior do seu corpo pelo discurso dos outros, mas também uma negação interior dele próprio pelo seu discurso também. Desse modo, as práticas sociais que se dão na escola fazem com que D não esqueça que seu corpo não reflete sua identidade, trazendo sofrimento e ansiedade representados pelo processo material transitivo, em que “*odeio*” (l. 4) tem como agente e afetado a mesma pessoa: a própria D.

A partir da confissão de sua não-conformidade de identidade de gênero social, D começa a detalhar melhor as estratégias de negação e de deslegitimação pelas quais passa. Ela usa algo muito simbólico para descrever essa situação: as experiências decorrentes do uso do banheiro que corresponda ao seu modo de identificação, ou seja, do banheiro feminino. Ela começa retratando uma situação em que absurdo e medo se contrapõem. D usa a modalidade deôntica para demandar que o pesquisador tente compreender o quão absurdo é “*ter medo de ir ao banheiro*” (l.6), esse banheiro que, apesar de tão básico, simboliza dor e desejo.

O banheiro também é lugar de conflito, segundo a aluna trans, pois a coloca em algum lugar entre a luta e o receio. É um conflito buscar pelas redes de pertencimento na escola quando se está posicionado em um ambiente que nega os corpos marcados pela subversão da norma cisheteronormativa (WEEKS,2004). Dessa forma, o banheiro apresenta seus perigos, e D os expõe, bem como identifica os demais participantes dos eventos sociais em que é discriminada.

D expõe seu desejo de frequentar o banheiro, pois pertence “*àquele lugar*”, porém deve enfrentar “*as gurias*” (l. 8 ambas), que a olham como se “*fosse uma aberração*” (l. 9), ou sofrer “*segurando pra ir em casa*” (l. 6). As gurias, os meninos e os demais sujeitos da escola não criam sozinhos as representações de corpos legítimos em seus discursos, sendo mais coerente que se atente aos seus efeitos construtivos, já que

o discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ [...] Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de crença (FAIRCLOUGH, 2016).

Uma vez que o discurso contribui para a construção de sistemas de crenças, podemos afirmar que essas crenças se manifestam como construções significativas da realidade que rodeia as pessoas. Situadas em um mesmo grupo, elas compartilham com os demais membros, dentre os quais estão integrantes da classe dominante, ideais que legitimam e garantem a adesão dessas pessoas à ordem social (THOMPSON, 2011).

Sendo assim, os participantes verbalizam os discursos que normalizam os corpos tanto para anular o diferente como para manter os iguais no mesmo lugar. Percebemos aqui que o corpo trans na escola vive um estágio de perene violência emocional, por não ser permitido pertencer a “banheiro nenhum”. É comparado e humilhado, “*ficam zoando*” (l. 9), mas está também à mercê da iminente violência física, “*me endireitava na hora*” (l. 11-12).

O banheiro se transforma em um não-lugar para D. No banheiro feminino, ela passa pelo constrangimento dos olhares assustados, apesar da recepção positiva de algumas garotas. Contudo, é o banheiro masculino que representa o maior perigo. Ele é, simultaneamente, a materialização da chacota com seu corpo, presente nas “brincadeiras” dos meninos, mas também local da violência declarada, presente na ameaça que ouviu. Assim, por não partilhar da cisgeneridade das demais meninas e carregar as marcas físicas em seu corpo trans, D tem negados direitos básicos na escola, situação que é sentida por outras pessoas trans na sociedade.

A cisgeneridade como norma acarreta na desumanização de pessoas trans, uma vez que elas não seguem a coerência desta norma e, por isso, não têm os seus nomes sociais e identidades respeitadas, são excluídas ou marginalizadas em espaços de convívio social, enfrentam dificuldades em relação ao mercado de trabalho, ao acesso à saúde, em relacionamentos afetivos, e até mesmo em níveis humanos básicos e fisiológicos, como no livre acesso e segurança no uso de banheiros públicos (LEONARDO; ATHAYDE; POCAHY, 2014, p.6).

Problematizamos aqui, também, a questão da categoria “mulher”, ao pensarmos em cisgeneridade e em seus privilégios garantidos. Só as mulheres cis são realmente mulheres? Pertencer é ser reconhecido/a nos espaços sociais e se sentir acolhido/a pelos membros que convivem nesses espaços. Pertencer é atingir o *status* de humanização sem que para isso o gênero apresente uma coerência objetiva com o desejo, o sexo, e as práticas sexuais normatizadas binariamente (BUTTLER, 2017).

Portanto, é real e patente a demanda por pertencimento presente na voz de D, “*Quero ir ao banheiro das meninas, eu pertenço àquele lugar*” (l. 7-8), mas também são reais e alarmantes outras situações vividas por estudantes trans nas escolas, como podemos perceber

na descrição feita por A de um episódio de violência sofrido em anos anteriores, mas que ainda o assombra.

Excerto 24 – Impactos sobre o corpo trans: violência física e emocional

Pesquisador	1	As imagens mostram pessoas sofrendo violências de várias maneiras. Como vocês
	2	se sentem em relação a essa temática aqui na escola?
A	3	Ah... ruim falar isso... mas me machucaram lá, por isso fui transferido...não quero
	4	lembrar disso...me senti muito desprotegido e frágil...foi foda... fico bolado até hoje
	5	com essa parada sinistra... dói por dentro, saca?

A, um homem trans, se recolhe na cadeira antes de começar a falar. Ele hesita, abaixa os olhos em um evidente desconforto e leva as mãos ao pescoço, onde há marcas cicatrizadas de uma agressão física vivida na escola em que estudava anteriormente. A expressa, de início, como essa agressão o feriu fisicamente, “*me machucaram*” (l. 3), mas também aponta para outras consequências do evento. A violência física pontual deixa marcas não só no corpo, visíveis e expostas, como também na alma que “*dói por dentro*” (l. 5), gerando questões emocionais que são mais lentas e difíceis de serem curadas.

Os participantes não são mencionados em seu relato e o ambiente é indicado brevemente, “*lá*” (l. 3), o que pode ser um indício da tentativa de esquecer – como ele mesmo expressa – o que se passou no evento social. Além disso, notamos, no relato do aluno, que a violência física o colocou em um lugar onde se sentisse “*desprotegido e frágil*” e que a violência emocional ainda o afeta porque se sente “*bolado até hoje*” (l. 4 ambas).

Dessa forma, é necessário que reflitamos sobre os processos de desumanização pelos quais as pessoas trans estão expostas, inclusive na escola. Essas pessoas, por não representarem a expectativa da conformidade gênero X sexo biológico, estão sujeitas às mais diversas violações, como as que A tem passado. O aluno não se identifica com seu próprio corpo nem com o gênero atribuído a ele no nascimento, como pode ser observado pelo constante uso da desinência morfológica do masculino, e, apesar das agressões a esse corpo, não deixa de se reconhecer como homem.

Entretanto, as estratégias de exclusão do Outro são diversas e as relações de dominação usam produtivos recursos na esteira da discriminação e da anulação daqueles que fogem à cisheteronormatividade arbitrária e compulsória, como pode ser percebido mediante continuação do relato de A

Excerto 25 – Impactos sobre o corpo trans: anulação do ser

A	1	Uma vez eu passei no corredor e aí gritaram pra eu parar de querer ser homem porque
	2	eu nunca vou ser HOMEM de verdade... Quem eles são pra dizer quem eu sou? Só
	3	eu que sei como é dolorido acordar todo dia me sentindo homem e olhando pra um
	4	corpo desse jeito aqui...

A indica o “*corredor*” (l. 1) da escola como local do evento social, bem como situação hostil, e, mais uma vez, os participantes são percebidos aqui apenas pela indeterminação verbal. O aluno trans A mostra como esses participantes o representam como uma espécie de não-homem e como apelam para a exposição pública para materializar essa representação equivocada. Como já discutido em 2.2, aqueles que representam têm o poder de materializar corpos legítimos ou não, corpos que são aceitos ou não. Sendo assim, quando tais sujeitos verbalizam seus discursos, eles materializam suas representações do que seja ou não seja um “*HOMEM de verdade*” (l. 2) e reforçam as identidades dominantes como única possibilidade para a aceitação e a existência.

Os que “*gritaram*” (l. 1) são uma clara manifestação da vigilância analisada por Foucault (2018). Eles são os “legisladores” que acreditam poder dizer o que deve ou não ser aceito como lícito na escola, e para isso não importa o sofrimento do Outro. Esses sujeitos corporificam as alianças ideológicas presentes na sociedade em que “tudo o mais que não é legitimado pelo discurso hegemônico é dele diferenciado e expurgado” (SILVA; MAGALHÃES, 2017, p. 52).

Esse expurgo do outro traz um questionamento acertado da parte de A. “*Quem eles são pra dizer quem eu sou?*” (l. 2) é mais que uma mera pergunta, pois várias pressuposições podem ser desencadeadas a partir dela. “Eles não são homens trans”, “eles não vivem em um corpo que destoa de sua expressão e identidade de gênero”, “eles não sabem pelo que eu passo” são possíveis desencadeamentos do que A questiona. Questionamentos pelos quais A passa e que ficam mais claros quando o aluno se mostra mais engajado com a verdade ao apresentar um processo material, “*só eu sei*” (l. 2-3), modalizado pela repetitividade adverbial, “*todo dia*” (l. 3), para externar o conflito da não identificação.

O contraste expresso pelo vocabulário utilizado pelo participante dimensiona seu conflito diário, pois A acorda “*se sentindo homem*” (l. 3), mas seu corpo continua negando essa percepção porque continua “*desse jeito aqui*” (l. 4). Todavia, mesmo reconhecendo seu sofrimento, notamos que A advoga por ser reconhecido como homem e não ter a anulação do

seu ser consumada na escola, já que ser “*HOMEM de verdade*” (l. 2) para ele é muito mais do que apenas “circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo” (BUTTLER, 1993, p. 15).

Deste modo, os relatos de A retratam os impactos sobre os corpos de estudantes trans na escola frente aos discursos cisheterohegemônicos que imputam a violência, física e emocional, como forma de vigilância e disciplina, mas que também podem levar à anulação do ser quando se nega a existência daqueles que subvertem a conformidade binária entre sexo biológico e gênero social.

Além da demanda por pertencimento e dos impactos sobre seus corpos, os estudantes trans apresentam diferentes formas de enfrentarem a transfobia presentes nos discursos que circulam na escola. F, também homem trans, mostra como reage aos eventos sociais em que sofra alguma discriminação na sala de aula.

Excerto 26 – Estratégias de enfrentamento à transfobia na escola: embate

Pesquisador	1	Como você lida com episódios transfóbicos na escola?
F	2	Pois é, difícil, mas a gente não desiste. Tem aquele professor, sabe? Sempre me cha-
	3	ma pelo nome civil... já falei com ele milhares de vezes, mas ele sempre me chama
	4	pelo nome feminino... ah e também fica dizendo “cadê aquela menina?” ou “ah, foi
	5	mal...mas você entende, né? ”Fora as vezes que se refere a mim com “ela”. Mas ele
	6	se deu mal agora... tô indo na direção toda vez que ele fica com essas gracinhas e já
	7	avisei que vou chamar meus pais aqui... quero ver se ele não vai parar...

F apresenta-se como um sujeito não conformista ao avaliar a situação transfóbica na escola. Apesar de ser “*difícil*” (l. 2) lutar contra a discriminação motivada pela sua não-identificação cisgênera, F afirma que, não só ele, mas outras pessoas também estão nessa luta. O aluno apresenta dois atores sociais relevantes em seu relato. O primeiro aparece como agente do processo material transitivo, “*a gente não desiste*” (l. 2)), de forma inclusiva. Já o segundo é mais específico, apesar da classificação, “*aquele professor*” (l. 2), retomado outras vezes como “*ele*” (l. 3,5,6 e7). Mesmo sem nomeá-lo, observamos que o referente é definido no seu próprio discurso.

Há estabelecido um embate nas relações travadas entre F e seu professor. Em posicionamentos hierárquicos diferentes e com acesso difuso ao poder, notamos um padrão reiterante por parte do professor em reafirmar a atribuição do feminino a F, homem trans, em que é possível observar como “a afirmação da identidade e da diferença no discurso traduzem conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados” (RESENDE, 2017, p. 77).

Ao afirmar-se como homem, F subverte a atribuição sexual biológica e, por isso, percebe os ataques perfilados pelo professor que sempre o “*chama pelo nome civil*” (l. 2-3). Embora já tenha falado com esse professor repetidamente sobre o assunto, “*milhares de vezes*” (l.3), ele continua a chamá-lo “*pelo nome feminino*” (l. 4), desrespeitando o modo como o aluno se identifica³². O nome tem um caráter muito simbólico para as pessoas trans, pois

o primeiro “local” de identificação de algo ou de alguém é conferido pela designação do nome. Daí a grande relevância do reconhecimento do nome social para as minorias trans, pois ao nomear alguém, se legitima a presença desse sujeito em relação aos outros e se estabelece um marco presencial inicial pela luta e resistência frente à transfobia (CAFÉ; COROA, no prelo).

Assim, a nomeação representa o início da existência, do reconhecimento do “eu” pelos Outros no espaço em que coexistem, interagem. Quando o professor usa o nome civil ou trata F no feminino, ele colabora para que F não seja aceito não só por ele, professor, mas pelos/as demais alunos/as. A figura do professor é prestigiada na sala de aula e é ele que tem maior prestígio na situação em que o evento discursivo se desenrola. Logo, continuar se referindo a F como se ele fosse uma garota, “*cadê aquela menina*” (l. 4) e “*ela*” (l. 5), legitima o que, talvez, outros/as alunos/as pensem, além de trazer representatividade para esses discursos que podem ser motivados a se manifestarem contra o aluno trans.

Entretanto, F tem outras estratégias de enfrentamento além da conversa didática. O aluno recorre a outras instâncias de poder que possam estar no mesmo nível que seu professor, “*vou chamar meus pais aqui*” (l. 6), ou que respondam hierarquicamente pela escola, “*tô indo na direção*” (l. 7), para tentar coibir o comportamento intolerante do docente. F apresenta, então, uma característica importante no processo de estruturação de sua identidade trans, o de que mudanças sociais só podem ocorrer se forem provocadas.

Creemos que seja importante rebelar-se contra as opressões presentes no discurso transfóbico, embora nem todos/as estudantes trans ajam da mesma forma. Outras estratégias podem ser identificadas, como as que D usa frente a essas situações.

³² Em âmbito federal, o Decreto nº 8.727 da Presidência da República, de 28 de abril de 2016, normatizou o uso do nome social pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm). Já em âmbito local, o Decreto nº 37.982, de 30 de janeiro de 2017, regulamenta o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas transexuais, travestis, e transgêneros nos órgãos Administração Pública direta e indireta do Distrito Federal (<http://www.brasilia.df.gov.br/nome-social/>).

Excerto 27 – Estratégias de enfrentamento à transfobia na escola: conformação e resignação

Pesquisador		
	1	E você lida como com os episódios de transfobia aqui na sua escola?
D	2	Aiaiai, então [...] sabia que eu já fui bem atrevida? Brigava mesmo e fazia o que fosse
	3	necessário para defender meus direitos, mas a gente cansa também... Tem horas que
	4	ouço as piadinhas e finjo que não é comigo. Deixo pra lá, saca? Acho que estou me
	5	poupando para coisas mais graves, meu couro já ficou duro... nem perco tempo com
	6	conversinha ou olhar torto, apesar de me machucarem ainda. Vou vivendo que uma
	7	hora melhora, né?

D começa seu relato com uma pausa. Ela se ajeita na cadeira, cruza as pernas, respira e diz “*sabia que eu já fui bem atrevida?*” (l. 2), como que pudesse justificar seu comportamento mais ativamente combativo no contexto escolar. No entanto, a presença dos processos no passado é um indício da representação de uma situação que não é mais a mesma. D se representa como agente desses processos, “*brigava*” e “*fazia o que fosse necessário*” (l. 2 ambas) para que seus direitos fossem garantidos e respeitados. Entretanto, é pelo uso do articulador adversativo “*mas*” que se pode notar o preço da luta, “*a gente cansa*” (l. 3 ambas).

A expressão do cansaço pode ser percebida como uma confissão sobre as dificuldades em ser alvo do discurso da cisgeneridade normativa, sobre ter seu corpo negado à existência nos lugares públicos, como a própria escola, em que os/as outros/as são legitimados/as e você não. Nessa perspectiva, o simples fato de falar sobre o sexo, que é fadado à proibição, “*possui como que um ar de transgressão deliberada*” (FOUCAULT, 2018, p. 11) que deve ser vigiada, disciplinada e punida. Corpos educados são corpos conformados com a destinação compulsória e arbitrária do gênero social e da orientação sexual e, esses corpos, não são corpos trans.

O cansaço faz D mudar suas estratégias de enfrentamento ao discurso transfóbico ao qual está sujeita na escola. Apesar de reconhecer os instrumentos de intolerância, “*piadinhas*” (l. 4), D assume uma postura mais resignada, finge que não é com ela. “Fingir” é uma escolha lexical interessante nesse contexto. Quem finge sabe reconhecer o que é o real, o que é verdadeiro. A “*conversinha*” e o “*olhar torto*” (l. 6 ambas) das pessoas continuam presentes apesar do fingimento, e D tenta justificar-se ao falar que está se preservando, “*Acho que estou me poupando para coisas mais graves*” (l. 4-5).

No entanto, a aluna trans usa um processo mental para tal justificativa em que “*acho*” leva à mitigação de informação. Outro indício da conformação adotada como estratégia por D é o reconhecimento de que seu “*couro já ficou duro*” (l. 5). A metáfora aqui usada faz uma

alusão às opressões repetidas que formam o conjunto de violências transfóbicas que se fundamentam nas expectativas cisgêneras iniciadas no nascimento.

“a afirmação é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou feminilização dos sujeitos” que os acompanhará por toda a vida, cobrando-lhes um comprometimento quanto às normas que regulam sua cultura, a fim de que se qualifiquem como corpos legítimos, como corpos que importam (BUTLER, 1999, apud LOURO, 2015, p. 16).

Por não corresponder à norma, D sofre, apesar da conformação verbalizada, pois esses eventos continuam a feri-la, “*me machucarem ainda*” (l. 6), mesmo que ela afirme não se importar tanto, “*não perco meu tempo*” (l. 5). Por fim, D termina sua colaboração com um misto de esperança e resiliência, em que se vai “*vivendo*” (l. 6) à espera de que “*uma hora*” (l. 7) as coisas melhorem.

As vozes trans presentes nesta subseção mostram como os discursos que circulam na escola, nas práticas sociais que ali acontecem, são capazes de impedir com que esses/as alunos/as se sintam pertencentes ao local onde têm interações importantes para sua formação como cidadãos/ãs. É importante afirmarmos novamente que essas práticas sociais não estão isoladas pelos muros da própria escola, elas se interconectam e se retroalimentam a partir de uma complexa rede de outras práticas por onde circulam os sujeitos da escola também.

Sendo assim, os discursos que se materializam no ambiente escolar se replicam na sociedade e em outras instituições, acontecem em outros eventos em que outros sujeitos estão presentes. Logo, a situação das pessoas trans é delicada, exigindo ações urgentes para que a desigualdade social sofrida por essas pessoas seja pensada.

Ademais, os impactos a que os corpos trans são submetidos na escola também ocorrem fora dela, porém a escola tem o dever de ser um espaço de acolhimento, respeito e diversidade. Além disso, o enfrentamento às opressões que esses/as alunos/as travam devem ser estendidos também às pessoas cis, pois somente unindo forças, e ações concretas que unam toda a comunidade escolar, é que essa situação poderá ser transformada.

5.1.6. "*Como disse, omissão nunca vi aqui, não, mas também atividade fora de acolhimento, não tem.*"

SILÊNCIOS NA ESCOLA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS VISÕES DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A LGBTIFOBIA

O projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola, ou proposta pedagógica, como tem sido chamado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nos últimos anos, “é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2019).

O PPP, como é chamado pela gestão e docência corriqueiramente, é elaborado ou atualizado no início do ano letivo e preconiza a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, isto é, gestores/as, professores/as, demais funcionários, alunos/as e seus familiares (comunidade).

Dessa forma, como um trabalho coletivo, o PPP retrata a escola, identificando sua comunidade e seus sujeitos, bem como traça objetivos a serem alcançados durante seu período de atuação. Nele, também, podemos encontrar os valores da escola, sua missão na comunidade e os projetos propostos pela instituição para a formação global dos/as estudantes.

Analisar os PPPs pode dar uma noção de como a escola vê a questão da LGBTIfobia no espaço-tempo escolar, se posiciona frente às demandas dos/as alunos/as LGBTI+, promove o respeito à diversidade sexual e garante a segurança desses/as estudantes. Além disso, comparar as vozes da gestão e da docência, que fizeram parte da elaboração desse documento norteador, aos objetivos e aos projetos propostos no PPP acerca das questões aqui levantadas pode revelar os porquês de alguns silêncios serem percebidos na escola e trazerem consequências como as que esta subseção tratará.

Para tanto, a análise documental irá se prender aos objetivos e aos projetos mencionados nos PPPs das quatro escolas participantes (CED 06, CED 07, CEM 02 e CEM 09 de Ceilândia/DF), os quais podem ser acessados na íntegra em www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas/. Por uma questão ética, os excertos não identificarão as escolas, assim como é feito com os participantes que têm sua identidade preservadas. Serão usadas as siglas E1, E2, E3 e E4 aleatoriamente para referir determinada instituição cujo PPP esteja sendo analisado.

É certo que cada escola acaba elaborando uma proposta que seja flexível e que atenda as demandas não só de seus/suas alunos/as, mas de toda a comunidade. Logo, visões diferentes sobre a educação emergem no estudo dos objetivos e dos projetos propostos pelas escolas.

Objetivo Geral – E1

O objetivo norteador desse projeto é promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos uma participação efetiva no processo educativo e à comunidade escolar uma integração cada vez mais significativa (E1, PPP 2018/2019, p. 34).

Como a maioria dos objetivos analisados, o da E1 prima por esboçar uma preocupação primária quanto ao processo de ensino e de aprendizagem. A perspectiva de educação atrelada à cognição é percebida em cada um dos PPPs utilizados como instrumentos de geração de dados. Porém, a E1 aponta para a necessidade de tornar o/a aluno/a elemento importante nesse processo por meio de sua “*participação efetiva*”. A comunidade também é lembrada e espera-se uma “*integração*” maior dela com a escola.

Entretanto, não há nesse objetivo geral uma menção a outros aspectos globais que afetem a formação dos/as estudantes ou que remetam a uma preocupação com o corpo ou com a sexualidade. Seguindo a leitura mais à frente, podemos encontrar um objetivo específico que se aproxima dessa preocupação.

Objetivo Específico – E1

Proporcionar um aprendizado global que desenvolva os três pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver (E1, PPP 2018/2019, p. 34).
--

A E1 apresenta, então, pilares que sustentam sua visão sobre a educação, dos quais “*aprender a conviver*” chama a atenção quando se pensa sobre os impactos da LGBTIfobia na escola ou sobre as demandas dos/as alunos/as LGBTI+. Apesar de não constarem nas metas qualquer tópico que revele preocupação específica sobre essas duas questões, um projeto proposto pela E1 merece atenção.

Projeto proposto no PPP – E1

PREVENÇÃO E COMBATE PERMANENTE À DISCRIMINAÇÃO – Este projeto tem por finalidade desenvolver o respeito às diversidades sexual, de gênero, contra pessoas com necessidades especiais, social, cultural, religiosa, regional e étnico. Em atividades educativas, organizadas pela orientação educacional, foi apresentada a diversidade de pessoas[...], bem como do nosso país a fim de traçar um paralelo que fortalecesse a tolerância às diferenças e o conhecimento delas como forma de integração de valores que promovam a formação da cidadania (E1, PPP 2018/2019, p.60).

Pelo que está proposto, o projeto “*PREVENÇÃO E COMBATE PERMANENTE À DISCRIMINAÇÃO*” aparenta-se mais como um esforço, como um acordo afirmativo sobre as diversas opressões suscetíveis na escola, mas não como um projeto com atividades efetivas e atores sociais representados. Sabemos que o serviço de “*orientação educacional*” é o

responsável pelo projeto, mas como e quando ele será desenvolvido? Qual o caráter da ação: preventiva ou remediadora?

Além disso, apesar de “*atividades educativas*” estarem previstas, é necessário que tais atividades sejam pensadas com antecedência e planejamento; com engajamento de vários setores da escola e não só com o orientador à frente. É louvável pensar em discriminações de uma maneira interseccional, como está expresso no corpo do projeto, mas também é importante saber como tais entrecruzamentos se dão nas atividades escolares.

Embora não faça parte dos objetivos e dos projetos, um trecho da seção “*Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade*” é fundamental pela nomeação das opressões a que os/as estudantes LGBTI+ estão suscetíveis.

Seção “Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade” – E1

A Escola procura ser um ambiente seguro para o estudante. Ambiente este que garanta um aprendizado seguro, no qual intimidações ou discriminações de qualquer tipo, incluindo religioso, social, homofobia ou transfobia, não sejam toleradas – com aplicação de medidas disciplinares previstas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aos que desrespeitarem o ambiente escolar (E1, PPP 2018/2019, p. 57).

Ao nomear a “*homofobia*” e a “*transfobia*” como “*discriminações*” que não são “*toleradas*” e, por isso, são sujeitas à punição, a escola materializa não só as opressões que impactam os corpos de alunos/as LGBTI+, como também legitima a existência desses corpos na escola. A importância da nomeação reside justamente na constituição do ser por meio da linguagem, o que nos leva a crer que, para a E1, os alunos/as LGBTI+ são corpos que existem politicamente.

Além disso, uma vez nomeados no próprio PPP, os/as próprios/as estudantes LGBTI+ podem cobrar da escola o cumprimento dos compromissos empenhados pela gestão responsável pelo documento. Aliás cobrar é necessário, porém ver suas demandas atendidas é fundamental para os discursos LGBTIfóbicos sejam enfraquecidos e esvaziados do contexto escolar. Sobre não se silenciar frente ao discurso da discriminação em sala de aula, a Supervisora1, membro da gestão da E1, traz um importante relato.

Excerto 28 – Acolhimento x repressão

Pesquisador	1	Como a escola age quando surge algum relato de LGBTIfobia?
Supervisora1	2	Olha...tem um caso aqui de um aluno que além de homossexual, ele é obeso. Então, ele
	3	começou relatando que o que tinha acontecido, as piadinhas e os apelidos que o professor
	4	colocou nele, era pela obesidade. Daí nos fizemos o registro da ocorrência do aluno e cha-

5	mamos o professor e conversamos com ele em particular sobre essa conduta dele. O pro-
6	fessor negou veementemente, dizendo que não fez isso. Só que aí, depois, fiquei pensando
7	que havia algo a mais. Não era só aquilo. Aí, devido às conversas que tivemos com o alu-
8	no, acompanhando ele... ele falou que, na verdade, não era só a obesidade, mas também
9	o fato de ele ser gay e ainda dançar no grupo da escola. Conversamos novamente com esse
10	professor e pedimos para o aluno ficar em observação no SOE. Eu vou ser sincera com vo-
11	cê: perguntei se o aluno não queria fazer uma denúncia. Não sei onde faríamos isso ao cer-
12	to, mas perguntei se ele não gostaria de levar adiante, mas ele preferiu só que conversasse-
13	mos com o professor mesmo.

A Supervisoral traz elementos sobre reflexividade e agência frente à demanda apresentada pelo aluno queixoso. Ela representa os atores sociais envolvidos no evento de discriminação. Há a inclusão de ambos no relato sem nomeação, mas, de maneira menos genérica, no caso do aluno, pelas classificações apresentadas, “*homossexual*”, “*obeso*” (l. 2 ambas). Os processos estão no passado, em sua maioria, como atividade que havia acontecido.

A Supervisoral demonstra presteza ao fazer o “*registro da ocorrência*” e chamar de prontidão o professor, agente do processo material “*colocou*” (l. 4 ambas), em que o afetado é o aluno. Mais uma vez, observa-se o uso de “*piadinhas*” e “*apelidos*” (l. 3) como forma de agressão suavizada pela desculpa da brincadeira inofensiva. Ela age com ética ao repreender o professor em “*particular*” sobre sua “*conduta*” (l. 5 ambas), mas sua percepção sobre o aluno é o que mais chama a atenção aqui.

O aluno não é simplesmente dispensado depois do registro e da conversa inicial com o professor quando a reclamação ainda era sobre gordofobia. Podemos observar que os encontros com o aluno não pararam ali, a Supervisoral segue tendo “*conversas*” (l. 7) e “*acompanhando*” (l. 8) o aluno em um possível processo de reflexividade crítica sobre a situação do rapaz, expresso pelo processo mental “*fiquei pensando que havia algo a mais*” (l. 6-7).

Como resultado desse processo de reflexividade, algumas ações acontecem. Primeiro, o aluno sente-se à vontade para confessar os porquês da atitude do professor repreendido. Depois, com as circunstâncias da discriminação mais claras, o professor é chamado “*novamente*” (l. 9) para outra conversa, enquanto o aluno é atendido pelo “*SOE*”³³ (l. 10). Daí a participante demonstra não só sua empatia pelo aluno, mas também seu

³³ SOE é a sigla para Serviço de Orientação Educacional em que o orientador/a da escola atende os alunos/as para aconselhamentos individuais, bem como tem reuniões específicas com os pais para buscar soluções acerca de problemas que afetem o comportamento e desenvolvimento dos/as estudantes.

comprometimento frente às opressões, quando sugere “*uma denúncia*” (l. 11) para “*levar a diante*” (l. 12) a punição do professor, mesmo não sabendo a quem recorrer.

Por suas atitudes, evidenciamos que a Supervisoral seja uma agente social no contexto apresentado, mas que, apesar de ter funções determinadas e ser “socialmente constrangida” como qualquer outro agente, apresenta aqui seus próprios “poderes causais” ao propor novas ações para além de suas atribuições (FAIRCLOUGH, 2003). Dessa forma, ela usa de sua “relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação” (RESENDE, 2017, p.46) e promover um espaço de acolhimento no qual as vozes dissonantes não sejam silenciadas.

Diferentemente da E1, não há um desencadeamento de objetivos específicos a partir de um objetivo geral no PPP da E2. Entretanto, é identificável a presença de objetivos institucionais relacionados, mais uma vez, ao caráter pedagógico em um sentido mais voltado para a cognição.

Objetivos Institucionais – E2

O ... de Ceilândia tem buscado construir nos dez anos um diálogo pedagógico-administrativo, no sentido de dar suporte ao desenvolvimento do trabalho dos profissionais envolvidos, quer no processo de aprendizagem, quer no processo administrativo. Articulação do currículo em movimento com o Corpo Docente através da Coordenação Pedagógica no sentido de fazer acontecer e avançar o processo educativo levando em consideração as diversas aprendizagens, assim como os níveis de dificuldades ou aprendizagens apresentadas pelos nossos estudantes.
Coleta e análise dos resultados obtidos ao longo do ano letivo no intuito de se elaborar e implementar ações que consigam dirimir os problemas apresentados. Bem como utilizar os pontos de avanço para também se buscar as ações que corroborem com todo o processo (E2, PPP 2018, sem paginação).

Notamos a preocupação da E2 em manter um ambiente de trabalho que envolva não só o segmento pedagógico como responsável pelo “*processo de aprendizagem*”, mas também o setor administrativo. É também salutar apontar a importância dispensada à “*Coordenação Pedagógica*” como local de debate e de troca, para que se alcance um nível de excelência em relação às “*diversas aprendizagens*” e aos “*níveis de dificuldades*” próprios dos/as alunos/as da instituição. Todavia, não há como mensurar que aprendizagens serão mais trabalhadas e quais serão minimizadas.

Além disso, o foco no resultado como chegada minimiza a riqueza do processo enquanto desenvolvimento constante. É importante, sim, reavaliar as estratégias e propor novas ações, porém não fica claro como as questões que afetam o corpo dos alunos/as e não apenas a cognição serão tratadas.

Esse silêncio nega inúmeras situações de opressão responsáveis também pelo mau rendimento dos/as estudantes, bem como pela evasão. O silêncio, dessa forma, pode ser entendido de duas maneiras, ao menos, ambas atravessadas ideologicamente. Por um lado, há o silêncio que se ocupa de não verbalizar para deslegitimar ou negar por completo algo ou alguém com a intenção de não os evidenciar, como se não fosse necessária a presença de tais elementos. Por outro, há o silenciamento como forma de priorizar o que seja mais importante e necessário, o qual também nega o jogo da diferença em prol da celeridade dos resultados.

No PPP da E2, esses dois silêncios se manifestam e não permitem que as peculiaridades próprias da diversidade inegável do corpo discente sejam explicitadas. Esse processo de silenciamento é minimizado por uma das 21 metas estabelecidas no documento.

Meta 21 – E2

Adequação da Parte Diversificada com os temas transversais de acordo com as necessidades do aluno, bem como as demandas advindas do avanço nas questões sociais, políticas, éticas e ambientais (E2, PPP 2018, sem paginação).
--

A “Parte Diversificada” (PD) é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 e visa a atender às diferenças locais das comunidades nas quais escolas estejam situadas por meio de um diálogo sobre as necessidades ali vividas. É importante ver que a escola reserva à formação curricular da PD o trabalho com “*temas transversais*” que sejam voltados às “*necessidades do aluno*”. É também válida a preocupação com o impacto que as “*questões sociais*” têm sobre os/as estudantes como elemento orientador para a escolha das atividades propostas para o desenvolvimento da PD. Contudo, não há qualquer ação que represente efetivamente o modo como a PD se desenvolverá durante o ano letivo, para que os temas transversais sejam realmente contemplados e as questões para além do eixo cognição/mente sejam abordadas.

Além disso, não há presença de qualquer projeto da escola que seja voltado para a questão da diversidade sexual. Se é necessário que se tenha cuidado com a linguagem, pois ela pode constituir-se de discursos em que se perceba “o sexismo, o racismo e o etnocentrismo”, é também fundamental que os silêncios sejam desvelados (LOURO, 2014, p. 68). Não verbalizar ações, não propor projetos que discutam a normalização dos corpos na escola é quase tão danoso quanto perceber os discursos de opressão presentes nas práticas sociais situadas na própria escola. Não materializar, em ato de fala, as demandas de corpos

desviantes e não propor meios de enfrentamento frente aos impactos sofridos por tais corpos é, conseqüentemente, negar o jogo da diferença no contexto escolar.

Apesar desses silêncios presentes no PPP, a Supervisora2, participante que trabalha na gestão da E2, traz contribuições sobre como a escola lida com aquilo que não está previsto em seu documento orientador.

Excerto 29 – Ação e silêncio

Pesquisador	1	Como vocês lidam com episódios de LGBTfobia aqui na escola?
Supervisora2	2	Eu acho que o principal é fortalecer esse sujeito que fica vulnerável com o que vem de
	3	fora porque, muitas vezes, não vai controlar o que vem do outro, né? Mas saber como
	4	eu vou lidar com o que vem do externo. Se perceber mesmo porque esses acontecimen-
	5	tos levam os alunos a acharem que são inadequados mesmo.
Pesquisador	6	Ah sim, mas o que de mais específico vocês fazem para atingirem esse fortalecimento?
Supervisora2	7	Eu tento fazer eles se perceberem, se eles têm receio de ser amados, de serem abando-
	8	nados. Eu vejo sempre as piadinhas de mau gosto, os comentários entre os pares, sabe?
	9	Daí, a gente conversa com eles... chama os pais caso seja algo mais grave, mas não só
	10	pra avisar algo, mas para que o pai perceba a atitude do filho. Assim, isso dos que co-
	11	metem as agressões. Ah, também tem esses dias de reposição, sabe? Dependendo do
	12	dia, a gente busca um profissional para fazer um debate, uma palestra. Mas, assim, eu
	13	acho que muita coisa a gente deixa passar sem perceber também. Às vezes a gente pri-
	14	oriza umas coisas na escola e fica desatento para outras.
Pesquisador	15	Como assim? Você acha que se escolhe o quê?
Supervisora2	16	Então, ficamos tão pressionados pelos resultados, para passar os alunos, focados mais
	17	na formação do intelecto que às vezes deixamos passar outras questões como essas a-
	18	qui que estamos discutindo.

Embora não existam projetos ou ações mais específicas sobre as questões que envolvem a sexualidade dos alunos/as LGBTI+, a Supervisora2 relata como procede frente a episódios cuja motivação seja dessa natureza. Podemos perceber um olhar empático e uma atitude que visa o acolhimento dos/as alunos/as oprimidos/as pelas “*piadinhas de mau gosto*” ou pelos “*comentários*” (l. 8 ambas) feitos pelos/as demais estudantes. Os atores sociais envolvidos nesses episódios de LGBTfobia são representados de maneira muito genérica, por meio de classificações como “*sujeito*” (l. 2), “*alunos*” (l. 16) e “*outro*” (l. 3). Eles só se tornam mais específicos quando ela utiliza “*vulnerável*” (l. 2) e “*inadequados*” (l. 5) para tratar dos estudantes LGBTI+ ou fazendo uma referência, “*dos que cometem as agressões*” (l. 10-11), para definir os que são chamados pela direção.

A Supervisora2 relata as ações efetivas para que a situação silenciada no PPP seja contornada. É interessante perceber sua preocupação com o fortalecimento dos/as estudantes afetados/as pelas ofensas, embora haja uma certa minimização do papel do Outro aqui. Apesar de a participante acreditar ser impossível “*controlar*” (l. 3) o que vem dos outros e, por isso achar que o fortalecimento interno seja a solução para o problema imediato dos/as alunos/as LGBTI+, M não se atenta para como um trabalho constante de prevenção de conflitos poderia ser mais adequado nesse contexto.

A estratégia adotada para melhorar a percepção dos/as alunos/as oprimidos/as é a “*conversa*”. Além disso, a Supervisora2 garante que, em um caso “*mais grave*” (l. 9 ambas), chama os pais do/a aluno/a agressor/a para que juntos percebam a atitude errônea do/a filho/a. Vemos uma postura não punitiva, mas conciliadora por parte da participante em relação a esse outro mencionado no decorrer de seu relato, sem, no entanto, haver alguma medida mais sistemática.

Além das conversas, a participante aponta para debates sazonais durante as reposições. Fica difícil mensurar o impacto desses eventos, uma vez que são realizados aos sábados, quando muitos/as alunos/as deixam de ir à escola e, conseqüentemente, deixariam de participar desses momentos de discussão sobre a diferença. Logo, mais uma vez, para ser mais eficaz, o planejamento prévio poderia garantir maior engajamento dos/as estudantes nas ações propostas para a promoção ao respeito à diversidade.

Embora a Supervisora2 identifique tais ações, ela acredita que o problema seja o foco que a escola dá para determinadas agendas. Ela se inclui na representação de “*a gente*” (l.13) como ator do processo material “*prioriza*” (l.14), em que o “*intelecto*” sobressai sobre “*outras questões*” (l.17 ambas); essas questões outras apagam e inviabilizam a problemática aqui abordada. Desse modo, ela confessa uma preocupação sobre os “*resultados*” que acabam por negar questões do corpo sob a desculpa do papel da escola de cuidar da mente, de estar focada em “*passar os alunos*” (l.16 ambas).

A preocupação da participante indica um indício de processo de reflexividade crítica importante para que haja mudanças no PPP da escola. Como gênero textual próprio desse contexto, o PPP materializa não só a imagem da escola, suas metas e seus objetivos frente aos diversos segmentos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, mas também traduz que tipo de discursos são legitimados pela instituição.

Por sua vez, então, a luta hegemônica acontece na própria elaboração do PPP, mas para que outras vozes possam ser realmente ouvidas, o esforço democrático deve ser uma premissa fundamental, a fim de que todos os segmentos (alunos/as, professores/as,

servidores/as, pais e gestores/as) opinem e façam ser representadas as peculiaridades daqueles/as que são o principal motivo pelo qual a escola funcione: os/as estudantes.

Mesmo embora o lugar reservado à cognição, ao raciocínio e à aprendizagem figure como um local de privilégio, a tentativa de priorizar a “*vida cidadã*”, levantada pelo PPP da E3, é um elemento interessante a ser observado.

Objetivo Geral – E3

Apesar das realidades distintas (Ensino Médio Regular, Educação Integral e Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos) o [...] busca aprofundar o conhecimento escolar mediante a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, superando, o compartilhamento do conhecimento e estimulando o raciocínio e a capacidade de aprender de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, priorizando a educação para a vida cidadã dos nossos Educandos (E3, PPP 2018, p.18).
--

Apesar de se colocar “*a educação para a vida cidadã*” como uma prioridade, não há indícios de como esse objetivo será alcançado, especialmente porque as ações descritas no objetivo concentram-se no processo de ensino e de aprendizagem. Há uma mobilização de sentidos para que esse processo seja priorizado e não que uma “*vida cidadã*” em si o seja. É possível identificar a preocupação da E3 em estabelecer meios pelos quais o “*compartilhamento do conhecimento*” estimulará “*o raciocínio*” e a “*capacidade de aprender*”, reforçando mais uma vez o caráter de ênfase cognitiva como o papel da escola.

No entanto, três objetivos específicos extrapolam o campo do intelecto, relacionando-se com outros aspectos de semelhante relevância.

Objetivos específicos – E3

Conhecimento e atitude de acolhimento à diversidade e à inclusão escolar;
Promover a construção de uma “cultura de paz” contra as violências nas escolas;
Contribuir para que os Educandos construam sua identidade de sujeitos capazes de desenvolver a compreensão significado do ser, reconhecendo e valorizando as diversidades presentes na nossa sociedade (E3, PPP 2018, p. 19).

Mesmo que aplicado em um sentido mais amplo, o uso do termo “*acolhimento à diversidade*” traz avanços consideráveis quando pensamos nos diversos entrecruzamentos em que os/as estudantes LGBTI+ estão situados/as. A presença da expressão lexical aqui constitui um marco no discurso que representa a inclusão do que não seja normativo também. É necessário entendermos a importância da inclusão não só da diversidade, mas sobretudo da

identificação do sintagma nominal “*cultura da paz*”, já que nem sempre diversidade e paz estão em contextos harmônicos.

No contexto da pós-modernidade, em que a escola está inserida, a realidade mediada textualmente é uma questão fundamental a ser analisada. Principalmente, quando certos textos têm a possibilidade de nortear tomadas de decisões que afetam vários membros de uma mesma comunidade, como é o caso da importância do PPP para a comunidade em que a escola se localiza.

Dessa forma, tanto os silêncios como a presença de elementos textuais são dados relevantes para a “interpretação da prática social” (MAGALHÃES *et al*, 2017, p. 31) e podem dar *insights* sobre como a escola lida com diversas questões que impactam a vida dos/as alunos/as. Viver em uma realidade textualmente orientada confere um papel decisivo aos documentos escritos que circulam também na escola, como o próprio PPP. A extensão dos efeitos causais desse texto, pode ser observada no terceiro objetivo específico, em que a E3 pretende “*Contribuir para que os Educandos construam sua identidade*”, de modo que concebam e lidem com as diferenças positivamente.

Entretanto, para que os efeitos causais dos textos possam engendrar mudanças sociais, eles devem ser acessados pelo máximo de pessoas possível, materializando-se como atividades efetivas (proposição de projetos e planos de ações). No PPP da E3, observamos a presença de vários projetos, assim como os demais PPPs analisados, porém nenhum é voltado especificamente para as questões da ordem da sexualidade. Contudo, há projetos interdisciplinares, como *Projeto Jornal-Escola p.39*, *Projeto Rádio-Escola p.41*, *Projeto Ler p.45* e *Projeto Odisseia Cultural p.95*, que, a depender do direcionamento, podem tocar nesse assunto, que muitas vezes é percebido como um tabu.

O Professor3, entrevistado na E3, reforça a ideia de que a escola, apesar de não conseguir resolver todas as questões, deveria apresentar ações mais afirmativas quando se trata das demandas e dos impactos advindos da orientação sexual ou da identidade de gênero social dos/as alunos/as que ali estão matriculados.

Excerto 30 – Ações afirmativas x acolhimento

Pesquisador	1	Como você percebe a escola se posicionar frente às questões relacionadas à LGBTIfo-
	2	bia?
Professor3	3	Olha em questão de empoderamento, abrir debate, trabalhos assim nessas questões eu
	4	não vejo muito não! Mas assim, eu percebo que quando há algum problema o acolhi-
	5	mento acontece. Eu não posso negar, falando assim que a escola se omite porque já

	6	teve casos de ter, de chegar a discussões e chegar pra esse lado... tipo “ <i>você é isso, vo-</i>
	7	<i>cê é aquilo</i> ” e a direção acolher bem, tentar ver as duas partes razoavelmente e buscar
	8	uma conciliação satisfatória entre os envolvidos...como disse omissão, nunca vi aqui
	9	não, mas também atividade fora de acolhimento, não tem não.

O Professor3 mostra, em seu relato, uma situação com pontos positivos e negativos. Ele é claro ao se posicionar de maneira a contemplar o que a escola faz de afirmativo em relação aos/às alunos/as LGBTI+, mas também indica pontos que poderiam contornar a mesma situação caso estratégias pedagógicas fossem tomadas de antemão.

Ele afirma perceber ações de “*acolhimento*” (l. 4-5) acontecendo de maneira pontual “*quando há algum problema*” (l. 4) relacionado à orientação sexual dos/as alunos/as na instituição. É enfático, inclusive, ao demonstrar forte envolvimento com a verdade por meio do processo material modalizado, “*não posso negar*”, com o qual defende que a instituição não “*se omite*” (l. 5 ambas) frente aos casos de discriminação dessa ordem.

O Professor3 avalia positivamente essa ação específica da escola com o uso de advérbios, “*bem*” e “*razoavelmente*” (l. 7), além de um adjetivo, “*satisfatória*”, os quais soam como se a instituição houvesse conseguido cumprir adequadamente a ação de “*conciliação*” (l. 8 ambas) efetuada. Ele retoma novamente a questão da “*omissão*” para, mais uma vez, enfatizar que “*nunca*” (l. 8 ambas) viu sua escola negando ajuda aos/às estudantes LGBTI+. Todavia, cabe aqui iniciar a percepção negativa que o professor tece sobre seu local de trabalho.

Embora repetidamente o Professor3 afirme que a escola não se omite de suas responsabilidades frente a episódios pontuais de LGBTIfobia, ele também identifica uma falha na conduta pedagógica da instituição, na qual também está inserido. O Professor3 afirma não haver estratégias específicas que visem a promover não só o “*empoderamento*” dos/as alunos/as LGBTI+, mas também ações que possam oportunizar o “*debate*” ou projetos em que “*trabalhos*” (l. 3 todas) com as questões referentes a esses/as estudantes sejam contemplados efetivamente.

Novamente, é possível perceber um grau elevado de comprometimento com a verdade quando o professor utiliza negações duplas nos processos materiais que utiliza para demonstrar a ausência de atividades específicas, “*não vejo muito não!*” (l. 4), que poderiam ser desenvolvidas na E3. Ele, apesar de retomar e reafirmar a não omissão da instituição, também aponta para uma postura que não atua previamente, uma vez que, para ele, atividades “*fora de acolhimento, não tem não*” (l. 9).

Dessa forma, contrastando o PPP da E3 com a fala do professor C, podemos perceber que os efeitos causais de um texto regimental, como o próprio PPP, e de outros, como possíveis projetos e ações afirmativas, podem gerar mudanças sociais na escola que vão além do acolhimento. É fundamental que haja uma reavaliação constante desses textos, além da implementação de outros que possam oportunizar a fala de vozes diferentes de maneira democrática, respeitando amplamente a diversidade.

Para completar esta subseção de análises, trazemos aqui o PPP da E4. O texto do PPP da E4 é tão completo como os demais e atende às características desse gênero adequadamente. A temática cognitiva, contudo, divide espaço com outros aspectos relevantes para formação global dos/as estudantes da escola, como se pode evidenciar na introdução da seção de objetivos e metas.

Objetivos e Metas – E4

Queremos uma escola de nossa comunidade para a nossa comunidade, que colabore para a formação da cidadã-
nia, no exercício dos direitos e deveres de seus atores. Uma escola que ofereça um ensino interdisciplinar, con-
textualizado ao meio em que vivem os alunos, capaz de qualificá-los para o trabalho, a partir de uma educação
integral, nas suas dimensões ética, estética, moral, cognitiva e afetiva.
Queremos uma escola que atenda e valorize a diversidade humana, repudie a discriminação e o ensino uniforme.
Que desenvolva as competências necessárias para o homem viver na sociedade atual, abrangendo as relações
sociais, existenciais, afetivas, de status e de poder (E4, PPP 2017-2019, p.16).

Várias preocupações legítimas estão incorporadas ao texto apresentado pela instituição escolar. A primeira delas versa sobre os/as agentes e os/as afetados/as pelos processos efetivados pela E4, isto é, a relevância de se criar uma escola que se retroalimenta, se interconecta intimamente com sua própria “*comunidade*”, não só como formadora, mas como incentivadora do “*exercício dos direitos e deveres*” daqueles que estão posicionados nela.

Além disso, o PPP da E4 preconiza uma escola que vá mais adiante com as perspectivas de ensino e de aprendizagem, já que intenta um processo “*interdisciplinar*” e “*contextualizado*” com a realidade de seu corpo discente. Há uma clara preocupação com a inserção dos/as alunos/as no mercado de “*trabalho*”, porém não se esquece ali do pensar sobre outras dimensões fundamentais para o crescimento desses/as jovens. Dimensões que não são vistas assimetricamente, mas como um campo que se articula para que “*ética*”, “*estética*”, “*moral*”, cognição e afetividade caminhem juntas.

É salutar identificar o desejo de uma escola que pense sobre a “*diversidade humana*” de forma a atendê-la, valorizá-la e respeitá-la, repudiando a “*discriminação*”. Outro elemento identificado são as potencialidades pretendidas quanto às competências discentes, as quais envolvem vários tipos de relações, mas que atentam também para as questões das relações de “*poder*”.

No entanto, os objetivos específicos e as metas traçadas pela E4 voltam a se assemelhar com as demais escolas quando a cognição ganha evidência maior que outros aspectos do desenvolvimento. Os pontos levantados nesses itens versam muito mais sobre os resultados, sobre índices, sobre tecnologias a serviço da educação e sobre outros aportes que propiciem uma melhor excelência do intelecto, apesar do desejo de um ensino plural e ético, como podemos notar.

Objetivo específico – E4

Propiciar um ensino temático em práticas sociais que valorizem a crítica, o ordenamento moral e ético, e o tra-
balho em grupo (E4, PPP 2017-2019, p.17)

Subentendemos que, valorizando o “*trabalho em grupo*”, o respeito pelo Outro será uma prerrogativa e que, valendo-se da “*crítica*” e da “*ética*”, a diversidade fomentará a convivência plural. Todavia, para que efeitos causais de longa duração se estabeleçam, estratégias mais específicas, como os projetos e as ações afirmativas devem ser propostas. Diferentemente das demais escolas, a E4 apresenta, em seu PPP, um projeto voltado para as questões de orientação sexual e identidade de gênero.

O “Projeto Portas Abertas” é uma iniciativa que pode atender às demandas dos/as alunos/as LGBTI+ da E4, tendo previstas atividades específicas, cronograma próprio e local para os encontros com os/as estudantes.

Projeto proposto no PPP – E4

Teve seu início no ano letivo de 2017e visa atender aos alunos LGBTs que estudam em nossa escola, objetivando
ajudar tais indivíduos a enfrentarem as questões acerca de suas sexualidades para que os mesmos possam se sen-
tir fortalecidos, representados e instruídos a respeito dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos (E4, PPP 2017
2019, p. 94-96).

A presença do projeto no PPP dá possibilidade de representação desses/as estudantes frente aos demais segmentos da escola, além de ser um espaço para que tais alunos/as possam

trocar experiências e buscar fortalecimento mútuo. Representatividade é uma necessidade quando tratamos de minorias nos espaços públicos, quando tratamos de enfrentamento às opressões pelas quais tais minorias passam. Logo, a presença do projeto no PPP da E4 é uma mudança efetiva quando pensamos nos projetos extracurriculares presentes nos demais PPP analisados nesta seção.

Atualmente, segundo a Professora4, são os/as próprios/as alunos/as que têm promovido encontros, reuniões e debates, protagonizando eles/as mesmos/as o projeto, o que se configura como uma evidência dos efeitos causais dos “textos como elementos dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8, tradução nossa).

Excerto 31 – Efeitos causais

Pesquisador	1	Como os alunos e alunas LGBTI+ lidam com as discriminações que acontecem na es-
	2	cola motivadas por suas orientação sexual e identidade de gênero social?
Professora4	3	Olha, hoje em dia, eu vejo que eles têm muito mais liberdade para irem denunciar qual-
	4	quer coisa na direção, sabe? Acredito que também tem a ver com o protagonismo de
	5	alguns estudantes lá do projeto e tal, parece que cria uma rede de proteção...não sei ex-
	6	plicar ao certo.
Pesquisador	7	Isso quer dizer que as agressões, ofensas, brincadeiras diminuíram?
Professora4	8	Na verdade, não, mas agora eles vão atrás de seus direitos... tipo esses dias um casal
	9	gay foi repreendido pela direção por estar andando de mãos dadas e imediatamente
	10	outros colegas vieram questionar o porquê dos casais héteros não passarem por isso
	11	também, já que são casais... penso que eles estão mais atentos a essas coisas e falam
	12	mesmo.

A Professora4 percebe que atualmente algumas mudanças aconteceram em relação a como os/as alunos/as LGBTI+ de sua escola se comportam frente às opressões as quais são submetidos/as naquele lugar. Três processos são aqui importantes para entendamos como tais estudantes enfrentam essas situações de discriminação. Destarte, R percebe que seus/suas alunos/as “*têm mais liberdade*” (l. 3) para denunciarem conflitos vividos, dando pistas de um contexto em que vozes não-hegemônicas parecem ser mais ouvidas.

Além disso, a professora acredita que essa liberdade se justifica pelo “*protagonismo*” (l. 4) identificado em determinados/as estudantes que participariam do projeto presente na escola. Esse protagonismo desencadeia “*uma rede de proteção*” (l. 5), segundo a docente, evidenciando um efeito causal mais imediato da atuação do referido projeto.

Entretanto, a Professora⁴ afirma que o discurso LGBTifóbico continua sendo percebido por ela, como em sua avaliação à pergunta do pesquisador, “*na verdade, não*”, mas afirma que há uma diferença quanto ao enfrentamento observável dos/as estudantes LGBTI+. Segundo ela, atualmente “*eles vão atrás de seus direitos*” (l. 8 ambas), o que pode configurar uma mudança provocada pela rearticulação dos elementos da prática social da qual esses/as alunos/as fazem parte.

Para reforçar sua perspectiva, Professora⁴ aponta uma situação vivida na escola em que um casal gay foi repreendido. Ela identifica a chamada rede de proteção quando percebe seus/suas alunos/as questionando o padrão de casal hegemônico que não é alvo de advertência na instituição. Na avaliação da Professora⁴, esses/as estudantes estão mais seguros/as de quem são, “*atentos*” (l. 11), e de seus direitos, o que pode ser também evidenciado porque agora eles “*falam mesmo*” (l. 11-12); ou seja, não se calam mais frente às opressões que ocorrem no espaço escolar.

É possível perceber que a presença de ações afirmativas, de estratégias pedagógicas específicas e de projetos no PPP de uma escola pode gerar mudanças a curto ou longo prazo.

Mais imediatamente, os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração [...] Em suma, textos têm efeitos causais sobre as pessoas, as ações, as relações sociais e o mundo material. Esses efeitos são mediados pela construção do significado (FAIRCLOUGH, 2003 apud MAGALHÃES *et al*, 2017, p. 63-64).

Portanto, não podemos negar que determinados silêncios na escola, também, têm efeitos causais, pois a ausência é um dado importante a ser considerado quando relações de dominação e poder são travadas, e que grupos específicos podem ser deslegitimados nesse processo. A escola não se pode enganar pelo argumento da universalidade, pois há uma diversidade evidente em seus corredores. Entrecruzamentos específicos se dão entre as diversas identidades que coexistem no espaço escolar, e o PPP pode ser uma forma de atender às demandas desses grupos e minimizar o impacto aos quais eles estão suscetíveis desde que as ações e os projetos não sejam somente contemplados, mas que se façam valer efetivamente.

5.1.7. "Parece que todo mundo saiu do armário agora!"

OS DISCURSOS LEGITIMADOS E A LGBTIFOBIA

Para a ADC, o discurso pode transformar ideologias e rearticular os elementos da prática social no contexto de luta hegemônica, mas também pode trabalhar para assegurar sua reprodução e manter relações de dominação já estabelecidas antes (FAIRCLOUGH, 2016). Nessa perspectiva, discursos ideológicos servem para garantir que a ordem social que favorece determinados sujeitos mantenha-se relativamente estável, favorecendo grupos dominantes por meio da legitimação de seus discursos.

Além disso, para promover essa estabilidade, tais discursos são replicados em variadas redes de práticas sociais que chegam a várias pessoas em diferentes contextos, garantindo a adesão à estrutura social por meio da legitimação desses discursos. Assim, discursos legitimados trabalham para o funcionamento de uma hegemonia e têm maior alcance e efeito sobre as pessoas quando são proferidos por sujeitos de notável representatividade entre os grupos sociais.

O fato da representatividade discursiva de determinados sujeitos ser determinante para certos efeitos causais virem à tona foi algo recorrente nas falas dos/as alunos/as LGBTI+ das escolas participantes na fase de pesquisa desta dissertação durante a realização dos grupos focais. Realizados semanas após o processo eleitoral, devido a questões próprias das atividades escolares dos/as estudantes participantes e de suas respectivas escolas, os grupos focais apresentaram dados que mostravam uma transformação na percepção da LGBTIfobia que esses/as participantes tinham sobre suas próprias escolas.

Excerto 32 – Discurso e representatividade

Pesquisador	1	Então, pelo que vocês estão dizendo, a LGBTIfobia está mais aparente aqui na escola. E
	2	a que isso se deve? Por que vocês mudaram de percepção?
R	3	Então, a gente sabe que foi por causa da eleição do “nosso” presidente, né? Cara, durante
	4	o processo de eleição, Jesus, foi horrível...
AC	5	Muito discurso de ódio...
R	6	Sim, nunca vi desse jeito!
M	7	Eles seguiam a gente com caixinha de som no intervalo, tipo bem coladinho, como para
	8	ameaçar mesmo...
Pesquisador	9	Ameaçar com música, como assim? No intervalo? Por quê?
R	10	Assim, no dia seguinte à eleição, na segunda dia 29, eu estava com outros no corredor...
AC	11	Eu trouxe minha bandeira...
R	12	E a gente estava tipo fazendo uma passeatazinha...
M	13	E daí eles começaram a andar atrás da gente aumentando a música para provocar, sabe?
AC	14	E todos com as camisetas pretas com a cara do presidente...super intimidador, saca?
Pesquisador	15	Entendi. Isso quer dizer que a LGBTIfobia ficou mais latente? É isso?

AC	16	Ficou mais explícita com certeza! E agora, eu acho, querendo ou não, está se tornando
	17	uma coisa mais natural do que era antes...

As falas dos/as alunos/as dessa escola demonstram a força que têm os discursos quando representam um grupo dominante, principalmente, quando têm origem na voz daqueles que detêm o poder. Segundo van Dijk (2017, p. 55), algumas instituições e seus líderes podem realizar atos discursivos que afetam as pessoas e podem determinar “a vida e a morte, a saúde, a liberdade pessoal, o trabalho, a educação ou a vida particular” delas. Dessa maneira, a situação relatada pelos/as estudantes exemplifica como a discriminação antes velada e discreta, agora se tornara “*mais explícita*” (l. 16).

De acordo com os/as participantes, há um encadeamento de eventos opressivos que começa a acontecer com o processo eleitoral, que culmina com a eleição do novo presidente. R, AC e M se revezam avaliando a situação percebida na escola em que é evidenciada uma escala de intensidade crescente na fala do grupo que a caracteriza como “*horrível*” (l. 4). Há um reforço no processo avaliativo com a adição de “*muito*” para caracterizar a presença do “*discurso de ódio*” (l. 5) que R afirma “*nunca*” (l. 6) ter visto daquela maneira.

A percepção do grupo é então reforçada pela descrição de eventos discriminatórios na escola que exemplificam a legitimação do discurso LGBTIfóbico presentes nas falas do “*nosso presidente*” (l. 3), bem como na ação de alguns alunos da escola de R, AC e M. O grupo afirma que, durante o processo eleitoral e após as eleições, começaram a perceber ações LGBTIfóbicas de maneira diferente, mais visíveis, como quando se sentiram ameaçados durante uma “*passeatazinha*” (l. 12) que realizavam na escola.

M identifica os atores aqui por meio do pronome masculino, de maneira genérica. O aluno destaca que “*eles*”, como forma de intimidação, começaram a seguir a passeata de perto, mas não com o intuito de participarem do movimento, pelo contrário, usavam da “*música*” (l.13, ambas) alta para provocar os que ali estavam. AC continua exemplificando as formas de intimidação de maneira mais material mediante a presença de um ícone bem representativo, “*as camisas pretas*” com a estampa do rosto do presidente, fato que avalia como “*super intimidador*” (l.14, ambas).

AC finaliza esse excerto com um grau elevado de comprometimento com a verdade ao afirmar que “*com certeza*” (l. 16) a LGBTIfobia não estava mais tão velada na escola. Além disso, é importante verificar que a aluna, utilizando um verbo de processo mental (*acho* – l. 16), o que demonstra que inevitavelmente as coisas na escola não seriam mais as mesmas,

visto que o evento exposto estaria se tornando “*mais natural*” (l. 17) do que no passado recente.

Observamos, então, que o grupo dessa escola percebeu uma mudança significativa na postura de determinados estudantes e que justificam o ocorrido pela representatividade que tem o discurso do candidato vencedor quando se refere a seu posicionamento frente às pessoas LGBTI+. “A universalização de discursos particulares”, como o do presidente eleito, pode legitimar outros discursos em diferentes contextos ligados pelas redes de práticas sociais, tornando-se “poderosas ferramentas para a manutenção de hegemonias”, como a cisheteronormativa brasileira (VIEIRA, 2016, p. 54).

Outros efeitos causais dos discursos legitimados podem ser observados nos relatos de G, AJ e H, alunas lésbicas de uma outra escola participante.

Excerto 33 – Efeitos do discurso legitimado

Pesquisador	1	Vocês todas concordavam que a escola era, apesar da LGBTIfobia mais velada, um ambiente seguro, mas a AJ disse que não se sente mais assim. Vocês acham também que
	2	essa situação aqui mudou?
	3	
G	4	Sim. CERTEZA!! Eu acho que desde de que começou os negócios da política, as campanhas do Bolsonaro, a eleição dele...as coisas mudaram muito, principalmente na minha sala...
	5	
	6	
AJ	7	Na minha também, até no intervalo vejo as caras do povo quando ando com minha namorada...antes nem ligavam, agora parece que somos uns alienígenas...
	8	
H	9	Pois é, vocês nem parecem lésbicas, imagina eu? Lá na sala, eles são homofóbicos, mas ficavam de boa. Agora, com o presidente que já foi eleito, eles não estão nem aí!! Se o cara que foi eleito já disse que é homofóbico porque eles que também são homofóbicos vão se esconder...
	10	
	11	
	12	

Segundo Thompson (2011), a ideologia se apresenta na forma de construções simbólicas da realidade que nos rodeia e pode estar presente nos discursos que visam a estabelecer e sustentar relações de dominação. Situada nesses discursos, uma ideologia pode ser a base para que a opressão seja legitimada, a fim de que uma hegemonia seja mantida de maneira mais estável.

Assim, a ideologia cisheteronormativa compulsória e arbitrária pode ser observada na existência da LGBTIfobia na escola e, de acordo com os relatos dos/as participantes LGBTI+, pode ser velada ou explícita. Entretanto, a legitimação de determinados discursos pode levar a diferentes situações de discriminação que põem em risco tais estudantes.

Antes, apesar da presença de uma LGBTIfobia mais velada, as alunas relatavam sentir uma sensação de segurança dentro da escola, porém, depois do processo eleitoral de 2018, afirmam que essa percepção mudou “ *muito*” (l. 5). G, por exemplo, se exalta, levanta-se da cadeira e se senta bruscamente quando afirma que com “*CERTEZA*” (l. 4) observa uma mudança quanto à segurança na escola, especialmente quando se trata da sua própria “*sala*” (l. 6). Ela enumera as razões pelas quais acredita ter ocorrido tal mudança de maneira gradativa, apontando para a corrida eleitoral, “*negócios da política*” (l. 4), para um candidato em específico, “*campanhas do Bolsonaro*” (l. 4-5) e para o desfecho do pleito, “*eleição dele*” (l. 5). Essa avaliação de G é usada para embasar sua argumentação em torno dos discursos de opressão presentes na escola, os quais acredita ter relação com o fato do presidente ter sido eleito.

AJ concorda com o posicionamento de G, exemplificando por meio de uma metáfora sua atual percepção da LGBTIfobia na escola. Segundo AJ, agora ela e sua namorada são vistas como “*uns alienígenas*”, isto é, como se não pertencessem àquele lugar. AJ ainda afirma que antes os colegas “*nem ligavam*” (l. 8 ambas), mas que agora a situação mudou.

Talvez a explicação para a mudança esteja presente nas palavras de H, que teme por sua segurança, já que é diferente das amigas que “*nem parecem lésbicas*” (l. 9). Para H, há uma lógica clara entre a situação de maior segurança anterior e as mudanças presenciadas agora decorrentes da eleição do atual presidente. A aluna compreende que, anteriormente, apesar de já serem “*homofóbicos*” (l. 9), seus colegas de classe “*ficavam de boa*” (l. 10), provavelmente temerosos de alguma represália.

Contudo, esses mesmos atores, identificados como “*homofóbicos*” (l. 11), agora estavam representados por alguém de prestígio, “*presidente que já foi eleito*” (l. 10), o qual passou a legitimar o que eles pensavam e, por conseguinte, não precisariam mais se preocupar em esconder sua postura discriminatória, “*estão nem aí*” (l. 10). Além disso, para H fica clara a relação entre os discursos do presidente e de seus colegas de classe, pois se o próprio, por meio de suas declarações na mídia, é “*homofóbico*” (l. 11), segundo a aluna, por que os/as colegas iriam então “*se esconder*” (l. 12)?

Os relatos apresentados pelas alunas tornam mais perceptíveis os efeitos causais dos discursos em que se pode identificar “*a vigilância e a censura*” orientando-se, “*fundamentalmente, pelo alcance da normalidade*” (LOURO, 2014, p. 84) cisheterossexual em que as identidades se ajustam às representações binárias e hegemônicas de gênero e à orientação sexual.

Esses efeitos causais decorrentes dos discursos orientados pela cisheteronormatividade e legitimados pelas figuras de prestígio podem ter variados alcances, incluindo ações que põem em risco a vida dos/as estudantes LGBTI+ na escola.

Excerto 34 – A legitimação do discurso LGBTIfóbico e o risco à vida

Pesquisador	1	A gente tem conversado bastante sobre a LGBTIfobia e sobre as percepções de vocês
	2	desse problema aqui na escola. Vocês continuam tendo a mesma opinião sobre essa ques-
	3	tão?
E	4	Não mesmo! Depois das eleições parece que todo mundo saiu do armário agora, tipo ge-
	5	ral agora fala abertamente que é homofóbico!
M	6	Assim, é que agora eles falam o que antes só pensavam, ou falavam em forma de piadas,
	7	sabe? É tipo, se o presidente pode, eu posso também... Eu estava passando no corredor
	8	e uns meninos começaram a vir atrás de mim me insultando e tal...
A	9	Pois é, eu acho que eles só precisavam de uma oportunidade pra dizer o que já pensavam.
Pesquisador	10	Mas isso influenciou na sensação que vocês tinham da segurança aqui na escola?
E	11	Olha, a coisa ficou foi feia!! Deu até polícia aqui esses dias e todo mundo da sala foi pa-
	12	rar na delegacia. Um aluno do 3º ano disse que ia trazer uma arma e fazer “uma limpeza”,
	13	matando as sapatão e os viados... as meninas estavam andando em grupo pra todo lado
	14	com medo... e a escola só advertiu os alunos, nem expulsou...

Os/as alunos/as dessa escola participante, assim como os/as demais, demonstram uma sensível mudança tanto sobre a percepção da LGBTIfobia na sua própria instituição escolar, quanto sobre a sensação de segurança diminuída. Como os/as demais participantes LGBTI+, E, A e M acreditam que os discursos discriminatórios que circulam agora na escola estão mais explícitos e que esse fato tem relação direta com a eleição de 2018.

E começa sua fala utilizando uma metáfora geralmente associada à revelação de que alguém é LGBTI+, “*todo mundo saiu do armário agora*”, para demonstrar que, surpreendentemente, várias pessoas assumiram posturas LGBTIfóbicas na escola. A aluna é enfática ao avaliar a diferença entre suas percepções de antes das atuais, “*não mesmo*” (l. 4 ambas), as quais são reforçadas por M.

Para o aluno, a mudança entre o que os/as demais colegas “*pensavam*”, mas que agora “*falam*” (l. 6 ambas), reside em uma aparente condição materializada na figura do “*presidente*” (l. 7). A mudança entre o processo mental para o material é importante de ser ressaltada aqui, pois M aponta para a legitimação discursiva provocada pelas declarações LGBTIfóbicas amplamente divulgadas de Jair Bolsonaro na mídia e para sua ascensão à

presidência da República como razões pelas quais se justificam as mudanças nas percepções da discriminação e da segurança na escola.

Ao relatar uma experiência de discriminação, M reforça que o que era mais velado e discreto é, nesse momento, mais explícito e indiferente à repreensão. Isso, para A, na verdade, reflete não uma mudança de posicionamento discursivo, mas, sim, uma revelação devida à “oportunidade” (l. 9) materializada na legitimação do discurso presidencial.

Contudo, é a última fala de E que causa mais espanto. A aluna relata a possibilidade de uma agressão iminente que pode ser caracterizada como risco à vida dos/as alunos/as LGBTI+ de sua escola. E avalia a situação relatada como “feia” (l. 10), caracterizando gravidade, e conta como que a ameaça de um aluno do 3º mobilizou a escola que, apesar de não ter efetivado uma expulsão, encaminhou os envolvidos à delegacia.

Segundo E, o rapaz faria uma “limpeza” (l. 12), matando todos/as os/as que tivessem uma orientação sexual diferente da sua. Mais uma vez, a universalização de um discurso particular é responsável por criar a sensação de legitimidade que dá aos sujeitos a “liberdade” para fazerem o “justo” e “natural”, no caso, eliminar o dissidente, limpar o que não é puro. A metáfora da limpeza usada pelo aluno é fundamental para que entenda como o discurso LGBTIfóbico percebe as pessoas que têm orientações sexuais não-heterossexuais ou que tenham identidade de gênero social não-cisgênera, pois demonstra que quem não segue o padrão, a norma, é considerado sujo/a, inadequado/a e, por isso, pode ser eliminado, retirado do local a que não pertence.

É possível observar que as situações de discriminação, as mudanças na percepção sobre a LGBTIfobia e a redução da sensação de segurança nas escolas, após o pleito de 2018, produzem medo, insegurança e pessimismo. No entanto, a atitude combativa pode permanecer quando ações afirmativas são implementadas, como afirmam os/as alunos/as que participam de debates e projetos voltados à sexualidade e à diversidade em uma das escolas participantes.

Excerto 35 – Esperança de mudança por meio do debate

Pesquisador	1	Pois é, mas o que fazer de agora em diante?
M	2	Eu acredito SIM que tem como melhorar. A gente está aqui dando a cara à tapa não é à
	3	toa, né? Acho que a gente tem que continuar com o projeto da escola e continuar discu-
	4	tindo as coisas, sabe?
AC	5	Verdade, é importante continuar debatendo sobre esse tipo de assunto... educando as pes-
	6	soas porque no futuro pode mudar... não era pra a gente tá aqui falando dessas coisas e
	7	tal, mas ainda é necessário para que no futuro não seja tão difícil pros outros, sabe?
R	8	Sim, não é legal ficar batendo na mesma tecla com geral, mas ainda é necessário ou nada

	9	vai melhorar pra ninguém... a gente deve é continuar com atividades na escola pra que
	10	as pessoas reconheçam as diferenças, para que a gente seja visto e respeitado.

Percebemos que os três estudantes LGBTI+ dessa escola entendem que, apesar do novo contexto que se constrói a partir das eleições, são necessárias ações educativas na escola para que os tabus acerca da sexualidade não sejam continuados. Para tanto, notamos um alto nível de envolvimento com a verdade e o uso da modalidade deôntica em vários trechos do excerto, demonstrando o que os participantes “consideram real, verdadeiro ou necessário” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 164, tradução nossa).

Destarte, M utiliza uma oração de processo mental, “*acredito*” (l. 2), para demonstrar sua esperança em relação a uma mudança social que pode acontecer por meio do debate sobre as questões de diversidade e sexualidade. Ele usa uma metáfora, “*dando a cara à tapa*” (l. 2), para caracterizar o esforço e o protagonismo do grupo que tem se empenhado na conscientização dos/as colegas na escola. Esse comprometimento com a verdade é evidenciado ainda pelo uso de “*SIM*” (l. 2) enfático, pronunciado com uma elevação vocal claramente perceptível durante a realização do grupo focal.

O aluno continua seu relato com outra oração de processo mental, “*acho*” (l. 3), para expor sua opinião quanto à importância de dar continuidade a um projeto sobre sexualidade do qual participam na escola. O uso da modalidade deôntica de obrigação, “*tem*” (l. 3), indica quão necessário é “*continuar*” (l. 3) com as atividades que estão em andamento para que uma mudança no comportamento discriminatório seja alcançada em sua escola. Além disso, M parece buscar o engajamento dos/as outros/as à sua volta, pois sempre termina suas afirmações com um chamado de confirmação de seus argumentos mediante o uso de “*nê*” (l. 3) e “*sabe*” (l. 4).

Retomando M, AC concorda com o colega, “*verdade*” (l. 5), e reforça seus argumentos acerca da educação pelo debate. Ela enfatiza essa questão, utilizando as orações de processo relacional “*é importante*” (l. 5) e “*ainda é necessário*” (l. 7) para mostrar a gravidade da situação vivida na escola. A aluna também expõe uma frustração, “*não era pra gente tá aqui*” (l. 6), com o contexto em que está localizada, mas, ao mesmo tempo, demonstra uma justificativa para seu engajamento com os/as outros/as, “*para que no futuro não seja tão difícil pros outros*” (l. 7), e continuar acreditando em uma possível futura mudança discursiva e social sobre o problema da LGBTIfobia na escola.

Concordando também com os colegas, R faz uma avaliação negativa do desgaste provocado por tentar conscientizar os/as demais colegas por meio de uma oração de processo

relacional, “*não é legal*” (l. 8). No entanto, ele acredita que “*ainda é necessário*” (l. 8) tal posicionamento ou a situação continuará a mesma, “*ou nada vai melhorar*” (l. 9) na escola. É possível observar novamente o uso da modalidade deontica de obrigação na fala desse participante, o que caracteriza o envolvimento do grupo com o problema social da LGBTIfobia no ambiente escolar.

Assim, o uso do adjetivo participio, “*é necessário*” (l. 8), e do verbo modal, “*deve*” (l. 9), em sua fala, caracterizam como o grupo representa a necessidade de mudança no contexto de opressão vivido por eles/as. Além disso, é interessante perceber como o grupo tem empatia e se preocupa com “*os outros*” (l. 7) e acredita que “*ninguém*” (l. 9) deve continuar sob o espectro da discriminação. É importante também frisar as repetidas vezes em que as ações afirmativas desenvolvidas na escola foram citadas. “*Projeto*” (l. 3), “*atividades*” (l. 9) e debates diante da atual conjuntura são ferramentas fundamentais para que, como disse R, aqueles que se encontram fora da cisheteronormatividade sejam vistos e respeitados e para que “*as pessoas reconheçam as diferenças*” (l. 10) que estão em toda parte na escola.

Posto isso, os dados gerados durante os grupos focais analisados nesta subseção exemplificam como as relações de poder e dominação estão presentes também no ambiente escolar, assim como em várias outras instituições e instâncias sociais. Dessa maneira, é possível observarmos que o poder está a todo momento sendo disputado ou reafirmado, tanto pelos/as que o detêm temporariamente quanto pelos/as que sofrem os efeitos de por ele serem explorados/as.

O processo eleitoral suscitou a legitimação de um discurso de ódio muitas vezes travestido pela desculpa da liberdade de opinião. Como essa liberdade é conferida apenas aos grupos legitimados, há uma clara opressão, anulação e deslegitimação de determinados grupos minoritários, como são os/as estudantes LGBTI+ nas escolas públicas de Ensino Médio. Logo, é observável também como “o poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado aos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso” (VAN DIJK, 2017, p. 44), o que fica claro quando pensamos no alcance que os discursos do presidente da República têm.

Entretanto, apesar da mudança na percepção da LGBTIfobia e da diminuição da sensação de segurança na escola, é preciso ter em mente que uma hegemonia não tem estabilidade garantida e que uma mudança discursiva pode ser também empreendida na escola por meio de atividades educativas que tenham os debates e as discussões como premissas, além de ações afirmativas e projetos que contemplem a diversidade sexual que está presente no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é preciso entender que a luta hegemônica garante a possibilidade de que elementos de uma prática social sejam rearticulados, propiciando uma mudança discursiva pela reconfiguração ou pela mutação dos elementos que atuam na articulação (FAIRCLOUGH, 2016), os quais podem, assim, começar uma contra-hegemonia.

6. E DEPOIS DO CAMPO?

A materialização da presente dissertação se deu de forma interessante: é possível perceber um movimento de três etapas distintas. Há, inicialmente, a presença importante de dados provocadores gerados durante os encontros do “Projeto Portas Abertas”, ainda no chão da escola, concomitante ao meu trabalho docente, os quais me motivariam pela busca de aporte teórico, na academia, para que a problemática ali suscitada pudesse receber a devida atenção e análise à luz da ADC.

A partir desse momento, com meu ingresso no programa de mestrado, inicio o processo investigatório de pesquisa em que os dados gerados pelos/as participantes trazem à tona mecanismos discursivos e semióticos, além de estratégias ideológicas identificadas no discurso LGBTIfóbico que impactam os corpos de estudantes LGBTI+ e invisibiliza as demandas dessas pessoas no contexto localizado na escola pública de Ensino Médio em 4 unidades localizadas em Ceilândia.

Finalmente, e de modo muito orgânico, nasce uma nova etapa no processo de investigação até então não prevista por mim. Após o início da pesquisa nas escolas colaboradoras, das idas a campo, em que sensibilizações foram feitas entre os/as professores/as, das reuniões com os/as alunos/as LGBTI+, das entrevistas e grupos focais, foram surgindo convites para que eu participasse de debates sobre a temática da diversidade sexual na escola, colaborasse com a realização de eventos específicos nessa mesma temática ou mesmo ajudasse na justificativa da inserção da discussão sobre minorias sexuais em atividades curriculares como a Mostra de Ciências.

Como resultado, é possível perceber, nessa última fase, dois conceitos caros para o arcabouço teórico da ADC: o da reflexividade crítica e o de agência. Estes estão estreitamente relacionados ao ponto principal da teoria faircloughiana: a mudança social a partir da rearticulação dos momentos da prática social, em que se pode vislumbrar a possibilidade da construção de uma contra-hegemonia que mude o modo como as relações de poder e a dominação oprimem e promovem desigualdade social, inclusive, na própria escola pública.

6.1. “LGBTIFOBIA? VAMOS FALAR SOBRE!?”

As relações em que podemos identificar a presença da LGBTIfobia nas práticas sociais na escola são complexas e demandam um enfoque interdisciplinar, para que se logre uma melhor percepção desse problema que afeta tantos/as jovens LGBTI+ no Ensino Médio. Segundo Wodak (2003, p. 103), quando investigamos problemas sociais desse tipo “não apenas devemos concentrar-nos nas práticas discursivas, mas também devemos nos ocupar de uma gama de práticas materiais e semióticas”, para que as relações investigadas se tornem mais transparentes.

A colaboração da autora nesse momento é importante para que se tenha em mente a necessidade de analisar cuidadosamente, e à luz de um campo teórico mais amplo, as possíveis mudanças discursivas que começaram a acontecer nas escolas colaboradoras a partir da presença do processo de pesquisa que precedeu a realização desta dissertação. É necessário que esse processo seja tanto crítico, como autocrítico e que possa trazer à reflexão o modo como a agência humana presente na figura dos diferentes sujeitos da escola pode, em um constante processo de reflexividade crítica, empreender mudanças que diminuam o poder do discurso LGBTIfóbico sobre as minorias sexuais posicionadas no ambiente escolar.

Dessa maneira, a seção que abaixo se inicia visa a compreender como as atividades propostas por docentes de uma das escolas participantes pode impactar positivamente na vida dos/as alunos/as LGBTI+ e enfraquecer a assimetria de poder presente na escola, uma vez que vozes dissonantes da cisheteronormatividade passam a ser ouvidas e seus corpos passam a ser vistos.

6.1.1. *"O que você acha da gente fazer um encontro com os alunos para discutir essa temática?"*

MUDANÇA DISCURSIVA: REFLEXIVIDADE CRÍTICA E AGÊNCIA

Fairclough (2016) considera a mudança discursiva um passo crucial para que possa haver uma mudança de cunho social e cultural, haja vista a importância do discurso na vida das pessoas no contexto de pós-modernidade. O autor considera necessário que se entenda como tais processos de mudança acontecem no interior dos eventos discursivos e fazem com que se inicie uma rearticulação dos momentos da prática social, o que pode resultar no nascimento de uma contra-hegemonia.

Entretanto, para que a relativa estabilidade da hegemonia seja abalada, é preciso que nos atentemos à problematização das convenções, a qual tem sua base na contradição. No caso da LGBTIfobia na escola, tais contradições residem no fato de que a própria existência de estudantes LGBTI+ nos espaços escolares já se configura como um dilema para o pensamento LGBTIfóbico, visto que este prega a deslegitimação e a anulação dessas pessoas.

Assim, o simples fato de haver uma aluna trans que demande usar o banheiro feminino, de poder ser observado um casal de rapazes andando de mãos dadas ou de se perceber a fluidez de certos/as estudantes quanto à não-rotulação de seus corpos já são evidências do resultado das contradições estruturais nas relações em que a realidade sexual se mostra diversa.

Dessa maneira, um evento discursivo pode, dialeticamente, estar ligado às convenções problematizadas e, por conseguinte, contribuir para sua manutenção, como no caso do discurso LGBTIfóbico; ou, por outro lado, “ser uma contribuição para a transformação dessas relações mediante a luta hegemônica, tentando resolver os dilemas pela inovação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133).

A inovação, no caso desta reflexão, acontece pela promoção de atividades variadas em relação à diversidade sexual nas quais as minorias sexuais têm oportunos espaços para que suas vozes sejam ouvidas, suas demandas conhecidas e os impactos resultantes da opressão discriminatória seja exposta.

Após o começo da fase de campo, passei a receber alguns convites específicos da parte de uma das escolas participantes da fase de investigação. Inicialmente, um membro da gestão me pediu que realizasse uma espécie de “*sensibilização*” na coletiva de professores com o intuito de conversar com os/as professores/as em geral sobre a dimensão da LGBTIfobia na vida dos/as alunos/as LGBTI+.

Foi possível perceber que a intenção do membro da gestão era dar cientificidade à discussão que sempre girava em torno de tabus e do próprio senso comum sobre a premissa da normalidade vinculada à cisheterossexualidade que, conseqüentemente, relegava a homossexualidade e a transexualidade à alcunha de subversão ou anormalidade.

Ao propor uma atividade dessa ordem na coletiva de professores/as, o representante da gestão escolar está permitindo que um novo gênero seja criado em função de um dilema enxergado na sua própria escola. Logo, apesar de também estar situado em um ambiente cuja percepção é a de uma lógica heterodominante, o membro da gestão se apresenta como um “sujeito agente ativo” que atua “criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias”, ajudando na rearticulação dessas práticas na escola

(FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). Rearticulação que também pode ser percebida quando duas professoras resolveram promover uma “*roda de debates itinerante*” nas salas do 3º ano da escola. Havendo percebido que, durante o processo eleitoral, as declarações LGBTifóbicas, misóginas e racistas haviam se tornado mais perceptíveis, essas professoras organizaram debates durante suas aulas nos quais vários/as alunos/as LGBTI+ estariam presentes para exporem suas vivências.

Fui convidado para ajudar a mediar as falas e para, também, mostrar o posicionamento da ADC quanto ao trabalho com os problemas sociais que afetam as minorias em desvantagem nas relações assimétricas de poder. É importante pontuar que as professoras levantavam questionamentos sobre como os discursos da mídia, da política e, por consequência, os que estavam circulando na escola traziam visões fragmentadas e unilaterais sobre a diversidade sexual.

Elas, além disso, deram total protagonismo das falas aos estudantes LGBTI+ presentes ali que usavam dos mais diversos argumentos para expor a situação de perigo pela qual muitos passam. Os/as demais alunos/as também participavam e foi interessante ver que o protagonismo promovido pelas professoras foi fundamental para que os/as envolvidos/as pudessem reconhecer seus lugares de fala e também pudessem observar como existe um entrecruzamento de opressões que afeta vários sujeitos ao mesmo tempo (RIBEIRO, 2019; AKOTIRENE, 2019).

Segundo Magalhães *et al.* (2017), uma mudança social passa por algumas etapas necessárias para a promoção de uma luta política exitosa nas diversas instituições sociais onde estão posicionados os grupos em desigualdade.

O bom êxito de uma luta política de grupos excluídos costuma ter relação direta com um mínimo de organização (recursos humanos, financeiros, infraestrutura), planejamento estratégico (definição de alvos e prioridades) e a execução de atividades (abaixo-assinados, passeatas, comícios, greves) (p. 148).

A partir desses momentos de discussão em sala, o grupo de alunos/as LGBTI+ criou um grupo de WhatsApp para se organizar em torno de atividades de visibilidade na escola. Durante as mensagens, às quais o pesquisador teve acesso porque foi adicionado ao grupo, tais estudantes resolveram promover uma passeata pacífica na escola, com o intuito de chamarem atenção para a necessidade de se enxergar a diversidade sexual que reside no ambiente escolar.

Para tanto, foram aconselhados pelas professoras a se reunirem com a direção escola para formalizarem o pedido e exporem os motivos pelos quais se justificaria tal atividade. O grupo redigiu uma autorização formal, revisada pelo pesquisador a pedido dos/as alunos/as, que foi prontamente acatada pela escola, que divulgou o evento entre os/as professores/as na coletiva e os orientou a dar a ajuda necessária ao grupo caso fosse preciso.

Autorizados/as e respaldados/as pela direção, os/as alunos/as se reuniram para confeccionarem cartazes com *slogans* ou frases de efeito que, depois de prontos, foram espalhados pelos corredores da escola. Foi possível notar que alguns/mas alunos/as não-LGBTI+ ajudaram o grupo a expor os cartazes pelo local e outros/as mais se juntaram a eles/as durante a passeata realizada nesse dia no intervalo de 30 minutos, prolongado a pedido dos/as alunos/as.

Todas essas atividades representam um protagonismo necessário para que os grupos menos favorecidos possam ser ouvidos e percebidos nos locais onde estão posicionados, bem como para que as contradições apagadas pela ideologia presente nos discursos sejam identificadas. Desse modo, um movimento emancipatório pode ser começado, já que, quando “alguém se torna consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, isto é, a compreensão do papel ideológico da linguagem como prática social pode cooperar para a emancipação de grupos menos privilegiados” (MELO, 2012, p. 78).

Emancipação possível, mas que não acontece subitamente, uma vez que o discurso é marco da luta pelo poder entre os diversos grupos presentes na sociedade. Exemplo disso é que, mesmo com a cooperação e a participação de colegas heterossexuais na passeata, muitos cartazes foram pichados com palavrões típicos para desqualificar o corpo LGBTI+, rasgados ou retirados das paredes.

Entretanto, ocupar os espaços nessas instituições é uma estratégia válida durante o processo de luta política, para que as minorias possam atuar democraticamente por sua busca na contemplação de demandas específicas. Além da ocupação dos corredores, durante a passeata realizada no intervalo das aulas, outros dois eventos são momentos importantes de se pontuar aqui.

Um outro professor dessa mesma escola me procurou, para que juntos pudéssemos organizar um encontro no auditório para todas as turmas de 2º e 3º anos, durante as aulas de Parte Diversificada (PD) para que a temática da diversidade de gênero social (cis e transgeneridade) e sexual (heterossexual e LGBTI+) fosse abordada.

O evento chamado de I Fórum de Diversidade contou com a ajuda de alguns/mas alunos/as LGBTI+ (confeção do *folder* e da linguagem visual do evento), do professor da

escola que propôs o evento (mediação com a direção e os/as professores/as, organização da logística do evento, convite para formação da mesa) e do pesquisador que mediou as falas entre a mesa e o auditório.

Durante uma manhã inteira, os convidados apresentaram seus trabalhos acadêmicos sobre questões variadas acerca da diversidade sexual e o auditório pode fazer perguntas a eles, suscitando um debate produtivo entre os/as estudantes ali presentes (LGBTI+ ou não). Mais uma vez, por meio de uma atividade proposta por um professor da escola, o debate suscitou uma desmitificação em torno de tabus sexuais, possibilitando uma oportunidade para que determinadas práticas discursivas fossem desnaturalizadas e que fosse possível, também, perceber como o discurso dominante da cisheteronormatividade exclui os corpos LGBTI+, inclusive, na escola.

Segundo Archer (2000), há aspectos da identidade sobre os quais não se pode optar pela maneira pela qual as pessoas são posicionadas de maneira involuntária, como, por exemplo, no caso da classe ou do gênero social. Todavia, o professor responsável pela promoção do evento, independentemente de classe ou gênero, incorpora o que o autor nomeia de “agente social”, devido à sua reflexividade quanto à temática abordada e por reconhecer a importância da discussão e da visibilização da minoria sexual em desvantagem presente no ambiente escolar onde trabalha.

Assim, agindo coletivamente, o professor é capaz de promover ações que podem resultar em mudanças discursivas, já que os/as estudantes ali presentes podem replicar as discussões em outros ambientes nos quais interagem com outras pessoas, que podem empreender um início de mudança social.

Evidenciamos, portanto, que o professor, mesmo constrangido socialmente pelo alcance limitado de suas ações na escola, tem seus próprios poderes causais, uma vez que suas ações não são totalmente determinadas pela estrutura social. Não sendo redutíveis, então, às práticas ou à estrutura em que está posicionado, o professor usa da sua relativa liberdade para implementar ações afirmativas inovadoras, as quais podem modificar práticas já estabelecidas, rearticulando os momentos dessas práticas (FAIRCLOUGH, 2003).

Outro evento produtivo proposto pelo mesmo professor foi o I TRANSENCONTRO. Em visita à escola por motivos da própria pesquisa, fui convidado por esse professor a me reunir com ele, em um dia de coletiva específica, para que o ajudasse em um novo projeto. Na data agendada, o professor expôs sua preocupação com relação à questão da transexualidade na escola e sobre como achava que essa minoria era mais vulnerável que os/as demais estudantes LGBTI+ naquele local. O professor, então, pergunta “O que você acha da gente

fazer um encontro com os alunos para discutir essa temática?” e, prontamente, aceitei sua proposta.

A partir daí, eu e o professor nos encontramos mais duas vezes para discutirmos o que fazer e a quem convidar para a participação do evento. Outros pontos também foram acertados via WhatsApp. O professor ficou responsável pela logística do evento que durou 3 dias (manhãs) e contou com a presença de todas as turmas do 2º ano (metade da escola devido à semestralidade³⁴). Ele também se responsabilizou por fazer uma primeira abordagem sobre a temática em sala e por convidar ex alunos/as trans para o evento. Já eu, da minha parte, faria uma exposição acadêmica mais informal acerca dos dados que tinha sobre a temática e seria o mediador das falas.

Durante os dias do evento, observamos uma abertura muito interessante dos/as alunos/as presentes no Centro Cultural da escola. Eles assistiram à exposição acadêmica dos dados trazidos por mim, tirando suas dúvidas; mas, foi a atenção dada aos participantes trans e as suas histórias de opressão antes, durante e após o processo de transicionamento³⁵, o que mais me impressionou naquele momento.

Os/as alunos/as trans expuseram problemas típicos da sua rotina enquanto eram estudantes da escola, como não serem chamados pelo nome social, terem medo de usar o banheiro com o qual seu gênero se identificava ou mesmo serem excluídos por alguns/mas colegas que os/as discriminavam em sala. Entretanto, outras situações sensibilizaram ainda mais a audiência, como situações de discriminação familiar, problemas enfrentados no trabalho e universidade por razões de documentação em trânsito, discriminação nas instituições que prestam serviço público, bem como o medo constante de agressões na rua, especialmente em relação ao chamado “estupro corretivo”³⁶.

Assim, vários relatos de experiências dos/as próprios/as estudantes que estavam na plateia foram evidenciados. Falaram de amigos, conhecidos que haviam passado por semelhantes situações e outros também expuseram como imaginam ser diferente a vida das

³⁴ Devido ao modelo de semestralidade adotado pela SEDF, as turmas são divididas em dois blocos. Cada bloco tem determinadas disciplinas em um semestre e outras no semestre subsequente.

³⁵ É o nome dado ao processo de transformação física para a adequação ao gênero com o qual a pessoa trans se identifica. Inclui terapia hormonal, acompanhamento psiquiátrico e intervenção cirúrgica. Atualmente, é oferecido gratuitamente na rede de saúde pública de Brasília.

³⁶ Segundo Damasceno (2019) “O diferencial desse tipo de estupro para outros casos é que a motivação é baseada na inconformidade do autor sobre a sexualidade das vítimas. Por isso, é uma combinação do machismo com a LGBTfobia. O autor considera a sexualidade da vítima uma transgressão à regra moral, biológica e social. E a ideia é curar ou reverter como se fosse uma doença, porque é isso que o agressor considera que a homossexualidade é”.

peças trans. Ao final, foi possível observarmos que a abertura da maioria dos/as que estavam ali propiciou um autoquestionamento típico dos processos de reflexividade crítica.

A reflexividade, um conceito fundamental para ADC, é um elemento das próprias práticas, sejam elas sociais ou teóricas, e garante a “constante geração de representações discursivas dos que as pessoas fazem como parte do que elas fazem” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa). Isso implica afirmar que, no contexto escolar, simultaneamente, o professor situado em sua prática social na escola interage com outros/as participantes dessa mesma prática e reflete sobre as contradições e os dilemas resultantes do apagamento e da naturalização empreendidas pela ideologia atuante nessa mesma prática.

Consequentemente, ao refletir sobre sua prática, o professor avalia como necessária uma transformação na situação de estabilidade observável no discurso hegemônico de cisheteronormatividade, identificável também na escola, e por isso propõe eventos em que se possa discutir sobre a diversidade sexual na instituição, bem como, mediante a ocupação dos espaços físicos do ambiente escolar, oportunizar que as vozes dissonantes sejam ouvidas e que suas materialidades corpóreas sejam enxergadas.

Podemos entender, então, que o membro da gestão promotor da “sensibilização” na coletiva de professores, as professoras envolvidas nas “rodas de debate”, os/as alunos/as LGBTI+ idealizadores da “passeata” pelos corredores e o professor responsável tanto pelo I Fórum de Diversidade como pelo I TRANSECONTRO são agentes sociais cujos poderes causais podem ser percebidos pelas ações promovidas na escola onde trabalham ou estudam. A importância dessas ações reside na possibilidade de desarticulação das relações de poder resultantes das hegemonias, uma vez que podem romper com a lógica do consenso e da naturalização do discurso LGBTifóbico.

Ademais, essas ações específicas se configuram como estratégias contra-hegemônicas em que a perspectiva multifuncional da linguagem pode ser usada a favor das pessoas em situação de desigualdade social devido à assimetria de poder. Essa perspectiva reconhece que o discurso “figura de três principais maneiras como parte das práticas sociais, na relação entre textos e eventos” (RESENDE, 2017, p. 60) e pode, portanto, trabalhar para a manutenção de relações de dominação ou para transformar tais relações, propondo novos arranjos por meio da rearticulação dos momentos das práticas sociais.

Essas três maneiras, ou modos, são categorizados por Fairclough (2003) como significações que focalizam a ação, a representação e a identificação no atual contexto de realidade textualmente orientada. Logo, a proposição das atividades na escola pode ser configurada como um modo de ação, já que essas ações questionam como as relações sociais

sobre a diversidade sexual são construídas ali. Além disso, a maneira como a temática foi discutida pelos sujeitos posicionados nos eventos discursivos mostra uma possível mudança na representação das minorias sexuais presentes nos espaços sociais da instituição que poderá, também, ser sentida nos processos de construção e de negociação de identidades dos/as próprios/as alunos/as, LGBTI+ ou não.

Nessa perspectiva, o movimento de reflexão de alguns agentes sociais posicionados em uma das escolas participantes durante o processo de pesquisa desta dissertação, percebido após minha ida ao campo, é um dado relevante para a compreensão da capacidade emancipatória e contra-hegemônica que o discurso tem como um dos momentos das práticas sociais. É, também, dado que justifica a postura de Fairclough (2016) acerca da instabilidade característica das hegemonias, quando o autor afirma que elas têm poder parcial e temporário e, por isso, se configuram como “foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação” (p. 127).

Como resultado desse movimento, as ações e as atividades realizadas nesse período são avaliadas positivamente por se caracterizarem como fonte de possível rearticulação das práticas sociais escolares, iniciadas pela presença de agentes sociais cuja reflexividade crítica possibilitou uma mudança discursiva, mesmo que embrionária, mas que, futuramente, pode se caracterizar como mudança social.

7. *"Verdade, é importante continuar debatendo sobre esse tipo de assunto..."*

CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS RUMOS

Quando os/as alunos/as LGBTI+ que participavam do Projeto “Portas Abertas” em 2017 começaram a faltar mais frequentemente, um movimento de reflexão crítica começava a surgir ali. A desistência discente, de um evento fruto da própria demanda desse grupo, provocaria não só um processo de reavaliação do projeto no CEM 02, mas também traria o problema da LGBTIfobia na escola para fora de seus muros. Esse problema chegou à academia para ser investigado à luz do campo teórico proposto pela ADC.

Falar em discurso LGBTIfóbico na escola pública de Ensino Médio e dos impactos dele resultantes sobre os corpos de estudantes LGBTI+ da região de Ceilândia tornou-se mais do que simplesmente investigar o discurso e seus desdobramentos ideológicos. Investigar esse discurso no chão da escola revelou a complexidade de um problema social que atinge uma minoria sexual durante uma fase de construção identitária importante para as pessoas ali posicionadas.

Assim, por meio dos relatos dessas pessoas, foi possível compreendermos como agem os diferentes mecanismos de propagação e de manutenção do discurso LGBTIfóbico dentro do ambiente escolar. Destarte, é necessário reafirmarmos que tais mecanismos são construções simbólicas da realidade, imbricados nos discursos escolares que se materializam como senso comum.

Essa característica é o que torna viável a propagação e a manutenção desse discurso na escola. Naturalizar os papéis sociais de homens e mulheres bem como reforçar uma relação de causalidade entre sexo biológico, gênero social e desejo faz parte dessa mecânica em que o discurso é indispensável para que se garanta adesão à ordem social cisheteronormativa. Dessa forma, vários mecanismos apresentam-se como forma de vigilância e disciplina dos corpos que fogem à norma arbitrária e compulsória em que a homossexualidade e a transexualidade são abjetas (FOUCAULT, 2014; 2016; BUTTLER, 1993; 2017).

Sendo assim, podemos afirmar que esses mecanismos linguístico-discursivos variam em uma escala maior ou menor de veladura, ou seja, que podem ser mais explícitos ou não, a depender do evento discursivo em que são engendrados. Os/as participantes LGBTI+ das quatro escolas colaboradoras apontaram várias formas em que a LGBTIfobia poderia ser identificada e sentida pelo grupo. De maneira mais velada, foram reconhecidas como formas de discriminação os sorrisos compartilhados por certos grupos e os olhares de julgamento. Quando Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o discurso e suas semioses são um dos

momentos da prática social, eles já atentavam para outras formas discursivas, não linguísticas, que também dariam *insights* sobre a dinâmica social como as aqui nomeadas.

Nessa perspectiva, os sorrisos podem ridicularizar o/a estudante LGBTI+ como forma de vigilância, mostrando que ele/ela é diferente e não se “encaixa” no que é esperado naquele espaço social, não só os/as deslegitimando, mas também reafirmando o padrão cisheterossexual na sociedade. Além disso, o sorriso pode estar a favor de um discurso opressor, como visto no Excerto 14, em que os demais reafirmam, por meio das “risadinhas”, a naturalização de um ideal de mulher heterossexual, por exemplo. Rir, nesse contexto, configura-se tanto como aprovação, pois legitima o que foi dito, quanto como omissão, pois nenhuma ação é tomada, para que o/a oprimido/a seja amparado/a por seus pares na instituição.

Além do riso afirmativo, o olhar julgador também foi apontado como um mecanismo usado pelo discurso LGBTIfóbico. O “olhar torto” presente no Excerto 27, por exemplo, julga o corpo de D que traz as marcas da não conformidade de gênero social e nega pertencimento aos que não se adequam às expectativas presentes na escola. Tal olhar manifesta-se como um expurgo desse outro não natural cuja presença, por si só, desestabiliza o conceito de cisgeneridade como padrão biológico aceito socialmente e deve, conseqüentemente, ser anulada.

Assim, o olhar de julgamento apresenta-se como uma outra forma de discriminação mais velada e não linguística. No Excerto 1, é possível comprovar o quão discursiva essa prática é, pois o olhar do vigilante diz muito mais do que as palavras por ele proferidas. Entretanto, é preciso ressaltar que analisamos uma combinação de recursos semióticos aqui. Apesar da presença forte desse elemento não verbal, há um verbal, também, sinalizado ali.

Dessa forma, o julgamento nesse olhar traz representações simbólicas do binarismo que põe, em polos opostos, heterossexualidade e homossexualidade, negando a diversidade sexual presente na escola, por basear-se em uma representação da realidade de maneira fragmentada e estereotipada, em que a simplificação dos papéis sexuais legitima apenas as identidades hegemônicas de homens e mulheres cisheterossexuais.

De maneira menos velada, aparecem as piadinhas e os comentários maldosos evidenciados nos discursos dos diferentes sujeitos presentes nas práticas sociais situadas na escola. Apesar de não se configurarem como forma de agressão física, esses mecanismos são exemplos claros de violência simbólica, por negarem o jogo da diferença e simplificarem a diversidade sexual que pode ser observada no ambiente escolar também (BOURDIEU, 1989; BHABHA, 2001; LOURO, 2014; 2016).

Por sua vez, as piadinhas usam do humor como uma desculpa aparentemente inofensiva para fixarem papéis sociais entendidos como certos ou normais. São elas que falam para A que ele não é “homem de verdade” (Excerto 24), por não ter nascido em um corpo biológico masculino, ou que dizem para AC que ser bissexual é “coisa de indeciso” (Excerto 14), pois a orientação sexual se define em polos pré-estabelecidos de heterossexualidade ou homossexualidade.

Já os comentários maldosos aparecem em maior escala, sendo percebidos de diferentes maneiras pelos/as participantes sejam eles/as os/as alunos/as LGBTI+ ou os/as demais colaboradores/as. Tanto uns quanto os outros percebem que a escolha por essa modalidade de discriminação se dá em situações variadas, seja na sala de aula ou nas demais dependências da escola, sempre com o intuito de desestabilizar as identidades desviantes ali presentes.

É evidenciado que tanto as piadinhas quanto os comentários maldosos acontecem reiteradamente na rotina escolar dos/as participantes. Situados nos discursos de vários sujeitos localizados na escola, esses mecanismos colaboram para a fixação de uma hegemonia sexual em que os corpos LGBTI+ são negados. Sem a inclusão de um debate que desmistifique essas concepções, as piadinhas e os comentários são ações perenes eficazes, para que a normalização da cisheterossexualidade continue sendo hegemônica e para que, em contextos de maior tensão, outros mecanismos LGBTIfóbicos mais explícitos venham à tona.

Nesses contextos, em que o embate sobre a diversidade sexual é mais tenso, podemos identificar outros mecanismos de discriminação, como perseguição, intimidação, ameaça e violência física. Na maioria das vezes, a LGBTIfobia só é compreendida na forma de agressão física, como afirma o participante membro da gestão de uma das escolas colaboradoras no Excerto 12. Entretanto, a violência física configura-se como um mecanismo extremo nem sempre presente no contexto escolar, o que não quer dizer que ela não possa vir a acontecer, como pôde ser observado no relato de A (Excerto 24), que traz as marcas dessa agressão cujas consequências emocionais o afetam profundamente até hoje. Percebemos, por conseguinte, que a violência verbalizada pode ser um prelúdio de uma futura violência física (dentro e/ou fora da escola).

A maior explicitude dos mecanismos LGBTIfóbicos, contudo, foi identificada pelos/as estudantes LGBTI+ participantes após o processo eleitoral de 2018, quando as discussões políticas se polarizaram entre grupos de esquerda e direita. Essas discussões se manifestaram na escola também, pois ela está ligada a outras instituições, e suas práticas se

ligam a uma rede de outras práticas sociais em que os sujeitos participam, retroalimentando-as dialeticamente com a estrutura social.

Nessa conjuntura, os/as alunos/as LGBTI+ participantes nomearam o movimento de maior explicitude discriminatória e opressora como uma “saída do armário” em grandes proporções. É possível identificar uma mudança sensível quanto aos discursos LGBTIfóbicos que então circulam na escola, visto que eles passam a usar estratégias menos veladas para externar o preconceito quanto à orientação sexual e à identidade de gênero social que não sejam heterossexuais e cisgênera.

Dessa forma, os/as participantes elencam uma série de mecanismos mais explícitos manifestados em diferentes eventos discursivos. Há a presença da intimidação, como nas palavras de AC no Excerto 32, em que os sujeitos pertencentes à identidade sexual dominante tentam se impor pelo medo. No relato dos/as alunos/as dessa escola, podemos observar como que o uso das camisas pretas ilustradas com o rosto do recém-eleito presidente da República era não só intimidador, pois agia como um símbolo do não pertencimento das pessoas LGBTI+ ali na escola, mas também representativo, já que identificava as posições contrárias daqueles/as que se sentiam agora legitimados/as por uma figura de prestígio cuja inclinação LGBTIfóbica era notória.

Além desse mecanismo de opressão, observamos a perseguição como forma de expurgo dos corpos desviantes no ambiente escolar (THOMPSON, 2011). Tanto na passeata proposta como estratégia de enfrentamento pelos/as estudantes no Excerto 32 quanto nos insultos que M teve de ouvir enquanto passava pelos corredores da escola (Excerto 34) podemos perceber o uso da perseguição como forma de deslegitimar a presença dos/as estudantes LGBTI+ nas escolas participantes e de negar-lhes pertencimento. Segundo Fairclough (2016), o discurso é marco de luta pelo poder entre os membros de grupos sociais diferentes e tal situação fica mais clara e evidenciável nesse contexto pós eleição, em que grupos antagônicos são percebidos mais sensivelmente.

Tamanho antagonismo é alarmantemente percebido na forma da ameaça relatada por E (Excerto 34), que descreve a atitude de um aluno heterossexual que dizia pretender fazer uma “limpeza” na escola, matando aqueles que na cisheteronormatividade não se encaixassem. A gravidade dessa ameaça põe em risco a vida de todos/as aqueles/as que subvertem o padrão sexual residente na expectativa heterossexual a partir da legitimação de discursos de ódio. Logo, é possível identificar uma escala crescente entre os mecanismos mais explícitos de LGBTfobia na escola, começando pela intimidação que evolui para a perseguição, estratégias em que a violência física é mais pretensa do que realidade, até a

ameaça em que o risco de morte pode ser uma realidade, caso não se tomem as devidas providências.

Variando das formas mais veladas, e nem por isso menos graves, até as mais explícitas, a LGBTIfobia se manifesta no contexto escolar de diversas formas, seja sob o aspecto de silêncios perigosos, seja como resultado dos impactos sobre os corpos deslegitimados situados em seus espaços. Os silêncios são percebidos tanto na postura daqueles que presenciam atitudes LGBTIfóbicas quanto na ausência de ações afirmativas mais efetivas por parte da escola, especialmente quando esses silêncios são identificados no projeto político-pedagógico (PPP) das instituições.

Nessa perspectiva, percebemos que uma mudança discursiva nesse documento, em que atividades e projetos que visem ao debate plural e ao respeito à diversidade sejam fomentados, pode possibilitar uma mudança social a longo prazo em que a escola garanta a liberdade e preserve a individualidade de seus/suas alunos/as, LGBTI+ ou não.

Além da nocividade resultante dos silêncios percebidos na escola, diversos impactos são também identificados nesse contexto de opressão e desigualdade. Esses impactos versam sobre vários aspectos, como deslegitimação, interseccionalidade, misoginia e pertencimento que afetam os/as alunos/as LGBTI+ de maneiras diferentes, percebidas a partir de seus locais de fala.

Nesse contexto, a hegemonia caracteriza-se por “alianças” entre os diversos membros de um grupo, para que se mantenha, de forma mais estável possível, o controle sobre o poder (FAIRCLOUGH, 2016). Controlar os discursos contra-hegemônicos e os corpos desviantes da norma é uma atividade fundamental para que se garanta estabilidade e, por isso, a deslegitimação é um dos impactos de maior extensão na escola, já que quem tem o poder de representar, tem o poder de dizer que identidades são legítimas ou não nos espaços escolares, tem o poder de anormalizar tais identidades e, por conseguinte, anulá-las (SILVA, 2014).

Dessa forma, deslegitima-se a lésbica, pois ela “saía com meninos” (Excerto 5), a bissexual por ser “indecisa” (exceto 14), a aluna trans, uma vez que tem “nome de verdade” (Excerto 4), ou o garoto gay na sala de aula, já que “não existe coisa de gay” na escola (Excerto 2). Deslegitimar esses corpos é garantir que a identidade cisheterossexual continue dominante, que se mantenha como padrão a ser seguido, mesmo que a realidade aponte para a existência dessas outras pessoas na escola.

Um outro impacto tem a ver com os múltiplos entrecruzamentos de opressões pelos quais alguém pode passar, especialmente quando essas discriminações atravessam os eixos da

raça, do gênero social e da orientação sexual. Logo, enxergar a interseccionalidade como categoria analítica é compreender que vários privilégios estão dispostos, inclusive quando pensamos em sujeitos oprimidos e discriminados. Perceber os impactos sobre os corpos situados nesses entrecruzamentos é entender que a aluna lésbica negra (subseção 5.1.3) sofre, diferentemente das colegas brancas, as mazelas provocadas pelo patriarcado ou que ela sente a LGBTIfobia de modo mais contundente por ser mulher.

Nessa perspectiva, ser negra, ser lésbica e ser mulher muda muita coisa, tanto que aqueles que se assemelham ao feminino também estão sob foco de exclusão do cisheteropatriarcado e sofrem com as expectativas impostas pelo ideal de masculinidade hegemônica, que muitas vezes se traduz em masculinidade tóxica.

Desse modo, comparados às mulheres, alunos gays afeminados (subseção 5.1.4) sofrem na escola as consequências de viverem seu processo de identificação contrário ao imaginário hegemônico dos papéis de “ser homem”. Subvertendo essa lógica, esse grupo percebe como os discursos na escola servem como provocadores de autoquestionamento, silenciamento das vozes menos empoderadas e apagamento dos mais fragilizados na busca por atenderem às expectativas que residem na ideia de uma masculinidade hegemônica, apesar da resistência poc.

Assim, resistir é uma estratégia em busca de pertencimento, de ser aceito como membro do grupo. As redes de pertencimento são arranjos sociais que propiciam acolhimento necessário para o desenvolvimento dos sujeitos presentes nas práticas sociais que se dão na escola e, por isso, estar só ou ser submetido a essa situação é um impacto considerável quando se pensa em negociação e construção de identidades (WEEKS, 2004).

Nesse contexto, estão inseridos os/as alunos/as trans (subseção 5.1.5) cuja busca por pertencimento acontece diariamente sob a forma de diversas demandas. Na luta por serem reconhecidos como corpos que importam, eles requerem o uso do banheiro que condiz com sua identidade de gênero social, mesmo que essa demanda venha acompanhada de questionamentos e dor. Exigem ser chamados/as pelo nome social, mesmo quando confrontados/as com a realidade do nome civil proferidos por alguns/mas professores/as. Buscam pelo reconhecimento de seus corpos, mesmo que negados pela aparência ou pelas marcas que neles trazem.

Pelo que foi visto, podemos verificar como os impactos resultantes da presença da LGBTIfobia na escola levam os/as alunos/as LGBTI+ a diferentes opressões em uma clara evidência de desigualdade social motivada pela não conformidade sexual baseada na cisheteronormatividade. Nesse contexto, percebemos que os diferentes sujeitos da escola

atuam mais ou menos efetivamente no exercício da LGBTIfobia, de acordo com seu posicionamento assimétrico nas relações de poder.

De maneira difusa, o poder é exercido por esses sujeitos para que os momentos da prática social continuem relativamente estáveis e o ideal hegemônico de sexualidade continue sendo heterossexual e cisgênero. Sendo assim, diferentes sujeitos são identificados quanto à sua atuação LGBTIfóbica no ambiente escolar, os quais se posicionam hierarquicamente, seja de maneira verticalizada (gestão > docência > corpo discente), seja horizontalizada (aluno/a > aluno/a).

Desse modo, é possível identificar a presença dessa luta pelo poder na voz do vice-diretor (Excerto 12), que alega não haver LGBTIfobia na sua escola, até mesmo porque LGBTIfobia, para ele, só se configura por agressão física. Para ele, também, há um vitimismo nas demandas apresentadas por essa minoria que, segundo o próprio integrante da gestão escola, vê discriminação em tudo.

Não obstante, há a voz de professoras, como aquela que deslegitima um projeto voltado para as questões relacionadas à diversidade sexual na escola, por acreditar em uma neutralidade discursiva em que “coisas de gay” não existam (Excerto 2). Há ainda a do professor (Excerto 26) que insiste em chamar o aluno trans pelo pronome feminino ou do outro (Excerto 4) que acredita que nome verdadeiro condiz com o sexo biológico. Sem falar de um outro ainda (Excerto 14) que faz piada da orientação sexual da aluna e influencia a turma a legitimar seu dito pelo riso de confirmação ou pelo silêncio omisso.

Entretanto, a assimetria de poder também pode ser evidenciada mesmo quando os membros de um grupo ocupam posições sociais equivalentes. Entre os/as próprios/as alunos/as não são poucos os relatos de colegas que, em grupo ou individualmente, agridem, ofendem ou desmoralizam os/as estudantes LGBTI+ nos espaços escolares. Há o garoto popular, “super bolsominion” (Excerto 21), que lidera humilhações contra os colegas afeminados, por exemplo, deslegitimando seus corpos e suas lutas ou aqueles/as alunos/as que juntos/as (Excerto 32) perseguem e intimidam os/as estudantes que ali na escola protestavam.

Mesmo assim, apesar da assimetria de poder e dos impactos profundos causados pela presença do discurso LGBTIfóbico na escola, é possível observar a presença de estratégias de enfrentamento a essa lógica na voz dos/as oprimidos/as e no contradiscurso presente nas ações de alguns/mas professores/as.

Quanto ao enfrentamento dos eventos discursivos em que a LGBTIfobia fora percebida, notamos que, apesar da conformação, da resignação e do silenciamento por parte de uma parcela dos/as alunos/as LGBTI+, há aqueles que acreditam ser o embate a melhor

estratégia para que as práticas sociais escolares mudem e, por conseguinte, haja uma mudança social mais efetiva.

Esse embate vem travestido de diferentes mecanismos de convencimento em que a denúncia e o debate aparecem como principais formas de combate. Vários/as alunos/as afirmaram recorrer às instâncias superiores para reportar casos de LGBTIfobia pelos quais tivessem passado. A exemplo dessa estratégia de enfrentamento, observamos a ida à direção, para que esta aja devidamente contra a postura opressora de professores/as ou estudantes das instituições colaboradoras. Além da direção, a procura pelos pais e a ida à delegacia, em situações extremas como relatado por E, no Excerto 34, aparecem também como formas de denúncia.

Todavia, é o debate como forma de enfrentamento que mais chama a atenção nos dados analisados. O discurso como prática política e ideológica tem a capacidade de transformar as relações de poder e também os significados dessa relação, tanto que a prerrogativa do debate, levantada pelos participantes, configura-se como uma característica fundamental para que a luta articulatória entre os elementos das ordens sociais se efetive (FAIRCLOUGH, 2016).

Dessa maneira, quando o aluno gay afirma ser “de responder e argumentar” (Excerto 20) ou quando um de seus colegas diz ser necessário “enfrentar” para não ser “detonado” (Excerto 18), eles estão demonstrando a importância que o discurso tem não só para o convencimento do outro na interação, mas também tem para que as demandas dos grupos sejam reconhecidas e que seus membros sejam legitimados.

Ser legitimado/a é, então, uma necessidade buscada na materialização desses debates na escola. Para AC (Excerto 35), por exemplo, só por meio das discussões na escola haverá a possibilidade de mudança social, mesma postura de R, que acredita ser necessário continuar com atividades escolares as quais incluam a temática da diversidade sexual. Assim, se o discurso é local de luta e marco dessa luta pelo poder, grande parte dos/as alunos/as LGBTI+ das escolas participantes está disposta a participar desse combate, mesmo em tempos de desesperança.

Nesses tempos, a capacidade de agência dos agentes sociais, como os/as professores/as, é fundamental para que uma mudança na prática discursiva escolar engendre a possibilidade de processos de mudança social real. Mesmo constrangidos pela estrutura social, esses agentes têm certa liberdade para estabelecerem relações que propiciem mudanças nas práticas, pois têm também seus próprios poderes causais e podem, como percebido, atuar de

maneira produtiva com ações afirmativas e atividades que promovam a discussão do que é muitas vezes naturalizado nos bancos escolares (FAIRCLOUGH, 2003).

Sendo assim, devido ao processo de reflexividade crítica desencadeado após a ida ao campo, esses agentes começaram a propor eventos discursivos importantes, para que houvesse um questionamento sobre que identidades são legitimadas na escola e os porquês dessa naturalização hegemônica. Sua agência é de relevante atuação, uma vez que possibilitou o debate entre os/as alunos/as e professores/as da escola, envolvendo outros segmentos da instituição também, como a gestão.

A agência observada nesse contexto é responsável por iniciar um processo de mudança discursiva que deve ser motivado a se perpetuar, já que “a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais” e pode, portanto, melhorar a desigualdade social advinda das questões de orientação sexual ou gênero social (FAIRCLOUGH, 2016).

Somente por meio da existência de um contradiscurso, as minorias, como a dos/as estudantes LGBTI+ do Ensino Médio, podem ter suas vozes oportunizadas e, conseqüentemente, seus corpos reconhecidos como corpos que importam, como corpos que têm suas próprias demandas e devem ser respeitados, também, na escola (LOURO, 2014; 2016; BUTTLER, 1993; 2017).

Apesar da agência de professores e professoras, além de alguns membros da gestão escolar, observamos a necessidade de minimizarmos os silêncios que pairam na instituição quando o assunto é a sexualidade. Os portões da escola não podem mais separar a mente do corpo, primando apenas pelo conhecimento pautado em uma lógica monocultural ou pela expectativa de uma educação bancária e tecnicista.

A diversidade sexual é fato inegável e, no jogo das construções identitárias, lá estão alunos/as LGBTI+ provando essa materialidade com seus corpos pelos espaços escolares. É necessário fazer saber que essa diversidade existe nos documentos que orientam as ações escolares, para que sejam previstas atividades que contemplem a todos/as e minimizem os impactos que essa minoria sofre por trazer as marcas da diferença nos seus corpos, na sua maneira de ser e de amar.

Desse modo, discutir os PPPs é uma estratégia de garantir atividades, ações afirmativas e projetos que possam reconhecer a diversidade existente na escola, pautando-se especialmente pelo respeito ao Outro. O simples fato de essas atividades constarem em um documento da importância do PPP é um primeiro passo para que essas pessoas possam cobrar seu direito de pertencer à escola e de ali existirem plenamente.

É, também, uma forma de prevenir a ocorrência de atos de intolerância e de violência, uma vez que, por meio do debate, ideais normalizados e binários podem ser desconstruídos. A escola, na maioria das vezes, age pontualmente quando há algum incidente LGBTIfóbico nos seus espaços, o que é louvável, pois garante a mediação de conflitos, alerta os envolvidos e busca a solução mais harmoniosa para a situação.

Entretanto, é papel da escola oportunizar a discussão sobre a existência do diferente, do contra-hegemônico. Logo, pensar coletivamente para que ações sejam tomadas previamente à ocorrência de agressões físicas, insultos, perseguição ou intimidação moral é uma necessidade urgente e uma responsabilidade que a escola não pode mais se negar a assumir.

Apesar da identificação de vários mecanismos linguístico-discursivos investidos ideologicamente no discurso LGBTIfóbico na escola e da percepção dos impactos e dos silêncios causados aos estudantes LGBTI+ desses espaços, esta reflexão tem consciência da abrangência limitada de seu *corpus*. O recorte de quatro escolas de diferentes regiões de Ceilândia apresenta uma visão mais localizada de um problema que pode ser materializado de maneira diferente em outras regiões do Distrito Federal e, até mesmo, do País. Todavia, mesmo restringindo o campo por razões da natureza qualitativa com viés etnográfico-interpretavista da investigação proposta por esta dissertação, é necessário ter em mente que as práticas sociais não estão isoladas entre os muros dessa ou daquela escola especificamente. Essas práticas estão ligadas a outras práticas sociais e teóricas em uma rede que se retroalimenta com a estrutura social, logo, como afirma Fairclough (2016, p.97), “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais”; seja a orientação discursiva das pessoas posicionadas em uma prática social específica está, de alguma maneira, ligada às práticas de outras pessoas, mesmo que em uma outra escola, por assim dizer.

Ademais, é necessário levarmos em consideração que outras escolas estão também situadas em conjunturas mais ou menos duráveis em que pessoas, tecnologias, materiais e práticas atuam em prol de algum projeto social específico, seja ele de manutenção do poder ou não (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Não só a escola, como também os sujeitos da escola vivem um contexto de pós modernidade em que a realidade textualmente e tecnologicamente orientada conecta às pessoas em lugares diferentes simultaneamente.

Dessa forma, a realidade observada nas quatro escolas participantes presentes aqui nesta pesquisa pode ser replicada, com suas devidas peculiaridades, a outras escolas públicas

de Ensino Médio. Isso realça a necessidade de outras investigações sobre a diversidade sexual nos espaços escolares na forma de estudos comparativos que podem trazer importantes contribuições para a discussão sobre a desigualdade social motivada pelas questões acerca das diferentes orientações sexuais e da não causalidade entre sexo biológico e identidade de gênero sexual.

GLOSSÁRIO

Bee (biba) – é uma gíria tipicamente gay usada para se referir a outras pessoas cuja sexualidade não seja cisheterossexual.

Cisgênero – Refere-se à pessoa cuja sua identidade e expressão de gênero correspondem ao sexo biológico ao qual foram designadas quando nasceram. Também utilizado sob a forma de “cis”.

Estupro corretivo – Segundo Damasceno (2019) “O diferencial desse tipo de estupro para outros casos é que a motivação é baseada na inconformidade do autor sobre a sexualidade das vítimas. Por isso, é uma combinação do machismo com a LGBTfobia. O autor considera a sexualidade da vítima uma transgressão à regra moral, biológica e social. E a ideia é curar ou reverter como se fosse uma doença, porque é isso que o agressor considera que a homossexualidade é”.

Gay-padrão (padrãozinho) – Baseia-se na percepção que os gays mais afeminados têm daqueles que, apesar de também serem gays, se aproximam mais de um padrão estético e comportamental percebido na masculinidade heterossexual.

Homofobia – O termo é amplamente utilizado para descrever a violência motivada pelas questões relativas à orientação sexual e à identidade de gênero social. Nesta dissertação, optou-se pelo uso de LGBTIfobia, uma vez que outras identidades podem também ser representadas.

Homoparentalidade – Diz-se da situação em que um dos adultos responsáveis pela criação se autodesigna LGBTI+.

LGBTI+ – A sigla refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestigeneres e pessoas Intersexuais, além de assexuados, não-binários e queer, representados pelo símbolo “+”. Na literatura, vê-se, também, o uso de LGBTIQIA+.

Poc – O termo “poc” é uma alusão ao barulho produzido pelos sapatos de salto alto. Inicialmente era utilizado pejorativamente para identificar pessoas gays afeminadas. Atualmente, nota-se uma resignificação do termo, como aconteceu com o vocábulo inglês “queer”, utilizando-o como símbolo de resistência e orgulho pelos membros mais ativistas da comunidade LGBTI+.

Sororidade – Segundo Millet (1970), sororidade é um termo político e prático do feminismo contemporâneo. Nele transcende um sentido de cumplicidade feminina que busca, acima de tudo, gerar mudança social.

Transgênero – Refere-se à pessoa cuja sua identidade e expressão de gênero não correspondem ao sexo biológico ao qual foram designadas quando nasceram. Também utilizado sob a forma de “trans”.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Conceição; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARCHER, Margareth. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: University Press, 2000.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Intimations of Post-modernity**. New York/London: Routledge, 1992.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995, p.284-293.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BLOMMAERT, Jan. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor – Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v 21, n 1. São Paulo, 1996.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter, on the discursive limits of sex**. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CAFÉ, Leonardo; COROA, Maria Luiza. **Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão (no prelo)**.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**. v 23. Campinas, 2012.
- CARVALHO, Maria. A crítica de Judith Butler às normas que governam gênero e sexualidade. **Ethica**. v 17, n 2. Rio de Janeiro, 2010.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COHEN, Louis. Triangulation. In: **Research methods**. London: Goom Helm, 1983, p.233-251.

COLLINS, Patricia Hills. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Nova Iorque: Routledge, 2001.

COROA, Maria Luiza. **O tempo nos verbos do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

D'AGOSTINI, Ana Carolina. Os impactos da masculinidade tóxica na saúde emocional. **Nova Escola**, 10 abril, 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/16890/os-impactos-da-masculinidade-toxica-na-saude-emocional#> . Acesso em: 28 ago. 2019.

DAMASCENO, Paula. **No Brasil, 6 mulheres lésbicas são estupradas por dia**. Disponível em www.generonumero.media/no-brasil-6-mulheres-lesbicas-sao-estupradas-por-dia/. Acesso em: 09 out. 2019.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**. v 2, n 3. João Pessoa, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro /São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRAGA, Gleide. Sobre a solidão da mulher negra. **Geledés**, 3 junho, 2015. Disponível em <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GARCEZ, Pedro. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: **Identidades**: recortes inter- e multidisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008, p.64-89.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GILL, Rosalind. *Análise de discurso*. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008, p.244-270.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Pontes, 1998.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

GUMPERZ, John Joseph. **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HANKS, William. O que é contexto? In: **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008, p.169-203.

HALL, Stuart. The work of representation. In: **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian Vincent. **Ethnography, approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**. v 26, n 1. São Paulo, 2014.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman: black woman and feminism**. New York: Routledge, 1981.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. v 3, n 2. Santa Catarina, 1995.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**. n 10. Rio de Janeiro, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LEONARDO, Rafaela; ATHAYDE, Thayz; POCAHY, Fernando. O Conceito de cisgeneridade e a produção de deslocamentos nas políticas feministas contemporâneas. **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades – 10 anos**. 2014. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID903_17072017205519.pdf. Acesso em 09/09/2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.07-34.

LUSTOSA, Solange. Por uma Análise de Discurso Crítica consistente. In: **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MAC AN GHAILL, Martín. Deconstructing heterosexualities within school arenas. **Curriculum Studies**. v 4, n 2, 1996.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça: Especial, 2004. p.113-131.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso, ética e identidades de gênero. In: **Práticas identitárias, língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p.71-96.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa** / Izabel Magalhães, André Ricardo Martins, Viviane de Melo Resende. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARY, Douglas. **Purity and Danger**. London: Routledge, 2010.

MELO, Iran. Por uma análise crítica do discurso. In: **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

MILLET, Kate. **Sexual Politics**. London: Rupert Hart-Davis, 1970.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.125-148.

MORATO, Edwiges Maria. Interacionismo no campo linguístico. In: **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2004. p.311-351.

NETO, Francisco; FERNANDES, Francisco. A sexualidade na mira de Michel Foucault e Judith Butler. In: **Corpos de (se) importam – Refletindo questões de Gênero na literatura e em outros saberes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz e D'ANDREIA, Anna Claudia Eutrópio. **Juventudes, sexualidades e relações de gênero**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Sur les contextes épistemologiques de l'analyse de discours**. Paris: Mots, 1983.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: **PRASEM III: Guia de consulta**. Brasília: FUNDESCOLA. MEC. 2001, p.119-158.

REIDEL, Marina. Identidades trans: Onde estamos? Para onde vamos? In: **Diversidades sexuais e de gêneros: Desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

REIS, Maurício; ANDRADE, Marcilea. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. v 3, n 218. Bahia, 2018.

RELATÓRIO GGB. Disponível em <http://www.ggb.org.br>. Acesso em 15/10/2019.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso crítica** / Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento/Justificando, 2019.

RICHTER, André. **Supremo decide criminalizar a homofobia como forma de racismo**. Agência Brasil, EBC, 2019. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-06/supremo-decide-criminalizar-homofobia-como-forma-de-racismo>. Acesso em 08 out. 2019.

SEDF, **Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Disponível em www.se.df.gov.br. Acesso em 10/08/2019.

SHOTTER, John; KENNETH, Gergen. **Texts of identity**. London: Sage Publications, 1989.

SILVA, Ana Paula; MAGALHÃES, Izabel. Transformações Discursivas das Identidades de Gênero na Mídia. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v 18, n 2. Brasília, 2017;

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**. Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, Teun A. **Ideology: a multidisciplinary approach**. Londres: Sage, 1998.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, Discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2002.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

VAN LEEUWEN, Theo. *A representação dos atores sociais*. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p.19-46.

VIEIRA, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Viviane Vieira e Viviane de Melo Resende. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

WEEKS, Jeffrey. **The body and sexuality**. London: Blackwell, 2004.

WODAK, Ruth. **De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC)**: Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. Barcelona: Gedisa, 2003.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009.

YOUNG, Iris Marion. **Abjection and Oppression**. New York: State University of New York Press, 1988.

ANEXOS

1. REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS – VAN LEEUNWEN

EXCLUSÃO	SUPRESSÃO				
	COLOCAÇÃO EM SEGUNDO PLANO				
INCLUSÃO	ATIVAÇÃO				
	PASSIVAÇÃO	SUJEIÇÃO	ASSOCIAÇÃO		
			DESASSOCIAÇÃO		
		BENEFICIAÇÃO	DIFERENCIAÇÃO		
			INDIFERENCIAÇÃO		
	PARTICIPAÇÃO				
	CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO				
	POSSESSIVIZAÇÃO				
	PERSONALIZAÇÃO	DETERMINAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	FUNCIONALIZAÇÃO	
				IDENTIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
					IDENTIFICAÇÃO RELACIONAL
					IDENTIFICAÇÃO FÍSICA
			AVALIAÇÃO		
			NOMEAÇÃO	FORMALIZAÇÃO	
				SEMIFORMALIZAÇÃO	
				INFORMALIZAÇÃO	
			DETERMINAÇÃO ÚNICA		
			SOBREDETERMINAÇÃO	INVERSÃO	ANACRONISMO
				DESVIO	
				SIMBOLIZAÇÃO	
				CONOTAÇÃO	
			DESTILAÇÃO		
			INDETERMINAÇÃO		
GENERALIZAÇÃO					
ESPECIFICAÇÃO	INDIVIDUALIZAÇÃO				
	ASSIMILAÇÃO	COLETIVIZAÇÃO			
		AGREGAÇÃO			
IMPERSONALIZAÇÃO	ABSTRAÇÃO				
	OBJETIFICAÇÃO				

QUADRO PROPOSTO POR RESENDE (2017, p.74)

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a voluntariamente a participar da pesquisa “A Manutenção do Discurso Homofóbico nas Escolas Públicas do Distrito Federal”, de responsabilidade de Leonardo da Cunha Mesquita Café, aluno de mestrado da Universidade de Brasília. Os objetivos desta pesquisa são: identificar os mecanismos de propagação e manutenção do discurso homofóbico na escola; analisar as razões pelas quais tal discurso se mantém; sondar como os agentes da manutenção do discurso homofóbico se comportam no ambiente escolar; identificar estratégias de enfrentamento adotadas pelos que sofrem com o discurso em questão; e averiguar como a escola lida com o embate estabelecido acerca da violência ocasionada pelo discurso homofóbico. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravações de áudios ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A geração de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e gravação com áudio (sem imagem). É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar.

Espera-se como BENEFÍCIOS que esta pesquisa possa auxiliar em estudos sobre a manutenção do discurso da intolerância baseada na condição sexual; compreender como ocorre o diálogo sobre a homofobia no contexto escolar nos

diferentes ambientes, seja na sala de aula, na sala dos professores, na coordenação ou na direção escolar. Além disso, espera-se que, ao se refletir sobre mecanismos que promovem o discurso homofóbico na escola, haja uma tomada de posicionamento mais protagonista em relação aos discentes que busquem pela afirmação de suas demandas, sejam elas de reconhecimento identitário, respeito à diversidade e direito de equidade de fala e/ou tratamento no ambiente escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Como a pesquisa versa sobre um fenômeno de delicado trato, pode-se perceber como RISCOS a revelação de sofrimento psíquico do discente que sofre bullying, a exposição da deterioração de laços afetivos dentro e fora da escola, a exposição de antagonismos em relação aos demais colegas de sala devido a crenças e valores, denúncia de agressão física, moral ou psicológica ou a própria recusa quanto à participação da pesquisa aqui referida.

Para tanto, uma reunião previa será agendada com cada colaborador discente, para que tanto os riscos como os benefícios da pesquisa sejam claramente expostos. Além disso, qualquer agressão deverá ser reportada à direção da escola e para minimizar a exposição dos discentes LGBTTs, os encontros (entrevistas e grupos focais) serão realizados nas próprias dependências escolares, em turno de aula, para que não haja o perigo do deslocamento e desnecessária exposição. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98233-6890 ou pelo e-mail leocafe77@gmail.com.

O pesquisador responsável garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes anteriormente à divulgação da tese para que os mesmos tenham ciência do que foi desenvolvido e, caso seja de interesse da escola, por meio de uma palestra com apresentação de slides, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE - gestores ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor/a.

3. TÓPICOS-GUIA DAS ENTREVISTAS E GRUPOS FOCAIS

O roteiro de perguntas para as entrevistas com os professores regentes e gestores podem ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ou, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. As entrevistas serão individuais.

Roteiro de perguntas para os professores regentes (oito professores, dois de cada escola)

1. O que você entende por homofobia?
2. Você acredita existir discurso homofóbico dentro da escola? Como ele se manifesta?
3. Que estratégias de enfrentamento os/as alunos/as LGBTTs usam quando confrontados por causa de sua condição sexual?
4. Como você media\mediaria situações de *bullying* motivadas por intolerância relacionada à homoafetividade?
5. Como você vê o posicionamento da sua escola frente às questões relacionadas à homoafetividade (acolhimento, empoderamento e representatividade)?
6. Quais são os principais problemas a se resolver para se obter uma escola mais aberta quanto à questão da condição sexual?
7. Alunos LGBTTs atrapalham a qualidade de ensino e o rendimento da aula?
8. Você acredita que os estudantes LGBTTs têm as mesmas garantias, tratamento e oportunidades no contexto escolar?
9. Você vê alguma relação entre o abandono ou mau rendimento dos/as alunos/as LGBTTs com a questão da discriminação e preconceito?
10. Como você se sente em relação à presença de alunos LGBTTs na escola em que trabalha? Você se sente preparado/a para lidar com essa questão?

Roteiro de perguntas para os gestores (quatro entrevistados, um de cada escola)

1. O que você entende por homofobia?
2. Como a escola lida e media os conflitos de intolerância relacionados à condição homoafetiva de seus alunos/as?
3. Há relatos de denúncia por injúria ou constrangimento por parte dos alunos LGBTTs em relação a tratamento discriminatório recebido dos professores ou demais colegas?
4. Há relatos de evasão escolar que esteja relacionada ao fato do aluno/a LGBTT não se sentir seguro/a ou acolhido/a pela escola?
5. O que pode ser melhorado ou repensado nas escolas para que o aluno/a LGBTT possa ser tratado/a como qualquer outro aluno/a e respeitado/a dentro de sua diferença?

Roteiro de perguntas para os/as alunos/as LGBTTs (doze entrevistados, três de cada escola)

1. O que você entende por homofobia?
2. As pessoas na escola sabem que você é uma pessoa LGBTT?
3. Você já sofreu/sofre homofobia na escola?
4. De que maneira a homofobia se manifesta no ambiente escolar?
5. Você já se sentiu diminuído/a por ser um/uma aluno/a LGBTT? Como isso aconteceu?
6. Você acredita que a escola trata os/as alunos/as LGBTTs da mesma forma que trata os demais estudantes heterossexuais?
7. Você já se sentiu ameaçado/a dentro da escola pelo fato de ser LGBTT? Como ocorreu isso?
8. Você acredita ter oportunidades iguais de falar e ser ouvido/a na escola, quanto a qualquer questão, mesmo sendo LGBTT?
9. Como os professores/as mediam os conflitos entre os alunos/as homoafetivos e heterossexuais em sala de aula?
10. O que poderia ser feito (pela gestão, corpo docente e demais alunos) para se diminuir o discurso homofóbico na instituição em que você estuda?

Os grupos focais, que serão mediados por mim, terão a apresentação dos temas: respeito à diferença; à prática de *bullying*; o discurso homofóbico na escola; às dificuldades da escola pública quanto à mediação de conflitos oriundos da condição sexual de seus/suas alunos/as; às estratégias de empoderamento e representatividade adotadas pelos alunos LGBTTs, temas que incitem discussões e levem a reflexões sobre a manutenção do discurso homofóbico na escola, dessa forma, apresento aqui alguns possíveis questionamentos que podem colaborar para as discussões iniciais, mas as mesmas serão direcionadas conforme a interação dos alunos. Algumas das questões podem ter a necessidade de serem complementadas, excluídas ou alteradas, de acordo com as discussões do primeiro encontro. Roteiros para motivar as discussões deverão ser elaborados para os demais encontros, de acordo com os dados gerados no primeiro encontro.

Algumas perguntas para nortear as discussões dos grupos focais

1. O que é necessário para que todos os alunos se sintam bem no ambiente escolar, principalmente em sala de aula?
2. Vocês se sentem respeitados/as pelos colegas e pelos/as professores? O que vocês acham que poderia ser mudado em sua relação com seus/suas colegas ou com seus/suas professores/as?

3. De que forma o respeito à homoafetividade pode ser trabalhado na escola? Vocês respeitam seus/suas colegas que são heterossexuais? Podem dar exemplos de como isso ocorre?
4. Como vocês percebem que estão sendo tratados/as de maneira discriminatória por alguém da escola?
5. Vocês já deixaram de participar de alguma atividade escolar por medo de ser criticado/a pela sua condição sexual? Como isso aconteceu?
6. Vocês se sentem acolhidos pelos demais colegas em sala de aula?
7. Vocês têm orgulho/vergonha de ser quem são? Como vocês demonstram isso?
8. Como vocês enfrentam o preconceito na escola?
9. Vocês já pensaram em desistir de estudar por causa de algum evento homofóbico que tenha ocorrido na escola?
10. A percepção de vocês sobre a homofobia na escola mudou desde nosso primeiro encontro? Como?