



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E**  
**LINGUAGENS**

**LETÍCIA MARTINS FREITAS ROCHA**

**A NARRATIVA VERBO-VISUAL NO KIT ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A**  
**QUESTÃO DA SEXUALIDADE**

**Vitória da Conquista/BA**  
**2017**

LETÍCIA MARTINS FREITAS ROCHA

**A NARRATIVA VERBO-VISUAL NO KIT ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A  
QUESTÃO DA SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para conclusão de Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Flores S. de Oliveira

**Vitória da Conquista/BA  
2017**

R574n

Rocha, Letícia Martins Freitas.

A narrativa verbo-visual no kit escola sem homofobia: a questão da sexualidade / Letícia Martins Freitas Rocha, 2017.

129f. : il (alguns color.).

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Marília Flores S. de Oliveira

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 123 - 127.

1. Linguística. 2. Linguagem – Verbal-visual. 3. Sexualidade – Kit escola Sem homofobia. I. Oliveira, Marília Freitas S. de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. III. T.

CDD: 410

*Catálogo na fonte: **Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/184***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura,  
Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Marcus Antônio Assis Lima (UESB)

Prof. Dr. Cid Seixas Fraga Filho (UEFS)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Flores Seixas de Oliveira - Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista, 30 de março de 2017

## AGRADECIMENTOS

Eu sempre acreditei que estudar seria minha única saída na vida. Nunca tive “dons” diversos pra outras atividades que não fossem as que dependessem de um estudo sistemático. Com artesanato, Deus me livre! Com contas e calculadoras no comércio, muito pior! Até me arrisquei certa vez com um trabalho de escritório numa fazenda... Mas não fiz carreira, considerando a demissão precoce. Lembro-me bem de um trabalho no escritório num posto de gasolina, quando fui demitida em dois dias! Acho que não tinha aptidão para escritórios...

Passei um tempo tentando várias ocupações. Fui frentista em posto de combustível na BR, fui auxiliar de cozinha em restaurante de BR, fui garçõete em lanchonete de BR. Acho que não tive muito êxito na BR! Também fui vendedora de móveis, fui vendedora de confecções, fui recepcionista de hospital e atendente de dentista. Foi nesse penúltimo que encontrei a minha grande motivação para a vida acadêmica: N. – chamarei de N., que é para manter a identidade da pessoa em sigilo, e aproveito para destacar que ela era uma das copeiras do hospital, na época.

Era o ano de 2003 quando, dentro do ambiente hospitalar, depois de fazer um curso de auxiliar de enfermagem, entendi que também essa profissão não era a minha realização profissional. Deus sabe o que faz! Mesmo assim, estava insistindo em caminhar naquela seara árdua, afinal, tal carreira era melhor que qualquer emprego de BR que havia conseguido.

Numa tarde menos ocupada no hospital, fui ao refeitório tomar um cafezinho. Pedi um copo no instante em que o médico plantonista fez o mesmo. O médico, claro, foi imediatamente atendido e teve sua xícara com pires em mãos para que seu café fosse servido. A mim, N. entregou um copo de vidro, outrora recipiente de extrato de tomate. Óbvio que foi inevitável o questionamento: “N., por que você me deu este copo, enquanto que para o médico entregou uma xícara com pires?”. Ela, sem pestanejar, respondeu dando de ombros: “É simples: você não estudou!”.

Com essa breve narrativa, acho que justifico, com muita categoria, o meu maior agradecimento: é para N. que, em primeiro lugar, dedico esta dissertação. Foi ela quem deu em mim o grande empurrão de que precisava para, de fato, agir em prol daquilo que soube desde sempre: estudar é minha tábua de salvação. Isso vale para minha vida profissional e pessoal, pois não consigo distinguir uma da outra. Uma completa a outra.

Preciso também esclarecer que hoje não há ironia neste agradecimento. Tudo está certo entre mim e N.. Diante da situação de comunicação em que nos encontramos naquele

momento, diante das expectativas de vida que havia ali naquele contrato comunicacional, estou certa de que disso saiu a mestre que hoje sou.

N. ajudou a construir esta pessoa professora pesquisadora a qual me tornei.

A N., minha gratidão.

Depois de dedicar algumas linhas de agradecimento a N., vou voltar minha gratidão a outras pessoas que, sem dúvida, merecem meu reconhecimento. Então, agradeço a minha orientadora, Marília Flores (Lilinha), que me acolheu como orientanda e me mostrou o quanto meu discurso ainda está carregado de preconceitos e equívocos. Estendo a gratidão a Orlando e a Clara, que dedicaram algum tempo a minha escrita, contribuindo com sugestões valiosas.

Ao professor Argus Romero quero agradecer, abraçar e beijar com todo o carinho, pela colaboração da mais alta categoria, sempre disponível para indicar, sugerir e corrigir os meus escritos.

Também sou muito grata ao professor Nilton Milanez, pela doçura e sugestões valiosas na banca de qualificação.

Agradeço de todo coração à grande amiga e colega Flaviane, por TUDO! Gostaria de deixar aqui registrada a minha admiração pela pessoa tão bem formada, tão bem articulada, tão didática e tão educadora que ela é. Sua presença em minha caminhada me fez uma pessoa melhor!

Agradeço aos amigos que estiveram presentes durante esse processo de pesquisa e que souberam respeitar os meus momentos de reclusão para compor o texto dissertativo. Mesmo sabendo que incorrerei no esquecimento de alguém, citarei nomes: Gilberto, Patrícia (Japa), Ivanildo, Keyla Rabelo, Milena (e família), Nallygia, Keila Marques, Samile, Katiany, Manu (e família), Ritinha (e família), Sibebe e Isabel.

Agradeço às colegas de mestrado que se tornaram mais próximas e sempre estarão no meu pensamento: Moanna, Renata, Valdirene, Halanna, Tamires, Marcelle, Lane, Luciana, Ana Maria (Perla) e Rozilda.

Gratidão a tod@s!

## RESUMO

Esta pesquisa se deu no propósito de analisar as maneiras com que a linguagem verbo-visual articula a formação da identidade sexual e de gênero nos vídeos “Encontrando Bianca”, “Torpedo” e “Probabilidade” do Kit Escola Sem Homofobia, à luz, especialmente, dos pressupostos teóricos da Semiologia e da Multimodalidade de Patrick Charaudeau e Emilia Mendes, que versam sobre Imagem, Linguagem e Discurso. O “Kit Escola Sem Homofobia” foi criado a fim de compor um leque de políticas públicas brasileiras – com vistas a garantir a equidade de direitos, bem como o combate à discriminação e legitimidade das questões dos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBT)– construídas a partir de um discurso que se opõe à ideologia heteronormativa, segundo a ECOS – organização não-governamental responsável pela criação do material, com o aval do Ministério da Educação, especificamente o Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Os vídeos constituem um papel importante para a proposta do Kit Escola Sem Homofobia, na medida em que os textos multimodais ativam as variadas competências linguístico-discursivas e de leitura que, junto com a organização discursiva e de efeitos, promovem ao leitor a construção de um todo de significação. Com a investigação, pôde-se concluir que o processo de elaboração dos textos está pautado em mecanismos de construção do real, estrategicamente organizados no intuito de persuadir o público. Nas tramas, os aspectos multimodais foram essenciais para a estruturação de uma rede de sentidos que trazem à tona os discursos que circulam na coletividade, ou seja, imaginários oriundos da simbolização do mundo construídos nas relações humanas. Sendo assim, o verbo-visual nos vídeos evidencia um discurso anti-discriminatório fundamentado em valores sociais que contribuem para que a comunidade escolar reflita acerca da diversidade. Emerge dessas narrativas o ideal de que é necessário educar para a cidadania, de modo que se fazem urgentes políticas públicas voltadas à comunidade LGBT na escola, com vistas a difundir preceitos que garantam a defesa da diversidade, e assegurar que estudantes não heterossexuais tenham seus direitos resguardados.

**Palavras-chave:** Verbo-visual. Linguagem. Narrativa. Sexualidade. Kit Escola Sem Homofobia.

## ABSTRACT

This research was carried out in order to analyze the ways in which the verbal-visual language articulates the formation of sexual and gender identity in the videos "Finding Bianca", "Torpedo" and "Probability" from the School Without Homophobia Kit, taking into account, especially, the theoretical presuppositions of Semi linguistics and the Multimodality of Patrick Charaudeau and Emilia Mendes, which deal with Image, Language and Speech. The "School Without Homophobia Kit" was created to compose a range of Brazilian public policies – in order to guarantee equal rights, as well as combating discrimination and legitimacy of gays, lesbians, bisexuals, transvestites, transsexuals, Transgender and intersex (LGBT) issues - elaborated from a discourse that opposes heteronormative ideology, according to ECOS – a non-governmental organization responsible for creating the material with the endorsement of The Humans Rights Department for the Secretariat for Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD) of the Ministry of Education. The videos play an important role in the proposal of the School Without Homophobia Kit, once the multimodal texts activate the various linguistic-discursive and reading skills that, in conjunction with the discursive and effects organization, give the reader a full understanding of the topic. According to the investigation, it was possible to conclude that the process of elaboration of the texts is based on mechanisms of construction of the reality, strategically organized in order to persuade the public. In the plots, the multimodal aspects were essential to structure a set of meanings that brings the discourses that circulate in the collectivity, that is, an imaginary originated from the symbolization of the world constructed in human relations. Thus, the verbal visuals in the videos shows an anti-discriminatory discourse based on social values that contribute to reflect on diversity in the school community. The ideal of education for citizenship emerges from this narrative, so that public policies aimed at the LGBT community at school are urgently needed to spread precepts that guarantee the defense of diversity and to ensure that non-heterosexual students have their rights assured.

**Key words:** Verbal visual. Language. Narrative. Sexuality. School Without Homophobia Kit.



## LISTA DE IMAGENS

|           |                        |    |
|-----------|------------------------|----|
| Imagem 1  | José Ricardo .....     | 80 |
| Imagem 2  | Bianca .....           | 80 |
| Imagem 3  | Unhas vermelhas .....  | 81 |
| Imagem 4  | A ameaça I .....       | 83 |
| Imagem 5  | A ameaça II .....      | 83 |
| Imagem 6  | As cores .....         | 84 |
| Imagem 7  | O apoio .....          | 85 |
| Imagem 8  | A altivez .....        | 85 |
| Imagem 9  | O torpedo .....        | 88 |
| Imagem 10 | A urgência .....       | 88 |
| Imagem 11 | No banheiro .....      | 89 |
| Imagem 12 | Na quadra .....        | 89 |
| Imagem 13 | O escárnio .....       | 90 |
| Imagem 14 | A festa .....          | 91 |
| Imagem 15 | De mãos dadas .....    | 91 |
| Imagem 16 | Felizes .....          | 91 |
| Imagem 17 | A tensão .....         | 93 |
| Imagem 18 | Os olhares .....       | 93 |
| Imagem 19 | A reprovação .....     | 94 |
| Imagem 20 | A rejeição .....       | 94 |
| Imagem 21 | O desprezo .....       | 95 |
| Imagem 22 | A barreira .....       | 95 |
| Imagem 23 | A reação .....         | 96 |
| Imagem 24 | A funcionária .....    | 96 |
| Imagem 25 | Face a face .....      | 97 |
| Imagem 26 | O abraço .....         | 97 |
| Imagem 27 | A surpresa .....       | 98 |
| Imagem 28 | O espanto .....        | 98 |
| Imagem 29 | A empatia .....        | 98 |
| Imagem 30 | A decepção .....       | 99 |
| Imagem 31 | O desapontamento ..... | 99 |

|           |                          |     |
|-----------|--------------------------|-----|
| Imagem 32 | A expectativa .....      | 99  |
| Imagem 33 | A subversão .....        | 100 |
| Imagem 34 | A autonomia .....        | 100 |
| Imagem 35 | O centro .....           | 101 |
| Imagem 36 | A coragem .....          | 101 |
| Imagem 37 | O Pedido .....           | 101 |
| Imagem 38 | O “sim” .....            | 102 |
| Imagem 39 | Os pertences .....       | 105 |
| Imagem 40 | As caixas .....          | 105 |
| Imagem 41 | A mudança .....          | 105 |
| Imagem 42 | A tristeza .....         | 106 |
| Imagem 43 | O carinho .....          | 106 |
| Imagem 44 | O amigo .....            | 108 |
| Imagem 45 | O acolhimento .....      | 108 |
| Imagem 46 | A acusação .....         | 110 |
| Imagem 47 | Os dedos apontados ..... | 110 |
| Imagem 48 | A injúria .....          | 111 |
| Imagem 49 | O ultraje .....          | 111 |
| Imagem 50 | A cumplicidade .....     | 112 |
| Imagem 51 | O encontro .....         | 114 |
| Imagem 52 | O fascínio .....         | 114 |
| Imagem 53 | O desejo .....           | 115 |
| Imagem 54 | O aperto de mão .....    | 115 |
| Imagem 55 | A inquietação .....      | 116 |
| Imagem 55 | Lembranças I .....       | 116 |
| Imagem 57 | Lembranças II .....      | 116 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 10  |
| <b>CAPÍTULO II: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE</b> .....                               | 21  |
| 2.1 Sexualidade e Identidade .....  | 21  |
| 2.2 Debates sobre sexualidade .....   | 29  |
| 2.3 Sexualidade e Educação.....   | 38  |
| <b>CAPÍTULO III: O VÍDEO COMO NARRATIVA</b> .....                                       | 43  |
| 3.1 O conceito de narrativa e a importância de “contar”.....                            | 43  |
| 3.2 O contrato comunicacional e a construção do discurso.....                           | 47  |
| 3.3 A “aventura” do discurso.....   | 54  |
| 3.4 Argumentação como prática.....  | 56  |
| <b>CAPÍTULO IV: SEMIOLINGUÍSTICA E MULTIMODALIDADE</b> .....                            | 61  |
| 4.1 O verbo-visual como categoria discursiva aplicada a gêneros multimodais.....        | 61  |
| 4.2 Real e ficção: uma construção enunciativa.....                                      | 66  |
| 4.3 A construção etórica e os efeitos patêmicos visados no Kit Escola Sem Homofobia.... | 72  |
| <b>CAPÍTULO V: ANÁLISES</b> .....   | 78  |
| 5.1 “Encontrando Bianca”.....   | 78  |
| 5.2 “Torpedo”.....  | 86  |
| 5.3 “Probabilidade” .....   | 103 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 120 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 123 |

## INTRODUÇÃO

“Joga pedra na Geni!  
Joga bosta na Geni!  
Ela é feita pra apanhar!  
Ela é boa de cuspir!  
Ela dá pra qualquer um!  
Maldita Geni!”

(Geni e o Zepelin - Chico Buarque)

A desigualdade construída sobre a diferença biológica referente aos sexos dos sujeitos fez com que as discussões acerca de gênero no mundo contemporâneo emergissem com maior intensidade. Desde as discussões feministas, que colocaram em cheque o modelo machista e excludente que moldou a sociedade, reivindica-se que as diferenças sociais entre homens e mulheres nada tem de natural, antes, ser homem e ser mulher são processos que acontecem histórica e culturalmente. Isso significa que o masculino e o feminino não se dão no instante em que o indivíduo nasce e é nomeado como “macho” ou “fêmea”, na medida em que tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos ao longo da vida dos sujeitos, num processo contínuo (LOURO, 1997).

A sexualidade é uma construção social, dinâmica e plural, não devendo, pois, ser analisada sob uma ótica essencialista, que não leve em conta as experiências e individualidades dos sujeitos. A identidade sexual é um componente de uma identidade maior, que é a identidade social, de modo que sua construção se dá a partir das relações humanas. Nesse ponto de vista, é preciso observar o que Moita Lopes (2002) chama de fragmentações, já que todos estão construindo, ao mesmo tempo, as identidades de si de dos outros.

As relações de gênero na sociedade têm passado por mudanças significativas, de modo que os arranjos sociais pautados no patriarcado têm sido questionados, pois, como afirma Louro (1997, p. 38), “o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social”. Nessa perspectiva, os grupos marginalizados, antes invisibilizados – como é o caso da população de *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais*, *transgêneros* (GLBT) – estão reivindicando seus direitos e fazendo emergir políticas públicas que possam garantir a sua cidadania. Tanto é que, desde 2004, no Brasil, programas anti-homofobia são criados em favor da referida comunidade, o que demonstra o esforço da comunidade GLBT – que, por sua vez, aciona o governo – para alcançar uma democracia plena. Projetos foram criados, a exemplo do Programa Brasil Sem Homofobia, cujo objetivo é “promover a cidadania GLBT,

a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas [...]” (CONSELHO, 2004, p. 11).

Em 1995, a educação sexual, a partir da implementação dos PCNs, deixa de ser pensada apenas como um instrumento de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de disciplina do corpo para ganhar outro sentido na escola. É na tentativa de dar conta de temas sociais relevantes que incorporaram-se ao currículo os chamados Temas Transversais, quais sejam: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Segundo os PCNs (1997, p. 44-45), “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêm confrontados no seu dia-a-dia”. A Orientação Sexual passou a ser conduzida transversalmente, não mais se restringindo ao âmbito individual/higiênico, mas com um objetivo de se compreender comportamentos e valores pessoais contextualizados social e culturalmente, devendo ser trabalhada pelas diversas matérias sob responsabilidade de todos os professores. É importante frisar que esses temas não estabelecem novos campos, são tão somente “um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas” (PCNs, 1997, p. 45).

Com a emergência dos debates de gênero e a necessidade de se discutir sexualidade e homofobia de forma mais contundente no ambiente escolar, o “Kit Escola Sem Homofobia”<sup>1</sup> foi criado, a fim de compor um leque de políticas públicas – com vistas a garantir a equidade de direitos, a legitimidade das questões LGBT, bem como o combate à discriminação – construídas a partir de um discurso norteado pela igualdade de direitos. Segundo a ECOS Comunicação em Sexualidade – organização não-governamental responsável pela criação do material, com o aval do Ministério da Educação, especificamente o Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) –, o Kit Escola Sem Homofobia teve sua sustentação em pesquisas sérias, como “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”<sup>2</sup>, realizada e publicada pela Fundação de Pesquisas Econômicas em 2009. Tal investigação apontou que, em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, 87,3% dos entrevistados demonstraram ter preconceito ligado à orientação sexual. Números como esses demonstram a extrema necessidade de uma educação escolar que considere a diversidade sexual, de modo a produzir um conhecimento que ajude os indivíduos a perceberem as transformações nas

---

<sup>1</sup> O Kit Escola Sem Homofobia chegou a algumas escolas públicas do país em 2011, contudo não foi difundido, pois foi vetado, por iniciativa do Governo Federal, no mesmo ano.

<sup>2</sup> FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)> Acesso em: 23/06/2016.

relações sociais, buscando formas de afirmação da identidade homossexual e de mitigar a discriminação sofrida pelos sujeitos que se identificam como LGBT nas escolas e em outras instâncias da sociedade.

Em nota oficial<sup>3</sup>, a Ecos revela que o Kit Escola Sem Homofobia foi criado com base em instrumentos discursivos que pudessem ser eficientes no combate à violência motivada por preconceito relacionado à orientação sexual e à identidade de gênero na escola. Segundo o documento, “trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença”. Há em sua composição caderno do educador, boletins para os estudantes, material audiovisual<sup>4</sup>, cartaz e cartas para o/a gestor(a) e para o/a educador(a), todos os itens elaborados a fim de mitigar, além da violência física, outra que é menos visível: o isolamento, a rejeição e o *bullying* sofridos por aqueles cuja orientação sexual não se enquadra na heteronormatividade.

Todavia, cedendo a pressões conservadoras, o mesmo governo que aprovou e financiou a elaboração do material abortou o projeto de trabalhar as questões LGBT por meio do referido Kit, alegando, em entrevista às redes midiáticas, que o Governo não poderia fazer “propaganda de ‘opções sexuais’”. A presidenta Dilma Rousseff disse defender a luta contra práticas homofóbicas, mas não permitir que quaisquer órgãos do governo “interfiram na vida privada das pessoas”. Então, como inibir as práticas homofóbicas sem elucidar para a sociedade questões referentes à sexualidade e identidade de gênero?

Como contestação às práticas discursivas homofóbicas observam-se os movimentos LGBT, cuja militância contribuiu significativamente para a criação de políticas públicas anti-homofobia. No Brasil, elas foram instituídas com vistas à defesa da diversidade sexual, embora sua aplicabilidade ainda seja tímida ou nula, como foi o caso do Kit Escola Sem Homofobia. Este material, cujo conteúdo foi elaborado com o objetivo de combater a discriminação contra as pessoas LGBT, não cumpriu tal meta, vez que sua circulação foi impedida, com justificativas insipientes de que o referido Kit teria em sua composição um conteúdo que interfere na vida privada das pessoas. Nesse sentido, a proibição do Kit se baseia em pronunciamentos reiterados por autoridades políticas que enquadram a homossexualidade no discurso da “opção sexual”, nesse caso, da transgressão e da

---

<sup>3</sup> Ver em <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>> acesso em 18/11/ 2015.

<sup>4</sup> Para fins operacionais deste trabalho, foram empregadas as expressões “audiovisual” e “vídeo”, ambas com o mesmo sentido, numa perspectiva *lato*.

negatividade. O discurso do governo, para minar o material, se sustenta, ironicamente, na Declaração dos Direitos Sexuais, que garante a todos “o direito à privacidade relacionada à sexualidade, vida sexual e escolhas inerentes ao seu próprio corpo, relações e práticas sexuais consensuais, sem interferência ou intrusão arbitrária” (WAS, s/d, p. 2).

A determinação de vetar a divulgação do Kit Escola Sem Homofobia traz à baila a questão da sexualidade como opção ou preferência. Eis a emergência do equívoco da “ideologia de gênero”, expressão que surgiu a partir das discussões acerca dos Planos de Educação nos últimos dois anos, segundo a doutora em Educação Jimena Furlani<sup>5</sup>. Ela afirma que o significado do termo em questão se nos tem sido apresentado “como algo muito ruim que visa a destruir as famílias”. Não é um termo utilizado pelas ciências humanas, segundo a doutora, “trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que, no Brasil, parece estar centralizado num site chamado Observatório Interamericano de Biopolítica”. A “Ideologia de gênero” nada tem a ver com estudos de gênero. O conceito de gênero foi cunhado com a finalidade não de negar a existência de uma biologia, mas de demonstrar que nosso destino social não deve ser definido por ela. Quanto à “ideologia de gênero”, segundo Furlani (2016),

parece que, no âmbito da cúpula da Igreja Católica, trata-se de uma questão dogmática e relacionada aos valores da ideologia judaico-cristã, que, segundo seus representantes, estariam sendo ameaçados pelo conceito gênero por causa das mudanças no comportamento das mulheres e nas leis sobre aborto, por exemplo, da aceitação das várias famílias e do reconhecimento dos direitos da população LGBT. Outro uso vem de representantes evangélicos: embora existam aqueles católicos que se aproveitam eleitoralmente dessa narrativa, usar a “ideologia de gênero” e sua suposta “ameaça” às crianças e à família tem sido mais presente em candidatos evangélicos – vide a chamada bancada cristã, que não apenas no Congresso Nacional, mas em todos os legislativos do país, deve aumentar, nas próximas eleições, à custa de campanhas cujo foco de “convencimento” deverá ser combater a ideologia de gênero (FURLANI, 2016, em entrevista ao site [apublica.org](http://apublica.org)).

Percebe-se, então, que existe um apelo da “bancada cristã”, de que fala Furlani, por um discurso pautado em preceitos dogmáticos, o que dificulta ainda mais os debates referentes à sexualidade nos espaços destinados à Educação. Quer dizer, ao mesmo tempo em que faz uso do discurso jurídico para vetar o Kit, grupos de legisladores cristãos lançam mão de um discurso dogmatista, na contramão do discurso jurídico. O Kit Escola Sem Homofobia, então, deixou de ser um instrumento de apoio aos direitos sexuais, se se levar em conta o fato

---

<sup>5</sup> Entrevista da doutora em Educação Jimena Furlani concedida ao site < [apublica.org](http://apublica.org) > em agosto de 2016.

de não haver alcançado os objetivos de sua elaboração, que é sua veiculação no ambiente escolar. Seu impedimento é uma tentativa de neutralizar um discurso contrário à heteronormatividade e de garantir que este continue embasando a sociedade patriarcal e conservadora.

Se o Kit Escola Sem Homofobia objetiva mitigar a exclusão de uns e restringir privilégio de outros, se busca conscientizar a sociedade como um todo acerca da sexualidade e identidade de gênero, se o próprio Kit em si é um ato político de inclusão social, estudá-lo, pois, é suprir uma necessidade coletiva, considerando-se a busca pela manutenção dos direitos humanos, mais especificamente dos direitos sexuais. O Kit Escola Sem Homofobia corrobora a formação de uma sociedade capaz de respeitar a diversidade sexual. Trata-se de um material produzido para educar tanto o público jovem – e isso se estende aos familiares desses indivíduos – quanto toda a comunidade escolar, além de alcançar, também, e especialmente, aqueles que não veem necessidade de debater as questões LGBT.

É esse terreno fecundo, de resistência e busca de conscientização, que motiva o estudo desse *corpus*, que transcorre de um discurso de minorias, haja vista a narrativa de história baseada em situações silenciadoras cotidianas pelas quais passa o adolescente/estudante LGBT no ambiente escolar. Não a “minorias” encontrada no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1994, p. 11), cuja definição diz respeito à “inferioridade numérica; parte menos numerosa duma corporação deliberativa, e que sustenta ideias contrárias às do maior número”; mas o conceito antropológico, como afirma Moreno (2009, p. 154), “que envolve o aspecto qualitativo e não quantitativo”, na medida em que tal conceito “parece mais adequado à situação do tema, tendo em vista que considera o real quadro de submissão dos grupos minoritários aos majoritários”. Sendo assim, neste trabalho, “minorias” diz respeito aos grupos marginalizados, invisibilizados socialmente, destituídos de poder hegemônico nas sociedades.

Dos componentes do Kit Escola Sem Homofobia, será *corpus* desta pesquisa três vídeos integrantes do material, quais sejam: 1) “Encontrando Bianca”, 2) “Torpedo” e 3) “Probabilidade”<sup>6</sup>. Ao todo, o material audiovisual do Kit traz cinco vídeos, contudo a escolha dos três, anteriormente citados, se deu por uma questão de logística – todos elaborados com narrativas de tempo inferior a oito minutos –, tendo em vista ser esta uma pesquisa de mestrado. Os vídeos mostram algumas maneiras como a homofobia se instala no ambiente escolar, bem como a trajetória dos adolescentes – personagens principais –, no que tange à

---

<sup>6</sup> Os três vídeos do Kit selecionados para este trabalho estão disponíveis na internet, no site <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/19/conheca-os-videos-que-fazem-parte-do-polemico-kit-escola-sem-homofobia.htm>> acesso em 06/10/2014.



descoberta de sua sexualidade, e como confrontaram o preconceito dentro da escola por não estarem enquadrados na heteronormatividade. Os protagonistas das narrativas nos vídeos revelam experiências de enfrentamento a situações coercitivas por causa de sua orientação sexual, sendo que, nas tramas, todos eles agem de modo a tomar partido (ERIBON, 2008) e revelar sua sexualidade. Esses vídeos trazem histórias que versam sobre o cotidiano vivido por adolescentes LGBT os quais são, ao mesmo tempo, protagonistas e narradores de suas histórias. Eles contam como venceram o medo e decidiram revelar abertamente sua orientação sexual para os que, aqui, serão chamados de “personagens antagônicos”, ou seja, família, amigos, escola, vizinhos – instituições sociais – que cercam esses jovens componentes de um grupo minoritário, excluído e oprimido.

Considerando-se a emergência da ampliação das discussões que permeiam a questão da orientação sexual e identidade de gênero, esta pesquisa desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta: como a linguagem verbo-visual articula a formação da identidade sexual e de gênero nos vídeos “Encontrando Bianca”, “Torpedo” e “Probabilidade” do Kit Escola Sem Homofobia?

Então, examinar a discursividade que transcorre do verbo-visual nesses textos e levantar questões relacionadas a essa discursividade darão condições de compreender como se dá a formação da identidade sexual e de gênero nas narrativas multimodais do Kit. Sendo assim, o objetivo geral definido para esta investigação se concentra em analisar as maneiras com que a linguagem verbo-visual articula a formação da identidade sexual e de gênero nos vídeos “Encontrando Bianca”, “Torpedo” e “Probabilidade” do Kit Escola Sem Homofobia.

No que tange aos objetivos específicos traçados, estes visam a (i) examinar os efeitos de realidade presentes nas narrativas dos vídeos do Kit; (ii) avaliar as estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador no intuito de persuadir seu público; (iii) investigar os aspectos multimodais presentes nos vídeos do Kit que constituem a formação de uma identidade sexual e de gênero.

Referente aos procedimentos metodológicos, os vídeos foram arquitetados a partir da reunião de elementos multimodais articulados estrategicamente a fim de construir um discurso que expõe uma dada realidade sobre a concepção de mundo. Dessa forma, para (i) examinar os efeitos de realidade presentes nas narrativas dos vídeos do Kit, foi observada toda a mecânica de significações que constroem a realidade nas narrativas e como que as cenas fazem referência ao mundo vivido. Nessa perspectiva, foram utilizados os pressupostos

teóricos de Mendes, a fim mostrar como os personagens das histórias, mesmo criados dentro de um gênero de estatuto ficcional, podem referenciar um universo significado pelos sujeitos.

As estratégias discursivas nos vídeos são utilizadas com vistas a atingir uma parte da população em particular, que diz respeito a jovens (LGBT ou não) estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, professores dessas escolas e, conseqüentemente, as famílias dos adolescentes estudantes dessas escolas. Assim sendo, para (ii) avaliar as estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador no intuito de persuadir seu público é necessário saber o modo como o discurso foi organizado nas narrativas, como se constrói o *ethos* dos personagens e como tal construção funciona para o desencadeamento dos efeitos patêmicos, os quais levam o público a ser persuadido/seduzido com maior ou menor facilidade. Para tanto, lançou-se mão do conceito de estratégias discursivas e patemização de acordo com Charaudeau .

Por último, para (iii) investigar os aspectos multimodais, presentes nos vídeos do Kit, que sustentam a conformação de uma identidade sexual e de gênero, foram analisados os traços que significam e constroem o sentido do texto, como: o corpo, a voz do narrador, as imagens, a articulação das imagens, os gestos, a roupa, os movimentos, os sons, as cores, os enunciados, enfim, todos os traços que promovem sentido nas narrativas, de acordo com Mendes.

Examinar os vídeos, com vistas a responder a pergunta de pesquisa, requer que se leve em consideração, além do enredo propriamente dito, os diversos aspectos, como os visuais (cores, personagens, dinâmica dos movimentos, espaço, entre outros), a técnica cinematográfica (plano, enquadramentos, montagem das cenas, entre outros), os elementos sonoros (música, ruídos, tonalidade da voz, entre outros.) e os audiovisuais (concernentes à relação entre as imagens e o som). A partir desse dissecamento das partes, torna-se possível, depois de descrever e examinar cada pedaço, reconstruir os textos dos vídeos de modo a interpretá-los (ALVES, 2013, p.81). Contudo, para Charaudeau (2011a), o levantamento desses aspectos quantitativos serve apenas como “corpus-amostra, isto é, um conjunto de fragmentos de texto que pode ser considerado como representativo em relação a categorias que servirão para analisá-lo de maneira qualitativa” (CHARAUDEAU, 2011a, p. 10). Vê-se, então, que, em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, apenas a descrição do corpus não sustenta a análise pretendida, de modo que, para alcançar o objetivo da investigação e “decifrar” de maneira sistemática os dados levantados, faz-se necessário abordar a situação de enunciação e a temática, conforme Charaudeau (2011a).

No tocante ao “dispositivo enunciativo”, o autor elenca o tipo de emissão – que, no caso deste trabalho, refere-se ao material audiovisual do Kit Escola Sem Homofobia – e a identidade dos atores envolvidos – cidadãos de direito –, que “permite detectar a legitimidade e a autoridade das intervenções” (CHARAUDEAU, 2011a, p. 10). Já no que se refere à temática, ele lista, primeiramente, o capital temático – contando número de sujeitos, bem como a durabilidade de seu aparecimento – e a hierarquização temática. Em seguida, ele traz a distribuição dos domínios cênicos, “como variável de conteúdo, para determinar a importância respectiva dos universos de referência convocados no tratamento do acontecimento” (CHARAUDEAU, 2011a, p. 10-11).

Sendo assim, para o autor, a análise quantitativa somente faz sentido se esta servir de base para a qualitativa, sendo que a primeira pode funcionar de “alicerce” para a segunda, ou seja, a análise quantitativa “faz sentido em si, mas um sentido provisório que deve ser confirmado, corrigido ou mesmo contradito e, em todo caso, estendido e aprofundado pela análise qualitativa.” (CHARAUDEAU, 2011a, p. 11).

Neste trabalho, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, interpretativa e adota a perspectiva teórica da análise do discurso, segundo pressupostos teóricos da semiolinguística baseada em Patrick Charaudeau (2008). Tal teoria servirá de base para analisar a produção de sentidos nos textos dos vídeos em questão.

A Teoria Semiolinguística em questão fundamenta-se em bases comunicacional e interativa, de modo que, para ele, os atos de comunicação são interacionais e obedecem a um contrato comunicacional. Charaudeau (2008, p. 21) argumenta que uma análise semiolinguística do discurso é de caráter Semiótico, já que “se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade”, e também Linguístico, “pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros”. O autor contesta a ideia de uma definição dos signos da linguagem precipitada e fora de contexto, pois, segundo ele, o ato de linguagem, em sua totalidade discursiva, é que constitui o paradigma de um signo a cada momento de modo particular, ou seja, são as circunstâncias do discurso que vão nortear o que Charaudeau chama de “possíveis interpretativos”, que são sugeridos pelo contexto.

Um conceito chave da Teoria Semiolinguística em foco refere-se ao Contrato de Comunicação, que se alicerça no pressuposto de que seres sociais, assentados em um mesmo corpo social, constituem uma relação de cumplicidade e de co-participação no que se refere à utilização dos elementos comunicacionais. Assim, o modelo comunicacional da

Semiolinguística abrange “um ato de troca entre dois parceiros, ligados pelo princípio da intencionalidade e da regulação, realizado em uma determinada situação de influência comunicativa e regulado por um *contrato comunicativo*” (PAULIUKONIS; GOUVÊA, 2012. p.57). Sob a égide do contrato comunicacional será, então, realizada a análise dos *corpus* desta pesquisa, visto que ele é a premissa para que se institua uma intercompreensão entre os dois parceiros de uma dada situação de comunicação.

Para estudar o material audiovisual do Kit, será feita uma investigação verbo-visual, de acordo com os pressupostos teóricos de Emilia Mendes (2013), já que, tanto a linguagem verbal quanto a visual cumprem papel indispensável na produção de sentidos, de modo que, nessa dinâmica, uma não pode ser separada da outra, uma agrega valor à outra. O verbal e o visual articulados em um só enunciado conformam sentidos que poderiam ficar deficientes caso houvesse a falta de um dos dois elementos, quer dizer, o verbal e o visual se diluem para produzir sentido, ou seja, são “projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos” (BRAIT, 2013, p. 63).

Dentro da verbo-visualidade serão verificadas as seguintes categorias de análise: efeitos de real/realidade; estratégias discursivas e multimodalidade. Faz-se necessário, então, saber como se constituem os efeitos de real (re)(a)presentados nos vídeos? Quais estratégias discursivas foram utilizadas para atingir o público? Qual a função dos aspectos multimodais no vídeo para a construção de sentido?

Os efeitos de real, de acordo com Emilia Mendes (2004; 2013), dizem respeito à apresentação de traços da realidade a uma dada produção. Emergem a partir de uma construção objetiva do mundo, com vistas a gerar efeitos de real, conferindo credibilidade do enunciado junto ao público. Segundo Mendes (2013, p. 137), têm por definição “fazer referência ao mundo do vivido, do real, do experienciado”. Nesse sentido, nas narrativas estudadas nos vídeos, os efeitos de real devem ser observados a partir da sanção vivida pelos personagens protagonistas no ambiente escolar por causa de sua sexualidade.

A multimodalidade<sup>7</sup>, também em Mendes (2013), diz respeito a um gênero discursivo constituído por mais de um código semiótico. Todos os elementos, como o som, a dinâmica de movimentos, as imagens e as saliências são partes essenciais para a construção do texto multimodal, de modo que é o todo que significa, e não uma parte separada da outra. Nesse sentido, o icônico é também protagonista na produção de sentido tanto quanto os outros

---

<sup>7</sup> “Vários elementos, juntamente com os próprios textos verbais, constituem significados complexos, que precisam ser interpretados. Esse conjunto de elementos que constroem os textos modernos, principalmente os midiáticos, é chamado, hoje, por alguns linguistas, de textos multimodais.” (FARIA DE MOURA *et al* 2013, p. 110).

elementos presentes no texto multimodal, já que a imagem, tanto quanto outras diversas maneiras de expressões não-verbais também são discurso (SOUZA, 2013, p. 411).

Referente à dimensão emotiva do discurso, os efeitos patêmicos são o que Charaudeau (2011b, p. 7) chama de “estratégias discursivas que tendem a provocar emoção”, ou seja, trata-se de um processo de dramatização que consiste em provocar a adesão passional do outro, alcançando suas emoções (tradução livre)<sup>8</sup>.

A partir dos efeitos de real, criados por meio dessas narrativas multimodais, é que muitos textos, especialmente os de caráter argumentativo, como é o caso do vídeo aqui analisado, pretendem alcançar a patemização, como diz Silva (2007, p. 132): “uma das formas para se atingir efeitos de patemização é a ‘dramatização dos fatos’”. Com relação à patemização, não se pode garantir que o público corresponda positivamente e se emocione com a cena, pois, para que a sensibilização aconteça, é necessário que o receptor se identifique com a situação apresentada na trama, até porque “a maneira de contar apoia-se largamente em valores afetivos socialmente compartilhados, pois se trata de fazer sentir certas emoções.” (CHARAUDEAU, 2006 apud MONNERAT 2013, p. 420).

No que tange à organização, esta dissertação se divide em 6 partes, de modo que na primeira, a parte introdutória, encontram-se a justificativa da pesquisa, a pergunta de pesquisa, o objeto de pesquisa, os objetivos da pesquisa, as teorias que embasam a pesquisa e a metodologia com a qual se realizará a análise do *corpus* da pesquisa.

No capítulo 2, intitulado “Uma discussão sobre sexualidade”, há um debate sobre sexualidade, gênero, identidade, e educação, cujas bases teóricas estão pautadas em Michel Foucault, Stuart Hall, Guacira Louro, Pierre Bourdieu, Simone de Beauvoir e Michelle Perrot. Em seguida, no capítulo 3, apresenta-se uma discussão sobre “O vídeo como narrativa”, em que são abordados os conceitos de narrativa e de contrato comunicacional, como se dá a construção do discurso e a prática da argumentação. A teoria utilizada para essa discussão está amparada em Gérard Genette, Aristóteles, António Suarez Abreu e Patrick Charaudeau. No capítulo 4, “Semiolinguística e Multimodalidade” é discutida a verbo-visualidade como categoria discursiva, o real e a ficção como construção enunciativa, a construção do *ethos* e do *pathos* no Kit Escola Sem Homofobia. A teoria básica para essa parte do texto está alicerçada em Emilia Mendes e Patrick Charaudeau. O capítulo 5 é o das análises, no qual o *corpus* da pesquisa é analisado de acordo com os pressupostos teóricos de Patrick Charaudeau e Emilia

---

<sup>8</sup> “Se trata de un proceso de dramatización que consiste en provocar la adhesión pasional del otro alcanzando sus pulsiones emocionales. Es la problemática del *pathos*.” (CHARAUDEAU, 2011b, p. 7).

Mendes que versam sobre multimodalidade. Finalmente, a última parte se refere às considerações finais, na qual são apresentados os resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO II

### UMA DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE

“De onde vêm os bebês?  
Por que sangrar todo mês?  
Quando será a primeira vez?  
Como impedir a gravidez?  
Por que não posso ver um filme-X?  
Por que não posso ler a revista que eu quis?  
Por que não posso ser um cara feliz?  
Por que não posso ter aquela meretriz?  
É verdade que cresce cabelo na mão?  
É verdade que a doença pode vir num beijo?  
É verdade que é bom reprimir o desejo?  
É verdade que as mulheres gritam de paixão?  
Mistérios da sexualidade humana”

(Mistérios Da Sexualidade Humana -  
Os Replicantes)

#### 2.1 Sexualidade e Identidade

São ainda muitos os tabus que circundam as questões ligadas à sexualidade nas mais diversas partes do mundo. Em todas as épocas, esse tema foi apreciado, seja por sua exposição, como afirma Foucault (1999), quando diz que até o início do século XVII “os corpos ‘pavoneavam’”, seja por sua negação, quando, segundo o autor, a partir desse mesmo século houve um “encerramento” da sexualidade, de modo que ela “muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Diante dos discursos que regulam a sexualidade, tratar disso no seio familiar, na escola, ou até mesmo nas rodas de amigos ainda causa estranheza e, muitas vezes, resulta em constrangimento, mal-estar e, não raro, repugnância entre as pessoas.

Fora do núcleo monogâmico, no século XVII, de acordo com Foucault (1999), manifestações da sexualidade representavam uma transgressão à ordem e, por isso, os sujeitos que cometessem esse “delito” estavam condenados a sanções. As formas ilícitas de sexo deveriam buscar sustentação nos lugares de tolerância, onde as atividades sexuais poderiam gerar lucro, junto às prostitutas, de forma clandestina. Também as enunciações sobre sexo eram controladas, pois, para enunciá-lo, seria necessário averiguar o sujeito enunciator, em que situação e em quais lugares poder-se-ia estabelecer tal discurso. Para o autor, não se trata necessariamente de repressão ao sexo, mas de sua incitação e controle, ou seja, não é uma questão de proibição, mas sim de regulação. As instâncias de poder regulavam a sexualidade do indivíduo a partir de discursos arvorados em um “jogo das punições e responsabilidades”, o que representa um “policiamento” do sexo, por meio de “discursos úteis e públicos” com

vistas a fortalecer o poder do Estado como um todo. Foucault (1999) cita como exemplo o ocorrido no século XVIII, quando o crescimento populacional foi utilizado como uma “técnica de poder” ao se tornar um problema econômico e político. O controle da natalidade foi, então, uma das grandes estratégias de domínio das condutas sexuais, haja vista a alegação de que era necessário equilibrar população e riquezas. A demografia foi uma justificativa para o controle da sexualidade dos sujeitos, mesmo que já houvesse, desde algum tempo, estudiosos que afirmassem estar diretamente relacionada a seu povoamento a proporção de riquezas de um país. Era preciso, então, regular o modo como os indivíduos usavam seu sexo.

Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer o comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Nesse sentido, o capital e as perspectivas de futuro de uma sociedade passaram a determinar o modo como cada indivíduo exercia sua sexualidade, produzindo, então, uma sexualidade economicamente vantajosa.

Além do fator econômico, segundo Foucault (1999), a reprodução de discursos oriundos da escola, da medicina e da igreja proibia ou reduzia as práticas sexuais com vistas ao controle dos corpos. No caso desta última, o autor enfatiza que a pastoral católica, após o Concílio de Trento, no século XVI, com o sacramento da confissão, busca instituir normas rigorosas de exame de si mesmo. Apesar de haver uma incitação para que o indivíduo revelasse seus pensamentos, desejos, prazeres e práticas sexuais, segundo a nova pastoral, não mais se poderia mencionar o sexo sem comedimento, ou seja, instaurou-se aí a necessidade de camuflar, na linguagem, os modos com os quais os sujeitos poderiam falar desse tema, tornando o assunto “moralmente aceitável e tecnicamente útil” (FOUCAULT, 1999, p. 24). Então, nessa perspectiva, falar de sexo implica geri-lo, pois “o sexo não se julga, apenas administra-se” (FOUCAULT, 1999, p. 27), então, é necessário administrar e regular o sexo, não para sua proibição, mas a fim de potencializar discursos úteis das instituições de saber e de poder que controlam os corpos.

O sexo também incitou as considerações de pedagogos e psiquiatras. Com relação aos primeiros, Foucault (1999) toma como exemplo os colégios do século XVIII, em cujos espaços seria possível intuir que não se falava sobre sexo. Contudo, ao se observar a



arquitetura das instalações desses lugares e o regimento orientador de sua organização, nisso, segundo o autor, é possível perceber a existência do discurso sobre o sexo das crianças:

Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Notando a disposição e o funcionamento do espaço escolar, então, vê-se emergir um discurso interno de que a sexualidade do colegial existia, de modo que era necessário falar dela, mas de maneira sutilmente hierarquizada, lançando-se mão de “estratégias de conjunto” que delimitavam o quê, quem e como se podia dizer algo.

No século XIX, as perversões sexuais ocuparam um lugar de destaque na psiquiatria, o que incitou atenção para o sexo como uma ameaça, para a qual se exigia prevenção e intensificou-se, assim, a consciência de que existia um “perigo incessante”, haja vista atribuir-se a irregularidade sexual<sup>9</sup> à doença mental, de modo que “criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular.” (FOUCAULT, 1999, p. 34). Nesse sentido, atividades sexuais que não fossem pautadas nas relações matrimoniais eram categorizadas no rol da perversão, suscetíveis a condenações, inclusive judiciais. É com base naquilo que se chamou “perversão” que as instâncias de controle passaram a rotular as sexualidades “segundo uma idade, um lugar, um gosto, um tipo de prática” (FOUCAULT, 1999, p. 48). Todas essas classificações com vistas à exploração e ao controle da sexualidade.

Esses discursos somados à ciência do século XIX reverberam nos dias atuais, de modo a consolidar formas de ler comportamentos e práticas sexuais, contudo tais códigos de controle incitam, no século XX, a reação de feministas, especialmente nos anos 60 e 70, inaugurando outros campos de saber. O papel das feministas é de extrema relevância, pois é o com o seu movimento que a ciência controladora é contestada.

Hoje, de um modo mais visível, com os novos modos de vida e de relacionamento – a pós-modernidade<sup>10</sup> – observam-se as diversas formas de se experimentar os prazeres e desejos do corpo. Ocorre que, com a atuação do movimento feminista, principalmente, as discussões

---

<sup>9</sup> Foucault (1999) chama de irregularidade sexual, dentro da ciência psiquiátrica no século XIX, qualquer forma de atividade sexual sem objetivo de procriar, ou seja, os “prazeres paralelos” que não visam à geração.

<sup>10</sup> Ver Stuart Hall (2005).

acerca de gênero e das práticas sexuais ganharam força e promoveram uma maior abertura para que um diálogo apurado sobre essas questões pudesse se estabelecer na sociedade, apesar de ainda se constatar a notória existência do que Foucault (1999) chama de “sexualidade útil e politicamente conservadora”, cuja função consiste na manipulação do sexo de modo a garantir o povoamento e a produtividade mediante a força do trabalho.

Os debates erigidos em torno da sexualidade na pós-modernidade fazem emergir a compreensão de que ela é construída socialmente, de modo a questionar a visão essencialista de que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma maneira, a partir de uma sexualidade concedida pela natureza. É necessário considerar seu aspecto eminentemente cultural e, portanto, plural, como afirma Louro (2000, p. 3):

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Os sujeitos instituem as distintas identidades que não são unificadas nem estáticas. Elas sofrem transformações que despontam de todo um contexto social, político, histórico, econômico e cultural, promovendo o que Hall (2005) chama de “deslocamento ou descentração do sujeito”. Daí o traço muitas vezes provisório das identificações, já que o reconhecimento do sujeito numa identidade e o sentimento de pertença a determinado grupo social pode mudar a depender do cenário em que ele está inserido e do modo como ele é impactado por esse exterior. Nesse sentido, Louro (2000, p. 3) afirma que:

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.

É por conta do deslocamento, dessa instabilidade das identidades, que Hall (2005, p. 24) chama a atenção para o “nascimento” e a “morte” do sujeito a partir das mudanças, “uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu ‘nascimento’) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar a sua ‘morte’”.

Isso explica situações como as de sujeitos que se identificam como heterossexuais que, em algum momento de sua vida, assumem uma nova identidade sexual. Há uma tendência significativa de esse sujeito sofrer sanções severas por parte da sociedade, que está inclinada a deslegitimar tal mudança, considerando-a um embuste. Ora, mas esse sujeito passou grande período de sua vida assumindo uma determinada sexualidade, como pode, então, alterar isso? Fato é que a ideia de que as identidades permanecerem estáticas e de que são plenamente unificadas ainda é um entrave para a compreensão das identidades de gênero, por exemplo. Contudo, é necessário entender que a identificação se arvora na fragmentação e na descontinuidade, já que os interesses e desejos do indivíduo são norteados por um conjunto diverso de relações sociais e contextos que sofrem transformações a todo tempo.

Segundo Louro (2000), reconhecer a pluralidade de identidades implica atribuir diferenças, o que, automaticamente configura a inscrição de desigualdades discursivamente produzidas, que, por sua vez, classificam, organizam e hierarquizam as sociedades de modo a estabelecer as relações de poder. A observância das diferenças está para o fato de reconhecer no “outro” atributos que não são universais, e é nessa diversidade que se constituem demarcações limítrofes entre aqueles que se encontram dentro de uma normatividade e os que estão fora dela. Sobre isso, a autora esclarece que

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 6).

Aparece, com isso, uma busca por tornar superior ou inferior grupos, rotulando-se as mais diferentes culturas que, inevitavelmente, convivem no mesmo espaço. Assim, os grupos sociais concebidos como “normais” servem de parâmetro, e é a partir deles que são julgados os grupos à margem dessa normalidade. Nesse sentido, as diferenças culturais não podem ser compreendidas fora das relações de poder, uma vez que é a partir delas que, num terreno político, surgem as divisões e o jogo discursivo. É na instituição de desigualdades desencadeadas pelos jogos de poder que emergem os chamados “marcadores sociais”, referentes à sexualidade, à etnia, à classe, ao gênero, à nacionalidade, entre outros (LOURO,1997), que podem servir como mecanismos de exclusão, funcionando como categorias normativas. Quando um grupo social à margem da normatividade busca igualdade política e de oportunidades com foco em um aspecto de identidade em destaque, os demais

aspectos se tornam invisibilizados, de modo que, no grupo, haverá aqueles que poderão se sentir rejeitados ou não representados.

De acordo com Louro (1997), no que tange ao gênero e à sexualidade, por exemplo, a construção social da diferença se inicia a partir de fatores biológicos, quando se usa irrestritamente exclamações que enaltecem a diferença dos corpos dos homens em relação aos das mulheres. Firmar um enunciado cuja carga semântica endossa a desigualdade institui a ideia de que, então, se a mulher não tem as características físicas do homem, ela é diferente dele. Tal entendimento dá suporte a discursos que visam a legitimar o lugar social do homem como o lugar da “normalidade”, de modo que e as mulheres, por sua vez, buscam seu lugar de igualdade. Eis o que Louro (1997, p. 44) aponta como uma “armadilha”, já que igualdade pressupõe diferença. Ao afirmar que existe diferença, então existe uma relação de oposição, na qual o homem é a referência, o parâmetro a ser alcançado.

É possível observar, também, que usualmente se diz: "as mulheres são diferentes dos homens", ou seja, *elas diferem deles* — que devem ser tomados como a norma. Vale então repetir a reflexão de Terry Eagleton (1983, p.143): "a mulher é o oposto, 'o outro' do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo..." Mas a exclamação que segue — "Viva a diferença!" — talvez seja ainda mais problemática. Essa saudação ou elogio da diferença, proferida por homem por mulheres, parece implicar (queiram ou nãoaqueles/as que a emitem) uma conformação ao *statusquo* das relações entre os gêneros, ou seja, parece indicar que se aceita (ou até que se "vê com bons olhos") essas relações tal como elas estão atualmente constituídas.

Nessa perspectiva de polarização dos gêneros, cada um dos polos apresenta suas relações de poder em particular, de modo que no interior de cada grupo há também a priorização de subgrupos em relação aos demais. É o que acontece, por exemplo, com os homens que apresentam comportamento desconforme a masculinidade hegemônica. Eles são categorizados como desiguais, já que não estão consoantes com a representação do ser homem tomado como arquétipo, portanto estão passíveis de sofrer sanções como discriminação e sujeição (LOURO, 1997).

Nesse sentido, as categorias de identidade acabam por aprisionar o indivíduo à sua própria identidade. Com efeito, os sujeitos são pertencentes a uma dada etnia, naturalidade, classe ou sexualidade; são, concomitantemente, mulheres ou homens; partícipes ou não de grupos políticos ou religiosos. Todavia, como afirma Louro (1997, p. 51), “essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-

as”. Ademais, é pertinente se observar a dimensão paradoxal da identidade, que não deve ser vista como norma ou categoria universal, ou seja, ela não deve ser limitadora da liberdade do indivíduo, como afirma Foucault: “Bem, se identidade é apenas um jogo, se é apenas um procedimento para se ter relações, relacionamentos sociais e de prazer sexual que cria novas amizades, ela é útil... [...] mas não devemos pensar nessa identidade como regra ética e universal”<sup>11</sup>.

A sexualidade, então, devido à relevância a ela atribuída, no tocante à existência humana, desponta num aglomerado de questões que acionam diversas disciplinas, a fim de estudar, debater e compreender o tema. De caráter variável em termos históricos, sociais ou pessoais, a sexualidade não deve ser dimensionada como permanente ou definitiva, haja vista a sua variabilidade no percurso de vida do indivíduo, a partir das experiências diversas a depender de fatores como orientação sexual, classe, religião, etnia, faixa etária, contexto social e localização.

Dentro dessa discussão, é possível arrolar questões que envolvem a sigla LGBT e seus desdobramentos, haja vista as mudanças dessa designação pautarem-se numa busca pelo atendimento às individualidades no que concerne à orientação sexual e identidade de gênero. A sigla em questão faz parte de uma política de identidades e surgiu para identificar um grupo de indivíduos, cujas orientações sexuais fogem à heterossexualidade. As modificações da sigla foram ocorrendo, ao longo do tempo, com o intuito de abarcar a diversidade sexual, na medida em que subgrupos foram reivindicando seu lugar dentro do grupo maior.

Nos anos 70 do século passado, no Brasil, surgiu um movimento, inicialmente formado por homossexuais, e posteriormente por lésbicas, denominado GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), cujos objetivos eram a busca pela igualdade de direitos civis como, por exemplo, o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo, direito à herança – no caso de morte do (a) companheiro (a) –, direito à adoção, entre outros. Vê-se na sigla GLS a tentativa de abranger a diversidade sexual dentro do contexto histórico daquele momento em que a sigla foi cunhada. *Gays* e lésbicas representados em grupos específicos (G e L), e as demais orientações sexuais identificadas como “simpatizantes”, de modo que o “grupo S” funcionava como uma espécie de condensador da diversidade sexual que não fosse *gay* ou lésbica e que também não fosse heterossexual. Na década de 80 surgiu o termo LGB, já

---

<sup>11</sup> Foucault em entrevista “Sexo, poder e políticas de identidade”, destinada à revista canadense *Body politic*. <Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537> > acesso em 10 de novembro de 2016.

marcando a importância de acrescentar à sigla o grupo de sujeitos que se identificavam como bissexuais.

Os grupos organizados de gays, lésbicas e travestis ganharam força, de modo que em 1995 foi fundada a primeira e maior rede de organizações LGBT brasileira, a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis)<sup>12</sup>, que reúne mais de 200 organizações espalhadas por todo o Brasil, sendo considerada a maior rede LGBT na América Latina. É um grupo atuante que promove ações no sentido de defender os direitos LGBT e combater a discriminação e a violência motivadas por homofobia, além de investir esforços no combate à Aids. Importante ressaltar que essa associação também trabalha em campanhas de sensibilização de parlamentares e da população em favor da aprovação de projetos de lei, como o 1151/95, que reconhece a parceria civil, e o 122/2006, que criminaliza a homofobia.

É na I Conferência Nacional GLBT, realizada em Brasília no ano de 2008 que a sigla LGBT foi aprovada – e não GLBT como era a expectativa inicial, de modo a valorizar as pessoas que se identificam como lésbicas no contexto da diversidade sexual –, com vistas a abarcar os grupos de lésbicas, de gays, de bissexuais, de travestis, de transgêneros e de transexuais. Contudo, essa mudança, para alguns grupos, ainda não satisfaz à diversidade sexual, de modo que há aqueles que usam variantes como LGBTQ, para contemplar a expressão *queer*, ou LGBTI, para contemplar os sujeitos que se identificam como intersexuais, ou LGBTQIA, para contemplar os sujeitos que se identificam como assexuais, ou LGBTQIA+, sendo o sinal de + (mais) referente às diversas identidades sexuais, cujas iniciais não caberiam em uma sigla.

Como se vê, a sigla LGBT carrega consigo as marcas de que a inclusão é uma necessidade imanente. Segundo McLaren (2016, p. 157),

Ao seguir modelos de identidade étnica, modelos de identidade sexual, as seguintes alegações se formam: a identidade individual está significativamente relacionada à associação grupal; a associação a um grupo se baseia em uma característica particular compartilhada; as tradições, histórias e comunidades compartilhadas são importantes para a manutenção da identidade individual; e a associação a um grupo resulta em uma experiência compartilhada.

Contudo, sabe-se que, por mais que haja esforços de um grupo, existe um sério entrave quando da busca por contemplar as diversas individualidades em um acrônimo, sem que se

---

<sup>12</sup> Disponível em < <http://abglbrasil.blogspot.com.br/p/pagina-em-construcao.html> > acesso em 18 de novembro de 2016.

deixe de fora algumas muitas delas. Então, porque é inviável decompor as especificidades com vistas a referenciar a diversidade de identidades em uma sigla, o termo LGBT é, atualmente, utilizado para representar os sujeitos cujas orientações sexuais e identidades de gênero não se identificam com a heterossexualidade.

## **2.2 Debates sobre sexualidade**

Tratar de sexualidade e os debates públicos que envolvem essa questão é uma tarefa que exige, obrigatoriamente, rememorar a luta feminista, cujos desdobramentos construíram as políticas públicas concernentes aos direitos sexuais que estão em voga hoje em dia. São conquistas que emergiram às custas de muitos enfrentamentos e muita resistência por parte de organizações de mulheres que se dispuseram a subverter o modelo machista, patriarcal, conservador (MEYER, 2013).

Segundo Meyer (2013), o movimento feminista ganhou visibilidade a partir de manifestações em prol de se estender o direito de votar às mulheres, ainda nas últimas décadas do século XIX. Com a luta sufragista emergiu, também, a necessidade de se conquistar outros direitos, como o acesso ao ensino superior, a melhores condições de trabalho e de remuneração e exercício da docência, por exemplo. Esse primeiro momento da luta feminista é chamado de primeira onda do feminismo.

A batalha travada por mulheres empenhadas em se inscrever no cenário político e social chegou à segunda metade do século XX com um propósito mais incisivo, já que o contexto histórico suscitava questionamentos e debates, motivadores para uma investidura substancial no que diz respeito à produção de conhecimento. A partir do que veio a se chamar segunda onda<sup>13</sup>, o movimento feminista ganhou mais consistência, pois já não se limitaria apenas às denúncias ou às reivindicações por direitos, mas, para além disso, organizaria um protesto com vistas à compreensão do que era/seria, de fato, o papel social e político da mulher.

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a

---

<sup>13</sup> Momento do Feminismo que compreende basicamente as décadas de 1960 a 1980 quando as feministas se voltavam com maior vigor para a completa igualdade de gênero e, conseqüentemente, o fim da discriminação.

invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER 2013, p. 14).

De acordo com Meyer, os estudos realizados por intelectuais feministas deram suporte para mudanças do *status quo*, uma vez que, a partir deles, pôde-se intervir com maior propriedade contra as condições a que eram reduzidas as mulheres. A discussão sobre o comportamento delas em relação à sociedade – e vice-versa – ganhou corpo, já que vieram à tona informações que tornavam visível a condição da mulher nos mais diferentes grupos, como aquela cujas atividades eram basicamente de assistência e sem autonomia no trabalho, haja vista a dominação masculina. Suas ocupações estavam direcionadas ao que seriam considerados “afazeres de mulher”, fundamentalmente secundárias e que exigiam mais esforço físico do que intelectual.

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziam estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc (MEYER, 2013, p. 15).

Pensar os corpos biologicamente e dividir as diversas atividades humanas segundo os sexos dos sujeitos, atribuindo a essa divisão um valor social maior ou menor significa naturalizar a sobreposição de um grupo em relação ao outro. A luta das feministas é justamente contra uma tradição patriarcal que sustenta como natureza um comportamento construído culturalmente, o qual institui a submissão da mulher na sociedade.

No que tange à questão da divisão social do trabalho e da organização da sociedade pautada na diferença biológica entre os sexos, Bourdieu (2002) afirma que é por meio das divisões entre o masculino e o feminino que se dá a sistematização social. Ele aponta que as relações de dominação se inscrevem tanto na objetividade – quando das divisões concretas –, como na subjetividade – quando dos esquemas cognitivos, aos quais os sujeitos estão submetidos e pelos quais agem. O autor chama a atenção para as crenças incorporadas pelos esquemas de pensamento, as quais são resultado das relações de poder incontestável e naturalmente instituídas no contraste entre masculino e feminino, construindo, dessa maneira, a violência simbólica.

Sob uma perspectiva simbólica, e considerando a dominação masculina uma forma peculiar de violência simbólica, o autor apresenta um sistema mítico-ritual como sendo



fomentador dessa divisão, o que instaura uma normalidade na ordem das coisas, inclusive da construção social dos corpos. O sistema mítico-ritual de que fala Bourdieu (2002) se constitui por um “sistema de oposições homólogas, alto/ baixo, em cima/ embaixo, frente/ trás, direita/ esquerda, reto/ curvo (e falso), seco/ úmido, duro/ mole, temperado/ insosso, claro/ escuro, fora (público)/ dentro (privado) etc” (BOURDIEU, 2002, p. 15), cuja correspondência está para os movimentos do corpo humano. Segundo ele,

O sistema mítico-ritual desempenha aqui um papel equivalente ao que incumbe ao campo jurídico nas sociedades diferenciadas: na medida em que os princípios de visão e divisão que ele propõe estão objetivamente ajustados às divisões pré-existentes, ele consagra a ordem estabelecida, trazendo-a à existência conhecida e reconhecida, oficial (BOURDIEU, 2002, p. 16).

Com essa explicação, o autor afirma que a clivagem social entre os sexos se acomoda de forma natural na ordem das coisas, já que tal divisão se insere normalmente tanto nos corpos quanto nos *habitus*<sup>14</sup> dos sujeitos, na medida em que funciona como “sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2002, p. 16). Assim, a força da ordem masculina não necessita ser justificada, já que o androcentrismo, de forma neutra, se instala, de modo que os agentes a consideram como natural, havendo, com isso, um favorecimento da ordem masculina alimentada nas/pelas relações.

O princípio masculino tornou-se referência para a ordem das coisas por meio do permanente exercício da sociedade que “constrói o corpo como uma realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2002, p. 17). A hegemonia masculina se firma socialmente, a partir da diferença biológica entre os corpos, apoiada pela concepção de mundo dos sujeitos a qual sustenta a divisão entre os gêneros pautada em uma ótica mítica que se alicerça na relação de dominação masculina em relação às mulheres. Isso implica diretamente a divisão dos estatutos sociais, determinando os comportamentos correspondentes àquilo que se estabelece numa dada sociedade como padrão para homens e para mulheres.

Sobre a questão da divisão dos estatutos sociais, Simone de Beauvoir (1970) apresenta uma análise acerca da condição da mulher na sociedade, e mostra que não há uma determinação biológica que inviabiliza a reciprocidade entre os gêneros, mas uma construção social pautada no patriarcado. A autora revela que a divisão do trabalho, histórica e culturalmente construída, condenou a mulher a uma função escravizante, cujo papel foi reduzido à esfera privada e reprodutiva, enquanto o homem atua na esfera pública e produtiva.

---

<sup>14</sup> Para Bourdieu (1983), *habitus* está relacionado à capacidade de uma dada estrutura social ser integrada pelos agentes por meio de propensões para sentir, pensar e agir.

É, portanto, a mulher um elemento inferiorizado na sociedade, haja vista ter, ao longo dos tempos, assumido uma identidade determinada pelo homem, daí a autora afirmar posteriormente, em Beauvoir (1967, p. 8), que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, pois “nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade”.

A autora sinaliza a opressão sofrida pelas mulheres, bem como os obstáculos que dificultam seu desprendimento dessa condição de subserviência, comparando a relação entre homem e mulher na sociedade com a relação entre o senhor e o escravo, unidos por uma dependência econômica recíproca, na qual o homem é o grande beneficiado. Ela afirma que “a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*” (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Segundo Beauvoir, a tradição que prestigia a figura masculina confere à mulher o lugar do “outro”, do silêncio e do valor negativo. Vê-se, com isso, uma manutenção da passividade feminina, uma vez que, ao ser colocada nesse lugar de invisibilidade, a mulher torna-se alijada de suas próprias vontades, de modo que isso serve como uma contenção de sua transcendência. Ao assumir o papel servil, a mulher tem minada a condição de se reivindicar como sujeito, pois passa a fazer parte da dinâmica de cumplicidade, chegando, muitas vezes, a apreciar esse lugar “seguro”. Sobre isso, a autora destaca que

Efetivamente, ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é uma pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de constituir-se em coisa. É um caminho nefasto porque passivo, alienado, perdido, e então esse indivíduo é presa de vontades estranhas, cortado de sua transcendência, frustrado de todo valor. Mas é um caminho fácil: evitam-se com ele a angústia e a tensão da existência autenticamente assumida (BEAUVOIR, 1970, p. 15).

Sobre a submissão da mulher, Bourdieu (2002) afirma que desvincular-se da dominação é uma tarefa complexa porque ela se inscreve não somente como uma ideologia, mas também se firma da mesma maneira nas coisas e nos corpos, de modo que apenas tomar consciência da dominação não faz as mulheres se desprenderem da condição de vassalagem. Então, para que houvesse um rompimento com a dominação simbólica seria necessária, segundo o autor,

[...] uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si

mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes. A violência simbólica não se processa senão através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ato que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que confere seu “poder hipnótico” a todas as suas manifestações, injunções, sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens ou chamadas à ordem (BOURDIEU, 2002, p.53-54).

Um passo de extrema importância para as mulheres, a fim libertar-se da submissão, é contar uma “história das mulheres” na qual elas saíssem da invisibilidade. Nisso também consistiu a segunda onda do feminismo, quando as mulheres passaram a escrever sua história e se inscrever na história produzindo conhecimento. Como afirma Perrot (2007, p. 16), “escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas”.

Segundo Perrot (2007), muito se falou sobre as mulheres durante a história. No caso dos filósofos gregos, por exemplo, mas na busca por colocá-la em um lugar de inferioridade, com a intenção de lhe dizer o que fazer, como deve se comportar e marcar sua diferença em relação ao homem. Segundo a autora, na visão do pensador mais radical no que tange a esse tema, Aristóteles, “as mulheres se movem nas fronteiras da civilidade e da selvageria, do humano e do animal. São uma ameaça potencial para a vida harmoniosa da coletividade”, e acrescenta que “as mulheres não são apenas diferentes: modelagem inacabada, homem incompleto, falta-lhes alguma coisa, são defeituosas” (PERROT, 2007, p. 23). Vê-se a antinomia sustentando a superioridade masculina, pois “a frieza da mulher se opõe ao calor do homem. Ela é noturna, ele é solar. Ela é passiva, ele é ativo. O homem é criador por seu sopro, o *pneuma*, e por sua semente” (PERROT, 2007, p. 23).

É com base na desigualdade entre os sexos que a mulher ocupou um lugar invisível em todos os domínios sociais e foi alijada de contar sobre si mesma, sobre seus anseios e seus desejos, registrando, ela própria, a sua história. Perrot (2007) afirma que uma das grandes dificuldades em escrever uma história das mulheres são os apagamentos, inclusive de documentos que possam atestar vestígios da participação delas nos acontecimentos históricos. Até os dados estatísticos, segundo ela, são quase sempre assexuados, de modo que dentro da esfera econômica praticamente não se tem como quantificar os dados femininos.

Perrot (2007) aponta algumas das contribuições para o apagamento da mulher na história, lembrando que até a gramática normativa concorre para o seu desprezo, quando, da mistura de gêneros, o masculino plural é acionado, dando-se a preferência por “eles” em vez de “elas”. Ela fala também da anulação do sobrenome da esposa em prol do sobrenome do marido ao contrair matrimônio, impedindo, assim, a constituição de linhagens femininas. Ou

seja, situações supressoras da figura da mulher na história, cotidianas e corriqueiras que, por muitas vezes, passam despercebidas aos olhos da naturalização.

Em seu levantamento sobre “vestígios” femininos Perrot (2007) revela que aparecem muitas referências a mulheres nos arquivos públicos, especialmente nos arquivos policiais e judiciários, confirmando a perseguição ao feminino, especialmente nos séculos XVII e XVIII. Segundo ela, a busca obsessiva pela ordem fazia as mulheres, tanto da cidade como do campo, sofrerem constantes acusações de perturbadoras das leis. No século XVII, as mulheres foram punidas pelas manifestações contra o preço abusivo de alimentos, quando elas assumiram um papel extremamente relevante de “guardiãs do preço justo”. No caso da vida conjugal, no século XIX, muitos processos indicam conflitos motivados por ciúme, que eram denunciados por mulheres as quais se rebelavam contra a violência sofrida. Outro dado apresentado é o alto índice de crime por infanticídio nesse século, nas aldeias da Bretanha ocidental, quando mulheres do campo rejeitaram a maternidade indesejada. Seus testemunhos durante os interrogatórios ajudaram a construir os processos, de modo que, naqueles documentos, é possível encontrar rastros reveladores do dia a dia de mulheres pertencentes às classes populares. No que tange à escrita, de acordo com Perrot, encontram-se vestígios femininos nos “arquivos privados”, concernentes às cartas pessoais e aos diários íntimos, estes recomendados pela Igreja, a qual concebia o diário um mecanismo eficaz de vigilância pessoal.

É no século XVIII que, nas bibliotecas, já era possível encontrar escritos não somente que falavam das mulheres, mas também textos redigidos por elas, ainda que as temáticas se limitassem à religião, romances e poesias, segundo Perrot (2007). Assim, “o caminho encontra-se então aberto para as ‘mulheres que escrevem’, para essas mulheres autoras que o século XIX misógino tentará, em vão, limitar e conter” (PERROT, 2007, p. 32). Aos poucos, os escritos femininos ganharam espaço nos folhetins e com teor aparentemente banal em princípio, como a moda, os textos das mulheres alcançaram outras temáticas, a exemplo das biografias de rainhas e santas, colocando em evidência a relevância da figura feminina. Com o acesso ao universo da imprensa e com a conquista de um público leitor, “[...] ouve-se muito mais a voz das mulheres; ou pelo menos vozes de mulheres. Podem-se consultar seus livros. Podem-se ler suas palavras” (PERROT, 2007, p. 33).

O fato de a história das mulheres passar a ser escrita por elas próprias é extremamente importante para que se alcançasse, no que diz respeito a essa questão, o atual *status quo*. Com esse movimento de escrever sua história, as mulheres se inscrevem na história, de modo a

combater o patriarcalismo instaurado sócio-histórico-culturalmente ao longo dos séculos, fato que implica um comportamento o qual visa a uma transformação da condição de vassalagem em que as mulheres viveram/vivem por tanto tempo.

A segunda onda do feminismo alavancou estudos que contribuíram para a denúncia da opressão à mulher enraizada na sociedade. Os saberes engendrados pelas intelectuais feministas permitem que a sociedade reavalie toda a violência, especialmente a simbólica, sustentada pela dominação masculina ao longo dos tempos, haja vista o surgimento de movimentos sociais que foram inspirados pelo feminismo, como é o caso do movimento LGBT.

As intelectuais feministas da segunda onda, por meio de debates suscitados e construídos por elas, fazem surgir o conceito de “gênero”. Tal formulação nasce em um momento de descontentamento de jovens, mulheres, negros e outros grupos marginalizados e silenciados que, contestando as disposições sociais e políticas vigentes, partem para manifestações com vistas à transformação de uma sociedade (MEYER, 2013). Com os estudos feministas, “sexo” e “gênero” perderam o valor de sinônimo, de modo que tal distinção consente a diferença biológica entre os sujeitos sem que isso determine as diferenças sociais. É quando o termo gênero traz uma carga semântica concernente ao lugar das relações entre homens e mulheres, levando-se em conta toda uma construção social em torno desse “masculino e feminino”. Como afirma Louro (1997, p. 21), “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”.

Mais tarde, outras teorias acerca de gênero ganham espaço, como a de Judith Butler, por exemplo, que contesta a divisão severa entre sexo e gênero, alegando que tal distinção não se sustenta, considerando-se a diversidade entre o sexo biológico e os corpos sexuados. Soma-se a esta uma outra ponderação da estudiosa que é o fato de haver uma constante interpretação do corpo sexuado sob os vieses culturais e linguísticos (McLAREN, 2016). Judith Butler propõe o fim da determinação de que o sexo seja definido a partir da lógica de que se o sujeito tiver um pênis, é menino; se tiver uma vagina, é menina. Isso porque tal raciocínio implica um condicionamento à heterossexualidade compulsória, de modo que se faz necessário desconstruir a imposição entre sexo, gênero e desejo, subvertendo essa ordem compulsória. Nesse sentido, ao fazer a distinção entre sexo e gênero, valida-se a obrigatoriedade da ordem, pois tal separação funciona como um mecanismo de inscrição cultural e discursiva que registra o sexo e a diversidade sexual fora da dimensão social. Nas palavras de McLaren (2016, p. 132), “o gênero é produzido através de ações. Faz-se o próprio gênero. Gênero não é

mais visto como a expressão cultural do sexo natural de alguém”. Nas palavras de Butler (2015, p. 27):

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

De qualquer modo, foi a “revolução sexual”, com início na década de 1960, que promoveu a construção de um debate político acerca da sexualidade, (re)significando práticas sociais condizentes a gênero e identidades sexuais. Isso serviu como pano de fundo para o movimento LGBT que, desde a referida “década da rebeldia”, também vem lutando pelo direito à livre expressão da orientação sexual.

Antecedendo à segunda onda feminista e à revolução sexual, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclamou o “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”<sup>15</sup>. Com esse registro, o indivíduo recebe o *status* de cidadão universal de direitos, já que independente de nacionalidade ou do lugar ao qual pertençam, homens e mulheres estão, teoricamente, resguardados pela Declaração Universal. No que se refere ao ideal objetivado no documento, fica explícita a busca pela igualdade de direitos entre cidadãos, como estabelecido no Artigo 1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998).

Mais recentemente, em 1997, na Espanha, para integrar os registros que visam à igualdade de direitos e à cidadania, a Associação Mundial pela Saúde Sexual elaborou a Declaração dos Direitos Sexuais. Tal registro é norteado pelo reconhecimento de que os direitos sexuais são parte indissociável dos direitos humanos universais.

Reconhecendo que direitos sexuais são essenciais para o alcance do maior nível de saúde sexual possível, a Associação Mundial para a Saúde Sexual: DECLARA que direitos sexuais são baseados nos direitos humanos universais que já são reconhecidos em documentos de direitos humanos domésticos e internacionais, em Constituições Nacionais e leis, em padrões e

---

<sup>15</sup> Ver em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> > acesso em 16/11/2015.

princípios de direitos humanos, e em conhecimento científico relacionados à sexualidade humana e saúde sexual (WAS, s/d, p. 1).

Os direitos sexuais, portanto, ampliam os direitos humanos no sentido de considerar o direito à liberdade sexual um componente indispensável para a satisfação e a realização do indivíduo. Trata-se da necessidade de se atingir e manter a saúde sexual, e, para isso, é imprescindível a proteção desses direitos. Contudo, apesar de esses amparos políticos e jurídicos buscarem assegurar questões relativas à inclusão, são frágeis no que tange a questões sociais e culturais ligadas à opressão estrutural, a exemplo do sexismo, de discriminação racial e de outros tipos de preconceito.

Vê-se, pois, um histórico de luta travada por grupos marginalizados e silenciados, a fim de mitigar a discriminação, exclusão ou restrição motivadas por gênero ou orientação sexual e que resultou no reconhecimento jurídico de direitos, embora estes não sejam contemplados de forma satisfatória no cotidiano das relações sociais.

O preconceito contra a homoafetividade sustentado pelas sociedades patriarcais, heteronormativas e conservadoras provoca aversão e nutre a desigualdade, uma vez que, ao longo da história, tais sociedades vêm sustentando o discurso de que a homossexualidade é um comportamento desordeiro, transgressor e imoral. A heteronormatividade visa a controlar e regulamentar a sexualidade dos sujeitos, padronizando seus desejos e seus corpos. Nessa perspectiva, são estabelecidos comportamentos que devem atender a uma expectativa determinista que valida somente relações sexuais entre pessoas de sexos diferentes, ou seja, mulher/fêmea e homem/macho. Assim, toda e qualquer relação que não obedeça a esse padrão é considerada ilegítima e, por vezes, é fadada à marginalização. Desse modo, aos homossexuais é conferido um lugar vil pela ordem social e sexual (ERIBON, 2008, p. 16), de modo que o rechaçamento ao “malfeitor” torna-se uma atitude de manutenção da norma hegemônica.

A retaliação, o *bullying*, as agressões físicas, os assassinatos dos homossexuais<sup>16</sup> são resultado da manutenção de uma normatividade hegemônica que fomenta a negação das diversidades, ao passo que legitima a violência, sustentando o discurso de punição àqueles que têm orientação sexual ou identidade de gênero não heterossexual. Nesse sentido, a

---

<sup>16</sup> “Segundo o banco de dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), atualizados diariamente no site QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE, 318 LGBT foram assassinados no Brasil em 2015: um crime de ódio a cada 27 horas: 52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais. A homofobia mata inclusive pessoas não LGBT: 7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis”. Disponível em <<https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>> acesso em 10 de novembro de 2016.

homofobia é consequência da tentativa de extinguir uma ameaça à heteronormatividade, alicerces das relações sociais. A construção de um discurso negativo da homossexualidade promove a homofobia, que, por sua vez, serve de sustentáculo para a conservação de uma normatividade historicamente estabelecida.

O discurso homofóbico, assim como qualquer discurso de intolerância, ganha vitalidade a partir da sobreposição do discurso hegemônico ao “discurso das minorias”. Este é deslegitimado dentro da sociedade essencialmente normativa, haja vista haver, como afirma Borrillo (2010, p. 31), “uma hierarquia das sexualidades”, a qual o autor chama de “heterossexismo”, tido como padrão para avaliar as outras sexualidades, e acrescenta que “todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”.

### **2.3 Sexualidade e Educação**

No Brasil, as políticas públicas avançam, ainda que vagarosamente, no que tange à sexualidade, considerando-se a importância que o tema vem alcançando com o passar dos anos. Aquilo que até os anos 80 do século passado era tratado como questão de higiene e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, atualmente ganha uma conotação mais adequada, a exemplo da expressão “Educação Sexual”, cuja semântica indica ensinamento de como o sujeito deve usar sua sexualidade, dando lugar a “Orientação Sexual”, expressão referente à direção do desejo afetivo e sexual de cada indivíduo, assim como está inscrita no documento Parâmetros Curriculares Nacionais, que nesta sessão será protagonista da discussão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são parte de uma reforma curricular, iniciada no ano de 1994, quando foi apresentada sua versão preliminar, sendo que em 1995 estava concluído o documento final. Dos dez volumes componentes do material, aqui interessa a parte que diz respeito aos temas transversais, especialmente no que tange à Orientação Sexual.

Os chamados Temas Transversais nos PCNs dizem respeito àqueles temas a serem trabalhados na escola dentro de uma perspectiva de sua incorporação nas áreas de trabalho já existentes. Por essa forma de organização dentro do currículo é que recebeu o nome de transversalidade. Segundo o documento,



Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 29).

Decerto, os Temas Transversais extrapolam as áreas convencionais, inibindo, assim, uma demarcação desses temas em uma disciplina específica. Contudo, sabe-se que, para fazer funcionar a proposta da transversalidade, é necessário um empreendimento que exige, em primeiro lugar, “uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 30). Desse modo, pode-se observar nisso um problema, tendo em conta que tais temas estão passíveis de um trabalho pautado na normatividade, a depender da didática acionada para executar os debates concernentes à transversalidade em questão. Especialmente no que tange à orientação sexual e identidade de gênero, é preciso dizer que os próprios educadores necessitam de informações claras e de uma conscientização maior, pois, quando, no espaço escolar, coíbem ações progressistas em favor de ações que negligenciam os Direitos Sexuais e, conseqüentemente, os Direitos Humanos, tendem a contribuir para uma formação que alimenta a desigualdade.

Trabalhar com a transversalidade é lidar com questões sociais e isso “exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano”, até porque “existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem responder, e, para tanto, necessitam ter clareza a articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos” (BRASIL, 1997, p. 39). Ora, ao mesmo tempo em que se expõe nos PCNs a necessidade de educadores preparados para lidar com temas sociais, há o reconhecimento da fragilidade que envolve o processo de aplicabilidade dos Temas Transversais, quando revela que existe a tradição, no Brasil, de uma formação de educadores que não contempla o desenvolvimento dos profissionais da educação “como sujeitos críticos na realidade em que estão”. Admite-se, no documento, que “as escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário [...] essa formação voltou-se para a neutralidade do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 38).

No que tange à orientação sexual, os PCNs trazem a seguinte abordagem:

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade.

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

Ora, o próprio documento traz consigo um apelo normativo, haja vista conter a expressão paradoxal – “com responsabilidade” –, que compõe o discurso de que há um limite da liberdade sexual quando se trata de exercer a sexualidade. Observa-se, ainda, a “prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez”, como resquícios que remontam a preocupação registrada nos documentos da década de 1980, quando a Educação Sexual vigorava para a manutenção da ordem e controle da saúde pública. Nesse contexto, não são mencionadas questões que envolvem o subjetivo, o social, o desejo e a afetividade – aspectos de extrema relevância para que o sujeito desenvolva sua sexualidade. É como se o indivíduo necessitasse ser resguardado de sua própria orientação sexual.

Vê-se nos PCNs a orientação sexual delineada por uma pedagogia preventiva, com a finalidade de ensinar o aluno a se defender do sexo, em vez de compreender positivamente a própria sexualidade. Com a disseminação de um discurso de proteção sexual no ambiente escolar, qualquer conhecimento produzido sobre sexo possibilitará recursos que legitimem de uma educação sexual nos moldes da prevenção, da normatização e da higienização da sexualidade. Com efeito, as consequências de um discurso sexual da normatividade e da higienização impossibilitarão o projeto dos temas Transversais, cujos objetivos voltam-se para a atuação social e constatação de entraves que inibem a plenitude da cidadania, bem como “apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente” (BRASIL, 1997, p. 39). É preciso, também, esclarecer que não se pode negar aos alunos informações acerca de prevenção de doenças e cuidado com a saúde. Antes, o posicionamento aqui está para a crítica ao valor dado às questões relacionadas à saúde e higiene em detrimento de informações acerca das relações de poder que envolvem a sexualidade.

A tentativa de homogeneização cultural também se faz presente nos PCNs, na medida em que privilegia a manutenção de conhecimentos úteis e omite toda a teia do jogo de poder que se instaura com base na categorização dos grupos sociais:

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num

processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 296).

O discurso pautado na norma omite as desigualdades e as disputas que se manifestam na sociedade, dificultando o desenvolvimento de uma educação comprometida com a justiça não se dá efetivamente. Antes, vê-se um processo educacional que não sustenta debates acerca de como se entrecruzam as diversas formas de opressão. O ambiente educacional deve ser, fundamentalmente, um espaço de contestação de regras sociais vigentes, pois, ironicamente, de acordo com os próprios PCNs, ele constitui um papel de extrema relevância para o desenvolvimento da ação crítica e reflexiva dos indivíduos. Nesse sentido, no tocante à sexualidade, faz-se necessário um projeto eficiente, norteador da construção de argumentos que deslegitimem a desigualdade.

Segundo Louro (1997, p. 132), é preciso analisar os documentos elaborados pelas políticas educacionais, pois, mesmo que eles apresentem uma proposta inovadora, não se pode deixar de notar seu discurso ainda oriundo de uma normatividade

[...] muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais. Por isso, parece necessário questionar o alcance desses programas, a radicalidade (ou não) de suas proposições e, principalmente, investigar as práticas escolares que, vinculadas a eles, de fato se realizam.

No caso dos PCNs, é clara a tentativa de afinação com as teorias mais recentes que tratam de temas sociais, contudo o discurso no documento insiste em valorizar regras em detrimento das discussões esclarecedoras sobre a contextualização histórica, social e cultural das questões sobre sexualidade. Trata-se de um discurso que se pretende progressista, mas que, de modo tácito ou explícito, trata a questão da sexualidade dentro de um enquadramento regulamentário.

O espaço escolar, no Brasil, tem sido convocado pela sociedade – especialmente a parte ultrajada da sociedade que sofre com a discriminação e outras violências associadas à sexualidade e, de algum modo, pressiona o poder público a fim de garantir seus direitos – a participar de forma mais incisiva na formação política e social do indivíduo, de modo a cooperar na quebra das reproduções de uma cultura de intolerância e de opressão. A educação institucionalizada e, conseqüentemente, o currículo contribuem significativamente na formação das identidades – sexuais, sociais e raciais – dentro de um movimento de

representação que articula saber e poder. Por isso, não devem funcionar como disseminadores da cultura hegemônica, considerando-se o alcance das políticas educacionais e seu impacto social. As informações e prescrições contidas nos documentos das políticas educacionais, ao reforçar exclusões, trabalham na contramão da equidade e ajudam a construir identidades frágeis à discriminação e à desigualdade social.

## CAPÍTULO III

### O VÍDEO COMO NARRATIVA

“Não pode haver uma totalidade da comunicação. Com efeito, a comunicação seria a verdade, se ela fosse total”  
(Paul Ricoeur).

#### **3.1 O conceito de narrativa e a importância de “contar”**

A palavra narrativa é comumente empregada sem que se observe a ambivalência do termo, e nisso consistem alguns dos embaraços encontrados quando se pretende estudar essa esfera. Para elucidar esse campo, Gérard Genette (s.d.) sugere a distinção de narrativa a partir de três noções diversas, sendo a primeira referente ao uso mais corriqueiro, que consiste no enunciado narrativo, oral ou escrito, que assume a relação de um acontecimento ou uma sucessão deles, ou seja, o texto narrativo em si.

A segunda noção de narrativa, atualmente mais apreciada entre os estudiosos do assunto, diz respeito ao fluxo dos eventos, reais ou fictícios, que compõem o objeto desse enunciado, bem como “as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição, etc” (GENETTE, s.d., p. 24). Já a terceira, que Genette acredita ser a mais anterior, consiste na ação de narrar propriamente dita. Quanto a esta noção, o autor esclarece que, sem o ato de enunciação, não é possível que haja enunciado, tampouco conteúdo narrativo. A partir desse posicionamento, critica a pouca preocupação dos estudiosos com relação a essa fundamental parte que acaba sendo atendida como secundária. Então, Genette (s.d., p. 25), na tentativa de evitar equívocos, nomeia de “história” o conteúdo da narrativa, de “narrativa” o discurso narrativo e de “narração” o ato de narrar.

Charaudeau (2008) também afirma o quão delicado é tratar o “modo de organização narrativo”, tendo em vista que de um lado estão os estudos teóricos realizados acerca do tema e de outro lado está a tradição escolar. Esta, segundo o autor, trata o tema sob o prisma a) da prática de exercícios; b) da classificação de textos e c) da pedagogia da explicação de textos.

Em se tratando de praticar exercícios de redação de textos escritos para descrever ou contar eventos em situação descontextualizada e “não autêntica”, tal atividade promove uma confusão acerca das definições dos termos narrativa, narração e história, de modo a torná-los análogos. No que tange à classificação de textos, isso implica uma impressão de homogeneidade, fazendo com que o modo de organização de um texto seja observado a partir dos critérios de gênero. Quanto à pedagogia da explicação de textos, esta consiste em, a partir

da construção de um discurso argumentativo, explicar, ao mesmo tempo, forma e conteúdo, sem que se faça distinção entre “categorias de língua”, “categorias de discurso” e “situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2008).

Ao tratar da semiótica da narrativa, Charaudeau (2008) não ancora sua perspectiva em uma corrente teórica específica. Opta por apresentar o que ele chama “noções de base” concernentes à “narratividade”, esclarecendo que tais noções “necessitam de exame quanto a seu valor operatório, isto é, quanto a sua capacidade de fazer descobrir e explicar os mecanismos que presidem este *modo de organização*” (CHARAUDEAU, 2008, p. 153). Sob esse prisma, antes de descrever os constituintes da “ordem narrativa”, o autor, ao discutir a definição e a função do narrativo, coloca em questão a atividade linguageira de “contar”, valorizando-a – e nesta perspectiva, o pensamento de Charaudeau se assemelha ao de Gérard Genette. Para que a narrativa seja efetivada, é fundamental que exista um “contador” intencionado a expor algum acontecimento a um interlocutor, em um contexto determinado, o que promoverá a particularidade de cada ato de contar. Além disso, a ação de contar não diz respeito a uma mera descrição de eventos sucessivos, antes é necessário observar que

Um certo número de critérios incitam a reconhecer um “ar familiar” comum a formas narrativas semiolinguisticamente tão diversas quanto contos, filmes, histórias em quadrinhos, romances, histórias engraçadas, narrativas de sonhos, fábulas ou parábolas. Reconhecendo que a narratividade é gradual (Adam, 1997), digamos que, para que haja **narrativa**, inicialmente é preciso a representação de uma *sucessão temporal de ações*; em seguida, que uma *transformação* mais ou menos importante de *certas propriedades iniciais dos actantes* seja bem sucedida ou fracassada, enfim, é preciso que uma *elaboração da intriga* estructure e dê sentido a essa sucessão de ações e de eventos no tempo. A realização dessa última condição permite não confundir uma narrativa propriamente dita e uma simples descrição ou relação de ações ou o retrato de uma personagem por seus atos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 343).<sup>17</sup>

No que tange à relação entre realidade e ficção, a narrativa, porque remonta o passado, faz aflorar o “universo contado”, o qual toma o lugar da realidade cuja existência somente pode acontecer a partir desse novo universo. Este não dá conta de “fotografar” na íntegra o evento ocorrido, por isso não se pode reivindicar a fidelidade da narrativa, o que caracteriza seu aspecto ficcional, ainda que o evento narrado seja uma realidade vivida pelo enunciador (CHARAUDEAU, 2008). Nesse sentido, entende-se que, ao supor que um narrador tente descrever minuciosamente um acontecimento, certamente não conseguiria fazê-lo de maneira

---

<sup>17</sup> Neste capítulo as citações longas são inevitáveis, tendo em vista a impossibilidade de dizer melhor do que o próprio autor acerca de sua teoria.

honesto, o que o obrigaria, sem dúvida, a reconstruir alguma parte da história segundo a sua imaginação.

Aristóteles delineou na *Poética* a arte de narrar fato e ficção. Ele traça a diferença entre esses dois tipos de narradores, de modo a distinguir as funções do historiador e do poeta. Enquanto o primeiro conta o que aconteceu, o segundo cria, imita uma realidade que poderia ter acontecido, e acrescenta que

por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos [...] (ARISTÓTELES, 2004, p. 43).

Para Aristóteles, não é de competência do poeta narrar acontecimentos, mas eventos passíveis de ocorrência, garantindo a verossimilhança. Nesse caso, cabe ao imitador da realidade, em narrando tais eventos, conferir-lhes alguma relação com a realidade exterior, a fim de representar as figuras criadas assumindo “uma dessas três maneiras de as imitar: como elas eram ou são, como os outros dizem que são ou dizem que parecem ser, ou como deveriam ser” (ARISTÓTELES, 2004, p. 88). O real, inevitavelmente, constitui a ficção, já que esta, *per se*, vetaria todo tipo de reconhecimento<sup>18</sup> ao interlocutor. Importante ressaltar que a verossimilhança se desdobra numa lógica externa, haja vista as ações se conformarem às referências exteriores de tempo e espaço, e interna, concernente à estrutura verbal da trama, que o torna possível para o leitor/receptor do enredo. Com isso, fica explícito, então, que, assim como a ficção se faz da realidade, como se vê em Aristóteles, também a realidade se faz da ficção, como afirma Charaudeau (2008, p. 154):

**Contar** representa uma *busca* constante e infinita; a da resposta às perguntas fundamentais que o homem se faz: “Quem somos? Qual é a nossa origem? Qual é nosso destino?” Dito de outro modo: “qual é a verdade do nosso ser?” Como esta não se deixa descobrir, o homem, através de seu imaginário, produz narrativas que, falando de fatos e gestos dos seres humanos, liberam parcelas desta verdade.

**Contar** é, então, uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições.

---

<sup>18</sup> Segundo Aristóteles (2004, p. 47), “o reconhecimento, como o nome indica, faz passar da ignorância ao conhecimento, mudando o ódio em amizade ou inversamente nas pessoas votadas à infelicidade ou ao infortúnio”.

A narrativa tem como finalidade contar, e, para isso, faz-se necessária a utilização dos modos narrativo e descritivo de organização do discurso para descrever ações e também qualificá-las. Por isso, Charaudeau (2008) chama a atenção para que não se confunda “narrativa” e “narrativo” ou “descritivo”, já que narrativa é uma totalidade que engloba os modos. O narrativo trata da sucessão de ações que, concatenadas umas às outras, formam uma cadeia constante, enquanto que o descritivo diz respeito ao ato de mostrar um mundo a ser reconhecido. Nesse sentido, ambos os modos em questão se distinguem notadamente, pois o primeiro se organiza com vistas a uma continuidade coerente de ações encarrilhadas e conectadas, com início e fim, e o segundo se organiza de modo a classificar os componentes de um dado mundo e suas especificidades, sem compromisso com a continuidade. Além disso, o autor também elenca “os papéis do sujeito” que narra ou descreve, de modo que o sujeito que narra procede tal qual uma “testemunha que está em contato direto com o vivido (mesmo que seja de maneira fictícia)”, ao passo que o sujeito que descreve “desempenha os papéis de observador (que vê os detalhes), de sábio (que sabe identificar, nomear e classificar os elementos e suas propriedades), de alguém que descreve (que sabe mostrar e evocar)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 157).

Enquanto o discurso descritivo “não obedece a nenhum princípio de *fechamento* – início e fim – (...), nem de *lógica sintática* além daquela que lhe é imposta pelo que lhe é exterior (pela imagem de legibilidade)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 157), o discurso narrativo segue uma direção contrária, ou seja, se dá em dois níveis – “estrutura lógica” e “superfície semantizada” – que obedecem a um princípio de fechamento. Este, juntamente com a “lógica sintática”, proporciona realizar o que o autor chama de “redução” ou “amplificação” em torno do eixo central da narrativa. Daí a dupla articulação do modo de organização narrativo: organização lógica da narrativa, concernente às ações que se sucedem a partir de uma lógica, as quais resultarão na trama de uma história; organização da encenação narrativa, referente à realização de uma representação narrativa, que acontece a partir do contrato comunicacional entre sujeito enunciador e interlocutor, o qual construirá o universo narrado.

Nesse sentido, Charaudeau (2008) afirma que o texto é o resultado da combinação de fatores variados, cujas essências são também variadas, de modo que não é sensato dizer de uma “gramática de texto”, ou de uma “gramática da narrativa”, ou, ainda, de uma “sintaxe textual”. Ora, como, diante de tantas variantes que emergem a partir de uma dupla articulação, rotular e/ou engessar o texto? Se a linguagem é um fenômeno de significação, não é possível haver uma “estrutura em estado puro”. Além disso, segundo o autor, qualquer texto,



independente de seu modo de organização, subordina-se a um “dispositivo de encenação do discurso”, de modo que não se pode prever a maneira como irão intervir os sujeitos envolvidos no contrato comunicacional de uma dada situação de comunicação.

### **3.2 O Contrato comunicacional e a construção do discurso**

Para entender a problemática da comunicação é necessário, segundo Charaudeau (2008), compreender a “dupla dimensão do fenômeno linguageiro”, a qual se situa no jogo de relações aberto e variável, evidenciando a “expectativa múltipla” do ato de linguagem. Tal expectativa diz respeito às interpretações possíveis de serem feitas a partir de uma dada situação de comunicação, que, por sua vez, deve ser observada em sua totalidade, ou seja, é necessário observar como se dá o ato linguageiro dentro de um jogo que depende da relação entre os atores (sujeito enunciador e sujeito interpretante) e o contexto de discurso, ou, numa melhor definição do autor, “circunstâncias de discurso”. A finalidade do ato de linguagem, então, não deve ser considerada apenas em sua estrutura verbal – o explícito –, mas na conexão que os protagonistas estabelecem entre essa forma e seu sentido subjacente – o implícito, que varia de acordo com as circunstâncias em que acontece o discurso.

Nesse sentido, o explícito – conjunto de operações de comutação (concernentes aos paradigmas e aos sintagmas) a que o autor chama “paráfrases estruturais” – “permite que se efetue na linguagem *um jogo de reconhecimento morfossemântico* construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 25). Por esse motivo, tal atividade é nomeada de “simbolização referencial”. No caso do implícito, este está ligado diretamente ao contexto de produção e à intenção do sujeito enunciador. Isso quer dizer que subjacente a um enunciado como “fecha a porta” – exemplo dado pelo próprio autor –, a depender da situação de comunicação, pode-se entender enunciados implícitos, como “estou com frio” ou “tenho um segredo para lhe contar”. A essas sentenças que emergem do implícito Charaudeau (2008) denomina “paráfrases seriais”, pois são simultâneas à mesma instância de fala, ou seja, além do enunciado explícito podem-se depreender sentidos conformados a partir da intenção do enunciador. Trata-se, então, de uma construção de sentidos que depende de uma totalidade, cujos signos não significam em si mesmos, mas em um todo, em um contexto no qual foram empregados esses signos. Essa atividade serial Charaudeau (2008) nomeia “significação”.

As circunstâncias de discurso oferecem subsídios para um trabalho de elucidação, que não deve ser confundido com uma investida pela definição do signo. Antes, tal trabalho serve de base para uma provável exposição de algumas das “representações coletivas” incorporadas por um dado grupo social. Esse levantamento de representações é viabilizado pelo contexto, que oferece expectativas de significação.

Com isso, Charaudeau (2008, p. 29) afirma que a observação dos “possíveis interpretativos” revela duas noções referentes às circunstâncias de discurso. A primeira é “a relação que o sujeito enunciador e o sujeito interpretante mantêm face ao propósito linguageiro”, isso quer dizer que cada sujeito envolvido numa situação de comunicação lançará mão de suas condições de saber – saber individual e saber coletivo –, as quais se movem em favor do “deslocamento das relações interindividuais e intercoletivas” (CHARAUDEAU, 2008, p. 29). A segunda é “a relação que esses dois mesmos sujeitos mantêm, um diante do outro”, condizente aos saberes produzidos e compartilhados pelos sujeitos nas trocas comunicativas concernentes às suas particulares experiências vividas, bem como os saberes que esses sujeitos julgam haver entre eles. Aqui, o autor chama a atenção para o “processo de filtragem”, que ocorre quando o sujeito enunciador fornece elementos que permitam ao sujeito interpretante construir o sentido a partir da formulação de hipóteses, já que, como afirma Charaudeau (2008, p. 31), “toda interpretação é uma suposição de intenção”, pois “não há circunstâncias linguageiras nas quais o sujeito interpretante pudesse deixar de criar hipóteses”. Assim, o conjunto de saberes concernentes às práticas sociais compartilhadas mais os filtros construtores de sentido são partes formadoras das circunstâncias de discurso, e isso inclui a situação extralinguística, que, por sua vez, “figura como um ambiente material transformado em palavra através dos filtros construtores de sentido, utilizados pelos atores da linguagem” (CHARAUDEAU, 2008, p. 32).

É com base na problemática da comunicação que Charaudeau (2008) afirma não haver autonomia quando se trata da significação de um ato de linguagem, pois tanto o ponto de vista do “enunciador” quanto do “interpretante” devem ser levados em consideração na construção do sentido do texto. Com isso, o autor apresenta o que chama de “a problemática do signo”, afirmando que “não há signo na língua – no sentido da oposição língua-fala –, e que o signo existe somente no discurso (discurso no sentido de: totalidade de um ato de linguagem particular)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 33). Embora assuma o sentido, em certa medida, estável das palavras, para o autor, o signo linguageiro somente ganha sentido à sombra de uma “qualificação referencial” – concernente à designação do signo – e de uma

“funcionalidade” – o valor atribuído ao signo dentro de um determinado discurso. Sob essa perspectiva, o autor questiona a polissemia, argumentando que, se um determinado signo diz respeito a funções distintas, então o sentido será guiado pela conformidade mútua entre funcionalidade e coisa nomeada, não havendo assim “unicidade de saber”, tampouco “pluralidade de saber” sobre um signo. Os signos não possuem um valor unitário, de modo que a pluralidade está, justamente, diante dos vários signos, como, por exemplo, a palavra “moeda”, que o autor toma para ilustrar essa questão:

Peguemos uma moeda. Veremos que ela tem uma certa forma, uma certa dimensão, uma certa consistência. Além disso, sabemos, pela nossa prática social partilhada com os outros membros de uma mesma comunidade, que ela tem uma função de *troca* em um determinado circuito socioeconômico.

Vamos imaginar um outro uso para essa moeda: o de calçar uma mesa manca. Se a forma e a dimensão do objeto continuam a existir, sua função terá mudado completamente.

Imaginemos agora que vamos utilizar essa moeda para soltar um parafuso. Do ponto de vista da materialidade da peça, a pertinência estará na espessura de sua borda (que deverá corresponder ao espaço da fenda do parafuso) e no seu diâmetro (para poder operar uma força giratória no plano horizontal). Sua função será diferente das duas precedentes: a moeda irá substituir uma chave de fenda.

Imaginemos, enfim, que essa mesma moeda sirva para tampar o ralo de escoamento de uma pia. Sua forma, seu diâmetro e sua espessura serão pertinentes, mas, sua função será de uma “tampa” (CHARAUDEAU, 2008, p. 33).

Apesar de o signo linguageiro se apresentar sob uma face dúbia – “qualificação referencial” e “funcionalidade” –, há que se destacar o que Charaudeau (2008) chama de “constantes de sentido”, ou seja, aspectos subjacentes dos signos que aparecem de forma pontual quando dos seus empregos múltiplos. Nesse caso, trata-se dos traços pertinentes que possibilitam o uso de um determinado signo em uma ou em diversas funções, como é o caso de outra amostra que o autor usa: o signo “olho”. Neste signo há características específicas e constantes – a forma cilíndrica e também o visor são qualidades do signo “olho” privilegiado pelo dicionário, quer dizer, “olho” como parte do corpo humano – que comportam desdobramentos de sentido como, por exemplo, “olho mágico” e “olho de boi”. Nesse sentido, os desdobramentos em questão estão associados a uma prática social determinada, a qual Charaudeau (2008) chama saber “metacultural”. Disso resulta outra denominação, referente ao reconhecimento de traços específicos formadores de sentido de um signo, a que o autor designa Núcleo metadiscursivo (NmD). Então, “os elementos do Núcleo metadiscursivo de uma marca linguística são um “estar-aí”, como proposição de sentido, como testemunha de

um contrato social que fixa o estatuto semântico do significante” (CHARAUDEAU, 2008, p. 35).

Desse modo, Charaudeau (2008) não preserva a noção de oposição entre Denotação e Conotação, já que não considera a existência de um “valor fundamental” e um outro valor “sobre-significação”. Também o termo “significado” dá lugar à “marca linguística”, pois “como apreendê-lo e defini-lo [o significado] em uma perspectiva semiolinguística, já que cada um dos componentes do ato de linguagem contribui para o surgimento do que está em jogo no discurso?” (CHARAUDEAU, 2008, p. 36). Assim, o autor afirma que

De um lado, temos a simbolização referencial, em seu movimento endocêntrico, que tende a unir uma forma material (gráfica ou fônica) a um determinado conteúdo de sentido produzindo uma *condensação semântico-formal*. De outro lado, temos a significação, em seu movimento exocêntrico, que tende a fazer essa união irromper em uma multiplicidade de relações sentido-forma, produzindo uma *disjunção semântico-formal* e impedindo que se estabeleça uma correspondência fixa, termo a termo, entre os recortes da forma e os do sentido.

Isso nos leva a definir a marca linguística como parte da matéria significante que é testemunha formal provisória de um jogo de ajustamento entre um sentido mais ou menos estável – resultado de uma atividade metacultural sobre a linguagem (o NmD) – e um sentido específico – construído pelas *circunstâncias de discurso* – cuja combinação participa da finalidade ou da perspectiva discursiva do ato de linguagem.

Sob essa perspectiva, para Charaudeau (2008), a construção semiolinguística do saber linguageiro se dá por meio da soma de atividades discursivas condutoras das diversas expectativas de discurso. Dessa forma, a “circunstância de discurso” abarca um movimento duplo (exocêntrico e endocêntrico), configurando assim “uma semiotização do mundo através do sujeito individual e/ou coletivo” (CHARAUDEAU, 2008, p. 38).

Diante disso, observa-se que o ato de linguagem apresenta-se sob a forma de um ato inter-enunciativo, ou seja, uma atividade que, como produção ou interpretação, está condicionada aos prováveis saberes correspondentes ao aspecto dúbio do ato linguageiro, Explícito/ Implícito, difundidos entre os sujeitos protagonistas da linguagem. É uma atividade dialética e não o mero envio de uma mensagem de um emissor a um destinatário.

O EU, sujeito produtor, e o TU, sujeito interlocutor, ocupam outras funções no jogo da linguagem, pois, como afirma Charaudeau (2008), o TU não é simplesmente um receptor da mensagem, mas um construtor de sentido alicerçado nos saberes implicados dentro da circunstância de discurso e também em relação ao EU, sobre o qual o TU necessita constatar as intenções. O TU interpretante e o TU destinatário se distinguem, pois o primeiro, ao

interpretar, “fabrica” um EU de acordo com suas expectativas, enquanto que o EU produtor “aposta” num TU adequado a sua finalidade linguageira. Nesse sentido, ocorre uma atividade de fabricação mútua entre os sujeitos de fala os quais vão construindo os sentidos do ato linguageiro dentro do próprio ato linguageiro que abarca os processos de produção e de interpretação. Daí Charaudeau (2008) dizer que o encontro dialético que é o ato de linguagem se fundamenta em uma atividade metalinguística. Nesse ponto de vista, em vez de dois, são quatro os sujeitos da linguagem que se apresentam no ato de fala, aos quais o autor nomeia “sujeito destinatário” (TUd), “sujeito interpretante” (TUi), “sujeito enunciador” (EUE) e “sujeito comunicante” (EUC), sendo o EUC e o TUi sujeitos externos à configuração verbal.

No que tange ao TU e seus desdobramentos, observa-se que o TUd é o sujeito que age de acordo com o propósito do EU, ou seja, depende do EU para operar dentro do ato de fala, “está em relação de transparência com a intencionalidade do EU”. Já o TUi age de forma independente, quer dizer, é responsável pela ação de interpretação que efetua, “tem por tarefa, em seu ato interpretativo, recuperar a imagem do TUd que o EU apresentou e, ao fazer isso, deve aceitar (identificação) ou recusar (não-identificação) o estatuto do TUd fabricado pelo EU” (CHARAUDEAU, 2008, p. 46). Correspondente ao EU e suas designações, o EUE é um ser de fala frequente na atividade linguageira – seja de forma marcada ou não –, cuja imagem de enunciador, do ponto de vista do processo de produção, é elaborada pelo EUC, sujeito produtor da fala. Ademais, o EUE demarca seu início de intencionalidade na atividade de produção. Sob a perspectiva da interpretação, “o EUE é uma imagem de enunciador construída pelo TUi como uma hipótese (processo de intenção) de como é a intencionalidade do EUC *realizada no ato de produção*” (CHARAUDEAU, 2008, p. 48). O EUC é, então, um sujeito que age, articulando a fala, ou seja, é o sujeito que comunica. É a partir dele que se principia o processo de produção, que, por sua vez, se dá em virtude das “circunstâncias do discurso” – ponte entre o EUC e o TU e formadoras do “projeto de fala”<sup>19</sup> do EUC. Assim, “o EUC é a testemunha de um determinado “real”, mas de um real pertencente ao seu universo de discurso” (CHARAUDEAU, 2008, p. 48).

As “circunstâncias de discurso”, de alguma maneira, restringem o EUC, impedindo-o de se mostrar em sua totalidade. Junto com elas há também impedimentos relacionados às práticas significantes comunitárias registradas na linguagem. A questão é que por mais que o EUC organize uma atividade linguageira de um EUE com vistas a um determinado objetivo,

---

<sup>19</sup> Charaudeau (2008, p. 48) traz em uma nota de rodapé o termo “projeto de fala” como equivalente à intencionalidade, que, por sua vez, é diferente de “intenção”. Intencionalidade, para ele, é “um conjunto de intenções que podem ser mais ou menos conscientes, mas que são todas marcadas pelo selo de uma coerência psicossociolinguageira”.

isso somente terá êxito se o TUi convergir com tal empreendimento. Quer dizer, num ato de linguagem, o EUc pode ter sua intencionalidade frustrada, ainda que o EUE se esforce para ter sucesso. Observa-se, então, que o EUE é “*uma máscara de discurso usada por EUc*”, que pode ocultar a intencionalidade de EUc. Para exemplificar esse raciocínio, Charaudeau (2008) trabalha com um teste feito com alguns professores, que foram convidados a parafrasear a seguinte fórmula: “deve se esforçar mais”. Eis alguns resultados: “esse aluno é inteligente, mas não faz nada, é preciso que estude mais.”; “esse aluno não é muito bom, mas não se pode desencorajá-lo.”; “o aluno é até inteligente, mas não se esforça o suficiente.”; “o aluno é tão fraquinho que nem dá pra acreditar.”; “seu filho não estuda.” e “o aluno não é bom, mas com muito esforço poderá melhorar”. Com isso, o autor postula que o EUE não revela sua totalidade com relação ao EUc, não havendo uma relação de transparência entre eles.

Se é possível, efetivamente, criar hipótese de que cada uma dessas paráfrases corresponde a um igual número de intenções que seriam realizadas linguisticamente pela fórmula em questão, então temos fundamento para dizer que a fala configurada é uma máscara. Pois a apreciação “Deve se esforçar mais” traz à cena um EUE que mascara a intencionalidade do EUc – intencionalidade representada por uma ou outra paráfrase. Podemos observar que, de acordo com o caso, o EUE oculta o EUc em maior ou menor grau ou que há uma maior ou menor distância entre EUc e EUE (isso vai depender das referências de quem observa-julga essa ocultação ou essa distância). Em todo caso, nunca afirmaremos que EUE é totalmente transparente com relação ao EUc (CHARAUDEAU, 2008, 2008, p. 49).

As circunstâncias de produção também são fundamentais para a construção da imagem do EU, porque o enunciado interpretado fora das circunstâncias de sua realização aciona referências sociolinguageiras individuais para a elaboração dessa imagem. Nessa perspectiva, não se pode observar o EUE de maneira estanque, isolada, pois, se assim o for, o EUc será negligenciado, causando prejuízo ao que Charaudeau (2008) chama de “efeito de discurso”, já que é o EUc que efetivamente produz tal efeito. Para exemplificar isso, o autor lança mão de uma “pequena experiência”:

[...] mostramos esta frase a um grupo de pessoas: “Não se mendiga seu direito. O direito é obtido através de uma luta digna”. Em seguida, pedimos às pessoas que imaginassem – pois, no processo de interpretação a imaginação tem um lugar de destaque – qual seria a posição político-ideológica do autor da supracitada frase. Repetimos a mesma experiência com públicos diferentes e obtivemos as seguintes respostas:  
“É uma pessoa que pertence a um grupo oprimido.”  
“É um militante sindicalista.”  
“É um homem de esquerda.”

“É um revolucionário.”

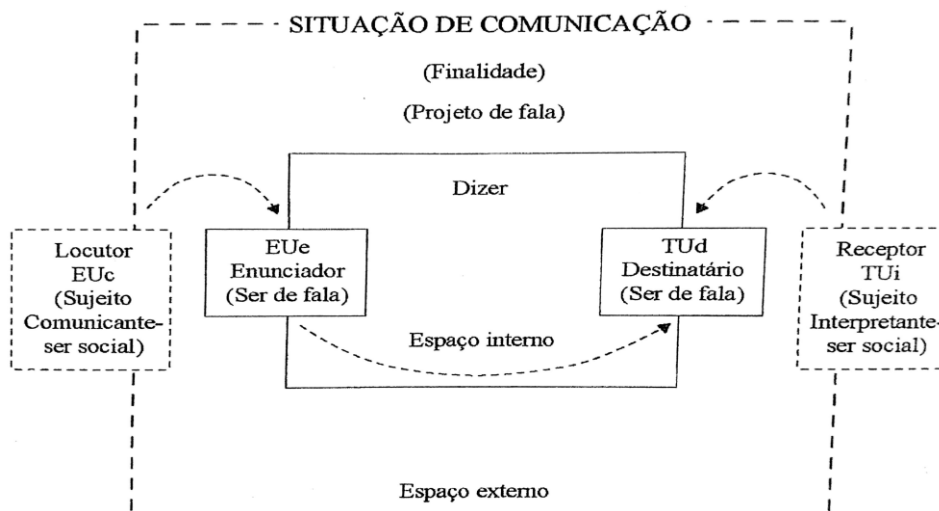
“É um partidário da luta armada para a conquista dos direitos do trabalhador” (CHARAUDEAU, 2008, p. 49-50).

A partir disso, foi revelado aos participantes envolvidos que tal frase foi proferida por Hitler, o que comprova sua assertiva de que o EUE por si só não satisfaz a uma totalidade do ato de linguagem, cabendo isso ao EUC. É o EUC que operacionaliza o ato de linguagem, tanto é que, ao revelar aos envolvidos na experiência quem era o sujeito comunicante, as interpretações foram modificadas prontamente. Desse modo, o processo interpretativo também é condicionado pelo conhecimento do TUI em relação ao EUC, “apesar de sua posição de exterioridade em relação à configuração verbal do ato” (CHARAUDEAU, 2008, p. 50). A partir dessa consideração, o autor afirma que é por meio desse funcionamento da linguagem que se dão os atos de fala performativos, quer dizer,

para que o enunciado ‘Está encerrada a sessão’ seja sentido como a realização da ação que descreve, é preciso que seu autor tenha ‘poder para fazê-lo’ (por exemplo, um presidente de uma determinada sessão pode fazer essa declaração) (CHARAUDEAU, 2008, p. 50).

Assim sendo, para se considerar um ato performativo, é necessário reconhecer o encarregado do ato de fala EUE e o encarregado do ato de produção EUC, observando-se, especialmente, se o TUI tem condições de notar o encadeamento EUE-EUC, pois o EUC depende que o TUI identifique sua efetiva autoridade no que se refere à ação enunciada.

A partir dessa proposta, Charaudeau (2008, p. 52) apresenta o esquema de representação para os dois circuitos do ato de linguagem, afirmando que um ato de linguagem não pode ser avaliado como um simples ato de comunicação. Antes, é o resultado de “um jogo entre o implícito e o explícito”, acrescentando que por esse motivo “(i) vai nascer de circunstâncias de discurso específicas; (ii) vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação; (iii) será *encenado* por duas entidades desdobradas em sujeito de fala e sujeito agente” (CHARAUDEAU, 2008, p. 52). Então, o ato de linguagem se dá por meio do “encontro de dois processos que envolvem quatro protagonistas ligados por um duplo circuito” (CHARAUDEAU, 2008, p. 59). Com isso, demonstra o ato de linguagem e os sujeitos no plano a seguir:



Observa-se no esquema que a totalidade do ato de linguagem é composta por um “espaço interno” – o “circuito da fala configurada” –, no qual estão os sujeitos de fala enunciador (EUE) e destinatário (TUD), resultantes de um conhecimento concernente às “representações linguageiras” socialmente compartilhadas, e um “espaço externo” – o “circuito externo à fala configurada” –, no qual estão os sujeitos agentes comunicante (EUC) e interpretante (TUI), cujos saberes estão relacionados ao aspecto psicossocial que institui esses seres. Assim, de acordo com o autor, é possível verificar que existe uma “representação discursiva”, ou seja, quando o ato de linguagem ocorre no espaço interno, e uma “representação da situação de comunicação”, em se tratando do mundo como circuito de fala no espaço externo (CHARAUDEAU, 2008, p. 53).

### 3.3 A “aventura” do discurso

O êxito do ato de linguagem, no que concerne a sua produção, está vinculado à utilização de “contratos e estratégias” do EUC que, por sua vez, deve estar atento a todo um empreendimento que possa garantir um resultado bem-sucedido do ato de linguagem. É preciso que o EUC estruture sua soma de competências sem negligenciar “a margem de liberdade e de restrições de ordem relacional” (CHARAUDEAU, 2008, p. 56), afinal, para que haja sucesso no ato de linguagem, o TUI deve estar consoante com o TUD no que se refere à interpretação.

O “contrato” a que se refere Charaudeau (2008) diz respeito ao compartilhamento de práticas sociais de um determinado grupo, cujas representações linguageiras consoantes tornam possível um pacto que favoreça o ato de linguagem entre os sujeitos. Desse modo, o sujeito comunicante tem condições de prever que o TU, detentor de uma competência



linguageira correspondente, reconhecerá a “proposição” feita pelo EU e ofereça a sua compensação. Já “estratégia” refere-se ao conjunto de mecanismos utilizados pelo EUC, a fim de alcançar, de acordo com seus objetivos, certos “efeitos” sobre o TUi. Assim, o EUC, para convencer ou seduzir o TUi, trabalha para fazê-lo identificar-se com o TUD, lançando mão, também, de outros procedimentos, os quais Charaudeau (2008) define como “a fabricação de uma “imagem de real” como lugar de uma “verdade” exterior ao sujeito e que teria força de lei” e “a fabricação de uma imagem de ficção como lugar de “identificação” do sujeito com um outro” (CHARAUDEAU, 2008, p. 57).

Ao dizer, o sujeito falante está empreendendo um desafio duplo, pois trabalha com expectativas e possibilidades de que o sujeito interpretante acolha seu projeto e que as estratégias aplicadas atinjam os “efeitos” pretendidos. Do outro lado está o sujeito interpretante, que irá interpretar o ato de linguagem a seu modo, aferindo e reparando tal “encenação”. É por isso que Charaudeau (2008, p. 56) afirma que cada ato de linguagem “pode ser considerado uma expedição e uma aventura”, já que não é possível determinar que o “reconhecimento” da atividade languageira pelo sujeito TUi será coincidente com o sujeito TUD arquitetado pelo EUC.

O sujeito comunicante tem alternativas de construção da imagem do EUE, podendo fabricar máscaras, a depender de sua consciência de “legitimação de fala” junto ao interpretante, ou a depender das “circunstâncias de discurso”, conforme sua necessidade. O exemplo dado por Charaudeau (2008) diz respeito a um professor que, consciente de sua representação perante os alunos no que se refere ao Saber, poderia proferir inverdades em sua aula sem ser questionado, de modo que suas palavras seriam tomadas como verdade. Numa perspectiva contrária, no caso de o EUC não ter tal legitimidade, pode fazê-lo por meio de uma instituição, quando fala como porta-voz em nome de, por exemplo, um partido político ou qualquer órgão “regulamentado” e “legitimado socialmente”.

Importante ressaltar que as circunstâncias de fala é que circunscrevem os atos languageiros dos sujeitos, de forma que o contrato, regido por elas, dependerá do “implícito codificado”, isto é, “conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras” (CHARAUDEAU, 2008, p. 60). Nessa perspectiva, em uma esclarecedora ilustração, o autor demonstra que é o “implícito codificado” que permite um cliente entrar em um táxi e apenas proferir a expressão “Praça da República” para fazer com que o motorista siga o itinerário. Há aí uma relação de “cliente- que- informa- ao- motorista- aonde- quer- ir” e “motorista- que- deseja- ser- aceito- pelo- cliente- e- que- pode- levá-lo- ao- lugar- onde- ele- deseja- ir”

(CHARAUDEAU, 2008, p. 60): circunstância que aponta o ritual sociolinguageiro ou “contrato de comunicação”. Este, por sua vez, é que alicerça os performativos, pois, em um ritual sociolinguageiro, os sujeitos de fala reconhecem que, em uma circunstância específica, existe uma autoridade com poder para aprovar, vetar ou condenar uma ação, como é o caso de um juiz num tribunal, por exemplo. Com isso, Charaudeau (2008, p. 61) insiste que

[...] todo ato de linguagem depende de um Contrato de comunicação que sobredetermina, em parte, os protagonistas da linguagem em sua dupla existência de sujeitos agentes e de sujeitos de fala (fenômeno de legitimação). Esse contrato englobante e sobredeterminante orienta o julgamento dos outros contratos e estratégias discursivas encenadas por estes sujeitos.

Charaudeau (2008), então, afirma que seu conceito de ato de linguagem apresenta um “projeto semiolinguístico” que admite uma abordagem de questões tanto sociológicas quanto psicológicas, ainda que tal definição subsista na esfera da linguagem. O autor enfatiza que é majoritariamente nessa esfera que se situa a problemática linguageira, pendendo, em menor grau, para o âmbito da Sociologia, isto porque, segundo ele,

Não podemos nos inscrever na afirmação sociológica segundo a qual o poder não se encontra nas palavras, mas no estatuto social das pessoas que as empregam. Em nossa concepção, as estratégias de poder exercidas em uma sociedade são o resultado de *um jogo de ser e de parecer* entre o estatuto social dos sujeitos do circuito comunicativo (EUc/TUi) e o estatuto linguageiro dos sujeitos que a manifestação linguageira constrói (EUe/TUd) (CHRAUDEAU, 2008, p. 62)

Isso ratifica a ideia do mundo semiotizado, que “não é dado a princípio”, mas construído por meio de estratégias de significação; um mundo arquitetado por atores da linguagem que, dialeticamente, fazem uso de um conjunto de ações linguageiras dotadas de significados reveladores desse mundo.

### **3.4 Argumentação como prática**

Argumentar, de um modo geral, é uma ação intimamente ligada aos atos de convencer e de persuadir. Convencer diz respeito à tentativa de fazer com que o outro pense igual, de modo que ele concorde com o pensamento proposto; não tem a ver com disputa, mas com prova e demonstração. Já persuadir está para a tentativa de seduzir o outro, sensibilizá-lo para

agir sobre algo ou alguém. Quer dizer, enquanto convencer “é saber gerenciar a informação”, persuadir é “saber gerenciar a relação”, assim afirma Abreu (2009, p. 25 ), quando diz que “convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir”.

Isso significa que conseguir convencer alguém não quer dizer necessariamente persuadi-lo, já que, em muitas situações, é possível que os pais convençam um filho de que estudar é necessário e vantajoso, e, no entanto, esse filho, embora convencido, continue negligenciando as tarefas escolares, como ilustra Abreu (2009). É possível também que alguém seja persuadido sem que esteja convencido, como acontece quando “uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um empurrãozinho racional de sua própria consciência ou da de outra pessoa, para fazer o que deseja” (ABREU, 2009, p. 25-26).

Numa perspectiva mais aprofundada e sem distinguir “persuasão” e “convencimento”<sup>20</sup>, Charaudeau (2008) trata a argumentação no âmbito da “organização do discurso” e revela que o argumentativo, se comparado ao narrativo, é um modo mais difícil de ser tratado, pois, enquanto este é sustentado por alguma forma de realidade, o outro “está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana, através de certas operações do pensamento” (CHARAUDEAU, 2008, p. 201). A prática da argumentação é uma atividade que envolve um saber subsistente no campo das ideias, de modo que uma argumentação pode ser invalidada, sendo fadada ao desaparecimento, caso seja contestada e superada.

Charaudeau (2008) critica a forma como o argumentativo tem sido tratado nas práticas escolares, pois a atenção em sala de aula, quando o assunto é argumentação, se volta para o sentido que conectivos e conjunções podem dar ao texto. O autor considera danosa essa maneira como a tradição escolar vem lidando com a atividade discursiva da argumentação e afirma que é essencial levar em conta as situações de comunicação. Fato é que “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 203), até porque tais combinações não garantem a consistência do argumento, que, na maioria das vezes, encontra-se implícito no discurso. Então, para que uma argumentação aconteça, primordialmente, deve existir um tripé

---

<sup>20</sup> Charaudeau (2008, p. 205) considera que quando o sujeito argumentante tenta conduzir o sujeito-alvo a compartilhar da mesma verdade, isso é persuasão.

a que Charaudeau (2008) chama de “relação triangular”: uma “proposta sobre o mundo”, um “sujeito argumentante” e um “sujeito-alvo”, quer dizer,

- uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade* [da proposta] [...].
- um *sujeito* que *se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* [...] quanto a essa *proposta*.
- um *outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação (CHARAUDEAU, 2008, p. 205).

O sujeito argumentante exerce uma atividade discursiva que envolve duas buscas essencialmente, segundo Charaudeau (2008). A primeira é a “busca da racionalidade”, ou seja, a busca de uma verdade que consiga elucidar fenômenos universais do modo mais ideal possível, dentro das possíveis verdades existentes acerca desses fenômenos, levando-se em conta que o indivíduo irá trabalhar essa verdade com base em dois filtros: sua “experiência” individual e social e as “operações do pensamento”, a partir das quais o “universo discursivo” é construído, tendo como base as representações socioculturais comuns entre sujeitos de um mesmo grupo.

A segunda é a “busca de influência”, com vistas ao “ideal de persuasão”, ou seja, o esforço do argumentante para fazer com que o interlocutor partilhe o mesmo “universo de discurso”, de modo que esse destinatário valide a verdade do argumentante a ponto de aceitá-la como sua, tornando-se “co-enunciador” dessa proposta. É nesta segunda busca que Charaudeau (2008) chama a atenção para uma certa ambiguidade, pois seria possível alcançar o objetivo de trazer o interlocutor para o “universo de discurso” do argumentante fazendo uso da “sedução” – elemento presente nos modos de discurso Descritivo e Narrativo – em vez do raciocínio e da lógica. Por outro lado, o uso da estratégia da sedução não significa unicamente “busca de influência”. Nesse sentido, é preciso esclarecer que sedução e persuasão – estratégias que podem ser utilizadas para a busca de influência – não devem ser confundidas.

Nessa perspectiva, Charaudeau (2008, p. 207) aponta os procedimentos fundamentais do modo de organização argumentativo que o diferencia dos outros:

Admitimos que argumentar é uma atividade que inclui numerosos procedimentos, mas o que distingue esses procedimentos daqueles de outros modos de discurso é precisamente o fato de que se inscrevem numa *finalidade racionalizante* e fazem o jogo do raciocínio que é marcado por uma lógica e um *princípio de não contradição*. Os procedimentos de outros

modos (Descritivo, Narrativo) se inscrevem numa *finalidade descritiva e mimética* das percepções do mundo e das ações humanas.

A argumentação como prática, segundo Charaudeau (2008), é fruto de um conjunto de elementos que, dentro de uma situação de comunicação, visam à persuasão. Ela pode ser apresentada sob a forma de interlocução – “dialógica” –, monolocalução – “oratória” – ou “escrita”, daí poder-se pensar na qualidade da argumentação, a importância do teor argumentativo, a legitimidade da proposta. Já o **argumentativo** (negrito do autor) diz respeito ao modo de organização do discurso e é por meio dele que se torna possível a produção das argumentações.

Segundo o autor, o modo de organização argumentativo proporciona ao sujeito argumentante construir “explicações” acerca de uma dada proposta sobre o mundo sob as visões da “razão demonstrativa” e da “razão persuasiva”. A primeira razão tem em vista arquitetar ligações de causalidade que, por sua vez, se estabelecem por meio da “organização lógica argumentativa”, enquanto que a segunda razão se fundamenta na pretensão de compor provas a partir de argumentos que possam legitimar uma dada proposta “e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras” (CHARAUDEAU, 2008, p. 207). A razão persuasiva necessita, sobretudo, da capacidade do sujeito argumentante em articular aquilo que o autor chama de “procedimentos de encenação discursiva”, ou seja, a mecânica utilizada na construção da razão persuasiva diz respeito a uma “encenação argumentativa” atrelada especificamente àquele que visa a persuadir. Assim, de acordo com o autor,

A lógica argumentativa não é o único elemento da *argumentação*. Como já dissemos, à *razão demonstrativa* deve associar-se uma *razão persuasiva*. Esta depende do *sujeito* que argumenta e da *situação* em que este se encontra diante do interlocutor (ou do destinatário) a que está ligado por um *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2008, p. 220).

Desse modo, entende-se que argumentar, por si só, não é suficiente. Para além disso, é necessário que o sujeito esteja inserido em uma encenação que, por sua vez, está condicionada a outros elementos legitimadores desse ato. Além disso, as propostas sobre o mundo, para serem tomadas dentro do processo de persuasão, devem estar inseridas num “quadro de questionamento”. É por isso que Charaudeau (2008, p. 221) afirma que “nem toda asserção é necessariamente argumentativa”, propondo o seu ponto de vista voltado para a ideia de que “toda asserção pode ser argumentativa *desde que se inscreva num dispositivo argumentativo*”,

composto essencialmente por proposta, proposição – que acontece quando da possibilidade de a proposta ser posta em causa – e persuasão.

## CAPÍTULO IV

### SEMIOLINGUÍSTICA E MULTIMODALIDADE

“Símbolos. Tudo símbolos  
Se calhar, tudo é símbolos...  
Serás tu um símbolo também?”

(Álvaro de Campos – Fernando pessoa)

#### 4.1 O verbo-visual como categoria discursiva aplicada a gêneros multimodais

Para tratar de verbo-visualidade, faz-se necessário retomar o conceito de discurso, que não deve ser compreendido como o universo das expressões verbais. Segundo Charaudeau (2001, p. 25), o discurso extrapola os códigos de manifestações languageiras, pois ele “é o lugar da encenação da significação”, de modo que os diversos códigos semiológicos estão a serviço de sua emergência. Nesse sentido, é por meio das variadas expressões languageiras e seus códigos semiológicos correspondentes que o discurso insurge, e, para além disso, a “unidade-discurso” depende da expectativa dos sujeitos da linguagem em relação à troca languageira dentro de uma situação de comunicação bem determinada. Nas palavras do autor,

Em um primeiro sentido, *discurso* está relacionado ao fenômeno da encenação do ato de linguagem. [...] Em um segundo sentido, *discurso* pode ser relacionado a um conjunto de saberes partilhados, construído, na maior parte das vezes, de modo inconsciente pelos indivíduos pertencentes a um dado grupo social (CHARAUDEAU, 2008, p. 26).

Tendo em vista que o discurso se revela nas diversas linguagens mediante seus respectivos códigos semiológicos, é possível pensar a produção de sentido também na linguagem verbo-visual, cujos processos de significação não se contrapõem, mas se complementam, quer dizer, é um conjunto de elementos verbais e visuais que, somados, constroem o sentido.

Assim como o texto essencialmente verbal, num texto verbo-visual, todos os componentes são estrategicamente escolhidos, a fim de que seja atingido, da melhor maneira possível, aquilo que Charaudeau (2008) chama de “expectativa múltipla” do ato de linguagem, já que tal expectativa depende do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação, como cada um deles compreende a troca languageira. Mendes (2013a, p. 132) fala em “graus de compreensão entre instância de produção e de recepção, devido às várias complexidades geradas pela assimetria: o que comunicamos não é necessariamente aquilo que seria interpretado pelo outro”. A dinâmica do fenômeno

linguageiro, independente do código utilizado, se dá no jogo que o sujeito estabelece entre a configuração linguageira e o sentido a ela subjacente. Então, dentro de uma dada “circunstância de discurso”, o ato linguageiro possui um duplo valor interdependente: explícito, que é a atividade de “simbolização referencial”, e implícito, que é a “significação” – conceitos que já foram abordados anteriormente.

O icônico na verbo-visualidade tem função tão importante quanto o verbal, de modo que não há uma compreensão efetiva do texto se houver uma interpretação desses dois elementos de forma dissociada. Em um texto verbo-visual todos os elementos, sem distinção – até mesmo o título de uma obra, no caso de uma pintura, por exemplo –, concorrem para emergência do discurso, que, por sua vez, está fixado numa conjuntura histórica e socialmente construída e, por isso, fornece representações que reportam de forma direta ou indireta ao corpo social em que ele está inscrito.

Então, pensar o verbo-visual e seus processos de significação nos vídeos selecionados como *corpus* desta pesquisa se faz pertinente e necessário, pois há, nas narrativas, uma linguagem que combina a verbalidade e a iconicidade para a construção de sentido. Vale ressaltar que Mendes (2013) elenca categorias de análise para imagem fixa, mas elas podem ser adaptadas para as imagens em movimento, por isso, para a análise da verbo-visualidade em gêneros multimodais, como os vídeos do Kit Escola Sem Homofobia, serão empregadas algumas categorias de análise sugeridas pela autora.

Chama à atenção nas tramas em questão a simbologia contida nas imagens, como é o caso, no vídeo Encontrando Bianca – somente para ilustrar – do documento de Registro Geral da protagonista. Logo inicialmente, na narrativa, a cédula aparece para refletir a questão da identidade e identificação, efetuando uma desconstrução significativa da perspectiva identitária socialmente construída. Essa imagem inicial no vídeo vai se deslocando e se transformando instante a instante, de modo que o retrato com uma aparência masculina<sup>21</sup> sutilmente passa a mostrar traços femininos, quer dizer, a imagem fala por si, ao revelar que um documento civil não detém a identidade do sujeito, a qual vai sendo construída a partir de uma dinâmica social, como afirma Hall (2000, p. 108),

[...] esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu

---

<sup>21</sup> O uso dos termos “masculino” e “feminino” aqui são necessários para explicar didaticamente a transformação de José Ricardo em Bianca. São termos postos em cheque no que tange à desconstrução de gênero que defende Judith Butler (2015).



que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo.

Há também outros aspectos icônicos a serem observados nos vídeos do Kit, os chamados elementos técnicos, de acordo com Mendes (2013a). Esses aspectos estão dispostos na grade de análise para imagens fixas que a pesquisadora desenvolveu com o intuito de facilitar a catalogação e, especialmente, o mapeamento de dados.

A autora destaca os elementos plásticos, referentes à composição da imagem – a superfície da imagem e sua disposição –, e as cores utilizadas, se elas evidenciam alguma simbologia, se há reproduções ideológicas em seu uso, sempre respeitando as particularidades de cada caso estudado, sem desconsiderar o recurso dos dados paraimagéticos, o que é interpretado aqui como as circunstâncias de produção da imagem. Além disso, merecem atenção os planos de visão, concernentes ao posicionamento circunstancial dos objetos retratados na imagem, e os ângulos de visão, que também podem ocasionar efeitos de sentido para a imagem analisada, como enaltecer, inferiorizar ou dar efeito de equidade aos objetos da cena. Contudo, a autora ressalta que “esses dados técnicos devem sempre ser pensados em relação a uma finalidade comunicativa e nunca, no caso da análise do discurso, serem vistos somente do ponto de vista da técnica pela técnica” (MENDES, 2013a, p. 142). Outro destaque é o ponto de vista da imagem, que conduz a interpretação, na medida em que guia o olhar do interpretante. Finalmente, são evidenciadas as funções da moldura, que, no caso das imagens cinéticas, referem-se à demarcação imaterial da imagem, diferentemente da moldura que envolve um retrato, por exemplo.

Os audiovisuais constituintes do *corpus* deste trabalho são arquitetados por uma pluralidade de linguagens: as imagens, a verbalidade, as cores, os sons, os movimentos, ou seja, diversas formas representativas construtoras de sentido, de modo que, apresentando mais de um código semiótico, os vídeos do Kit Escola Sem Homofobia exprimem a linguagem multimodal. A multimodalidade é uma linguagem reforçada, inclusive na vida cotidiana, a todo instante, pelos avanços tecnológicos, como diz Mendes (2013b, p. 13),

nesse início de século, vivemos uma efervescência tecnológica de possibilidades de registros do icônico e esta modernidade cria um volume incalculável de dados verbo-imagéticos. Assim, estamos todos rodeados de iconicidade [...].

É por isso que a análise multimodal vai além, ao considerar o contexto cultural, de modo que isso exige maior perícia do sujeito para a compreensão desses textos.

Já que a análise dos textos verbo-visuais demanda um olhar apurado para os diversos aspectos construtores de sentido, um modo de compreender a imagem em suas variadas expressões é explorar o imagético tal qual se explora o texto verbal, com os devidos ajustes, considerando as particularidades de cada linguagem. É o que sugere Mendes (2013a), quando propõe o exame dos textos diversos e seus discursos numa perspectiva macro, no sentido de observar os códigos semiológicos uns em relação aos outros, ou seja, como o valor atribuído a cada um deles significa quando combinados entre si.

Assim, nossa proposta visa a atender aos textos multimodais, tão comuns na nossa atualidade, pois acreditamos que na multimodalidade as imagens não devem ser analisadas separadamente do texto verbal ou até mesmo extirpadas dos corpora, como por vezes ocorre em algumas pesquisas. Em muitos casos, o verbal e o icônico são partes de um mesmo gênero de discurso e devem receber um tratamento analítico que leve isso em consideração (MENDES, 2013a, p. 127).

A proposta de análise da autora, então, é da multimodalidade, tendo em vista a necessidade de uma interpretação mais aprimorada dos textos que circulam, cujos componentes são demasiadamente complexos, não admitindo uma leitura pouco apurada. Ademais, vale ressaltar que Mendes (2013), além de sugerir uma análise multimodal dos textos, também trabalha na perspectiva de multimodalidade como gênero discursivo, de modo que cabe aqui uma explanação desse conceito à luz da semiolinguística de Charaudeau (2004).

O autor apresenta uma discussão bastante complexa na qual vincula os gêneros à teoria semiolinguística. Para ele, o gênero é determinado situacionalmente, pois não há características regulares que possam defini-lo, quer dizer, gêneros são categorias flexíveis em transformação contínua, isso porque a situação de comunicação impõe restrições que irão determiná-los. Desse modo, é o circuito externo que, na organização de um campo de prática em um campo de comunicação, conduzido por um determinado contrato de comunicação – emergente em cada prática social com atores languageiros também específicos – instituiria as condições da troca languageira e uma visada discursiva predominante. Por meio de um domínio de comunicação, portanto, são estabelecidos os contratos de comunicação, que arquitetam as restrições situacionais, as quais dão origem às restrições discursivas, que, por seu turno, provocam as restrições formais. Nas palavras do autor,

A situação de comunicação é, assim, o que determina, através das características de seus componentes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação, condições de enunciação sob seu

aspecto externo. Por conseguinte, ela estrutura o domínio de prática – que é sociologicamente vasto – em domínio de comunicação. Este sendo de alguma forma a resultante de todas as situações de comunicação que dizem respeito, ele é, ao mesmo tempo, e por efeito de retorno – o lugar onde se encontram as condições gerais às quais devem satisfazer os componentes das diferentes situações de comunicação dos quais fazem parte. Isto quer dizer que cada situação de comunicação particular, inscreve, ao mesmo tempo, no nível de seus componentes, os dados gerais que instruem o domínio, e traz especificações que lhe são próprias (CHARAUDEAU, 2004, p. 6).

Para Charaudeau (2004), é a situação de comunicação que prescreve, por meio das particularidades dos seus constituintes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos linguageiros. Assim, os vídeos do Kit Escola Sem Homofobia selecionados para este estudo, dentro dos títulos das políticas públicas governamentais, pertencem a uma situação de comunicação das campanhas de (in)formação social, na medida em que fazem parte de um material produzido dentro de um projeto chamado Brasil Sem Homofobia, com vistas ao combate da violência e do preconceito contra a população LGBT. Além disso, se inscrevem no domínio de comunicação educacional/educativo, pois foi um material, cuja construção se deu sob o aval do Ministério da Educação, através de um contrato consolidado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), elaborado para circular no ambiente escolar. Esse domínio de comunicação convoca as visadas discursivas predominantes de incitação e informação, as quais, de acordo com o autor, correspondem a intencionalidades psico-sócio-discursivas que provocam a expectativa do sujeito falante no tocante ao ato de linguagem e, conseqüentemente, da troca linguageira. Segundo Charaudeau (2004), deve-se considerar as visadas “do ponto de vista da instância de produção que tem em perspectiva um sujeito destinatário ideal, mas evidentemente elas devem ser reconhecidas como tais pela instância de recepção”, e acrescenta que “é necessário que o locutor e o interlocutor possam recorrer a elas” (CHARAUDEAU, 2004, p. 5).

Nos vídeos do Kit, as visadas discursivas predominantes dizem respeito, primeiro, à incitação, considerando-se a intenção do *eu* objetivar um “mandar fazer”, mas, por não estar em posição de autoridade, recorrer à persuasão ou à sedução para instigar o “tu” a crer que determinada ação realizada por ele próprio lhe será benéfico. No caso das narrativas em questão, o discurso de minorias – cuja tônica se baseia no respeito à diversidade de gênero, contrário à intolerância e à violência historicamente construídas – visa a refrear o comportamento homofóbico por meio da persuasão, na busca por um “fazer acreditar” que tal conduta gera um efeito nocivo à sociedade. Segundo, a visada da informação consiste em “fazer saber”, tendo em vista a legitimidade da sua posição de saber, que informa a um “tu”

que “deve saber” sobre a existência de um determinado fato, ou mesmo sobre de que modo e o motivo de seu aparecimento. O discurso nas narrativas volta-se para a informação de que existe preconceito e discriminação contra a população LGBT e que, por isso, é necessário estimular o respeito e o entendimento das questões de orientação sexual e identidade de gênero.

Assim, lançando mão dos pressupostos teóricos de Charaudeau (2004), diante das restrições que impedem rotular um texto em um determinado gênero, já que não há aspectos internos regulares que deem conta de uma classificação, o *corpus* desta pesquisa enquadra-se metodologicamente no gênero multimodal, conforme proposta de Mendes.

#### **4.2 Real e ficção: uma construção enunciativa**

Para tratar de real, em comparação à ficção, Charaudeau (2015) distingue realidade e real significante. Para ele, realidade diz respeito ao universo tal qual se apresenta ao homem, despido de significado, tendo em vista que sua existência não se dá por si mesma. De outra maneira, o real significante se constrói por meio da atividade de percepção que o homem exerce sobre a realidade empírica, a qual é significada e interpretada por ele, de maneira que “a significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência, e a que estabelece com os outros para alcançar o consenso da significação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 203). Isso indica que o significado atribuído não é a própria realidade. Antes, a realidade é construída por meio de uma mecânica de significações.

Nesse ponto de vista, ao pensar a imagem icônica, termo essencial para este trabalho, verifica-se que nela não há um significado pré-existente à atividade significante do observador, mas sentidos que serão arquitetados pelo espectador a partir de representações que reportam, direta ou indiretamente, os elementos da imagem à rede social na qual ela está inserida. Aqui cabe ressaltar a importância do icônico na construção do imaginário sociodiscursivo, cujo conceito se faz necessário esclarecer.

À luz da semiolinguística, o imaginário sociodiscursivo é fruto das representações sociais, produzidas e partilhadas por indivíduos de um determinado grupo social por meio da atividade de linguagem. Segundo Charaudeau (2015, p. 190-191),

de fato, de um lado, o homem é dominado por um mundo que se impõe a ele, mas, de outro, é pelos sistemas de representação que ele o apreende, sistemas

que o próprio homem constrói e que dependem ao mesmo tempo de sua vivência.

Ao tratar de imaginário, o autor está se referindo à imagem que capta a realidade e permite perceber “um universo de significações” que somente existe na relação da experiência do indivíduo com essa realidade, de modo que esta “tem, portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade” (CHARAUDEAU, 2015, p. 203). Com isso, o autor traz o conceito de imaginário social, introduzido por Castoriadis nos anos 60 e 70 do século passado, e, a partir dele, formula a concepção de imaginário sociodiscursivo.

De acordo com Charaudeau (2015), os “imaginários fragmentados, instáveis e essencializados”, para desenvolver integralmente sua função de “espelho identitário”, precisam se materializar, o que ocorre de variados modos, seja nas ações cotidianas individuais ou comunitárias dos sujeitos, seja na edificação de símbolos por meio de objetos. Contudo, afirma o autor, para além disso, essa materialização precisa ter como suporte principal uma “racionalização discursiva”, de modo que “os grupos sociais produzem discursos de configuração diversa que dão sentido a essas materializações” (CHARAUDEAU, 2015, p. 206).

O imaginário sociodiscursivo é sustentado por dois saberes, de acordo com Charaudeau (2015), os “saberes de conhecimento” e os “saberes de crença”. O primeiro tipo de saber está relacionado com o estabelecimento de uma verdade sobre os acontecimentos do mundo, para além da subjetividade humana. Trata-se da busca por explicações da existência dos eventos, de como e por que acontecem, por meio de um empreendimento científico, o qual “constrói uma representação da realidade que vale pelo conhecimento do próprio mundo” (CHARAUDEAU, 2015, p. 197). É um discurso que não pertence ao individual, pois se arvora em uma instância impessoal que funciona como “o papel de referência e verificador do saber”, considerando-se que esses saberes estão, em certa medida, condicionados às culturas das quais são oriundos.

Já os saberes de crença estão arvorados em um juízo do sujeito sobre o mundo, sem que isso esteja arvorado no conhecimento, como o científico, por exemplo. Nessa esfera de saber, o sujeito atribui valores aos fenômenos e eventos que o cercam, ou seja,

Agora é o sujeito que vai ao mundo e não este que se impõe àquele. Deve-se, portanto, admitir a existência de vários julgamentos possíveis. O sujeito que

fala faz sua escolha segundo uma lógica do necessário e do verossímil, na qual pode intervir tanto a razão quanto a emoção (CHARAUDEAU, 2015, p. 198).

Nesse sentido, os discursos sociais revelam, por meio dos atos languageiros – carregados dos saberes de crença e de conhecimento conectados, que sustentam as representações sociais – os imaginários sociodiscursivos. Em outras palavras, os imaginários de que trata a semiolinguística despontam das representações sociais que, por sua vez, se difundem através das manifestações discursivas. Tendo isso em vista, Mendes (2013a, p. 147) propõe a observância de que, assim como os imaginários sociodiscursivos emergem nas manifestações languageiras verbais, o mesmo ocorre quando a manifestação é verbovisual, “já que as imagens, sejam elas fixas ou cinéticas, podem também manifestar indícios de como uma dada sociedade cria representações sobre várias questões”. E, ainda mais incisivamente, revela que “é possível mesmo afirmar que, em alguns casos, esses imaginários não são verbalizados, mas somente expressos através de imagens”, como é o caso dos padrões normativos vigentes na sociedade. Ora, não é por acaso que se observa, por exemplo, nas propagandas midiáticas, em novelas, e nos mais diversos meios de comunicação que utilizam a imagem, o ideal de relacionamento heteronormativo – o qual, atualmente, tem sido desconstruído, numa escala ainda muito pequena, por alguns poucos publicitários que encontram na diversidade sexual um lucro promissor.

No que tange à ficção, esta se inscreve no campo da simulação de situações possíveis, de acordo com Mendes (2004). Segundo ela, a ficcionalidade “é algo que ocorre amplamente na comunicação cotidiana. Na verdade, empiricamente, ela já ocorre de forma sistemática” (MENDES, 2004, p. 94), é um fenômeno comunicacional, podendo ocorrer de forma mais ou menos marcada em qualquer gênero do discurso. Assim, tendo em vista que a ficcionalidade se apresenta em maior ou menor grau nos variados gêneros, a autora distingue três tipos de ficcionalidade: “constitutiva”, “colaborativa” e “predominante”.

A ficcionalidade constitutiva diz respeito a uma espécie de simulação que está “‘fora’ da esfera do discurso”, portanto, não interfere na condição em que se inscrevem os gêneros, no que diz respeito à factualidade ou à ficcionalidade. Nesse caso, a simulação na linguagem é parte constituinte dos gêneros do discurso, na medida em que ela funciona como um dos componentes de sua fabricação; “seja ela de que natureza for, é um processo que integra a sua constituição e é, sobretudo, um sistema de economia necessário em tais mecanismos” (MENDES, 2004, p. 133). Um dos exemplos que a autora elenca, a fim de ilustrar sua definição, refere-se à relação do mundo/palavra, quando “a língua representa os objetos no

mundo. Trata-se de uma problemática da “Teoria da Referência” na qual se postula que as palavras designam classes de coisas e não coisas elas mesmas” (MENDES, 2004, p. 131-132).

A ficcionalidade colaborativa, segundo a autora, é um tipo de simulação de situação possível que colabora para que certos gêneros se constituam. Consiste na mescla de efeitos de ficção e efeitos de real dentro de um dado gênero factual. Tal ficcionalidade se realiza no discurso, qual é o caso das metáforas, das publicidades em geral, das reportagens, das brincadeiras entre amigos, das conversas cotidianas, entre outros citados por Mendes (2004). Para ilustrar, no caso das metáforas, dos exemplos trabalhados pela autora, ela cita “estou morrendo de fome”, “morri de medo”, “estou morta de cansaço”, enunciados que apresentam simulação de situação, cujo efeito exagerado ao extremo se dá dentro de um estatuto factual.

No caso da ficcionalidade predominante, esta reúne os gêneros textuais que englobam o estatuto ficcional, essencialmente, “é um tipo de produção que se constituiria predominantemente de simulações de situações possíveis e seria permeada de efeitos de real e de ficção” (MENDES, 2004, p. 141). A autora chama a atenção para o fato de que todo gênero de discurso que possua estatuto factual pode ser convertido em gênero de estatuto ficcional, qual seja o caso de contos, romances, poemas, cinema, teatro, desenhos animados, entre outros.

Os vídeos do Kit Escola Sem Homofobia aqui estudados se inscrevem no gênero de discurso de estatuto ficcional, cujo tipo de ficcionalidade é o predominante. Isso porque as narrativas nos vídeos em questão são compostas de simulações de situações possíveis crivadas pelos efeitos de real e ficção. Os efeitos de real, segundo Mendes (2013), dizem respeito ao mundo vivido, àquilo que existe no universo e é significado pelos sujeitos. É o caso dos protagonistas das narrativas em questão, por exemplo, que, mesmo sendo fruto de uma fabricação, se valem de efeitos de real em sua composição, de modo que representam adolescentes LGBT os quais, em suas vidas cotidianas, sofrem abusos e violências diversas, especialmente no ambiente escolar. Esses protagonistas possuem existência real, contudo, estão imbricados em um contrato de ficção, no caso das histórias nos vídeos, em prol da simulação de uma situação possível.

Os idealizadores das tramas produziram uma situação ficcional análoga a uma situação possível factual, suscetível de acontecer nas interações cotidianas entre os sujeitos. Os efeitos de real, nesse caso, estão voltados para a homofobia. Ao apresentar protagonistas transexual, lésbicas e bissexual, vítimas de preconceito e violência na escola, vê-se a reprodução do cotidiano das pessoas cuja orientação sexual e identidade de gênero divergem da

normatividade. No caso dos efeitos de ficção, estes se encontram nas personagens e na situação em que os enunciados são realizados.

No caso de definir o estatuto ficcional de um gênero, Mendes (2000) aponta que tal empreendimento deve ser realizado sob a ótica situacional, de modo que é apenas nessa instância que se pode diferenciar o factual do ficcional. O contrato situacional a que a autora se refere é definido – com base nos pressupostos teóricos de Charaudeau – como “o lugar onde é estruturado o ponto de vista do espaço comunicativo e das identidades psicológicas e sociais. São os componentes ditos interacionais e psicossociais que permitem descrever as características do situacional” (MENDES, 2000, p. 104). Desse modo, a autora propõe a aplicação do contrato situacional ao discurso ficcional, e elenca as condições de um contrato situacional no qual se inscreve o estatuto ficcional:

- (a) *Domínio de referência*: é onde temos representações tipificadas do saber: jurídico, político, científico, estético, etc.
- (b) *Instituição social*: é o campo das estruturas sociais estabelecidas pela tradição: Literatura, Teatro, Jornal, Religião, Educação, etc.
- (c) *Identidades sociais*: seriam de ordem sócio-profissionais: médico, professor, ator, escritor, jornalista, dramaturgo, entre outros.
- (d) *Formas de troca*: têm natureza interacional. É onde temos retratados os sujeitos do Ato de Linguagem. Por exemplo, um JEc escritor que se endereça a um TUi leitor; um JEc ator que se endereça a um TUi espectador, e assim por diante.
- (e) *Dados periféricos*: seriam dados que auxiliariam na compreensão do contrato situacional mas que sozinhos não seriam suficientes para estabelecê-lo: paratextos (títulos, sub-títulos, prefácio, índice, entre outros), gêneros textuais, dados icônicos do tipo: aspas, negritos, etc. (MENDES, 2000, p. 105-106).

Vê-se que, a partir das condições do contrato situacional, uma grade se forma para identificação do estatuto ficcional, já que o contrato de comunicação por si só, segundo a autora, não permite tal reconhecimento, pois ele visa a determinar os papéis languageiros. Fato é que o ato de linguagem está submetido a um compêndio de restrições que o enquadra num dado gênero discursivo e o sujeita a um contrato de comunicação específico, de modo que é possível dizer que as trocas languageiras se inscrevem num quadro pré-determinado, o qual pode variar a depender da situação em que ocorre o ato de linguagem. Nesse sentido, afirma Mendes (2000, p. 108):

No nosso ponto de vista, se afirmamos que o contrato comunicacional define o discurso ficcional, estaríamos retornando a duas questões que já discutimos: (a) a existência de marcas formais para o discurso ficcional, que



seria, nesse caso, uma das possibilidades de reconhecer os gêneros textuais; (b) estaremos retornando à afirmação de que a diferença entre o real e o ficcional se encontra no local que os sujeitos JE<sup>22</sup> e TU<sup>23</sup> [nota nossa] ocupam nos circuitos do Ato de Linguagem, porque o contrato de comunicação estabelece papéis languageiros.

A partir dessa constatação, Mendes (2004) alega que a ficcionalidade percorre os espaços externo e interno da situação de comunicação, sendo que no espaço externo ela atua onde se realizam as identidades sociais dos sujeitos, as quais são flexíveis e variam a depender da situação de comunicação. A ficcionalidade também se apresenta no espaço interno, que é o espaço das trocas languageiras, considerando-se a relação de dependência e complementação entre os dois espaços da situação de comunicação.

A autora revela que definir o que é factual não é menos complexo do que definir ficcional, isso porque o que é real numa determinada situação para um grupo social pode não ser para outro, a exemplo de fenômenos da natureza como o alvorecer e o entardecer diário, citados por ela. De modo que o que é um fato para o brasileiro residente em seu país causa estranhamento para os cidadãos residentes do Alaska e outros lugares do globo nos quais o sol é predominante o tempo todo, a depender do período do ano. Assim, Mendes (2004, p. 159) afirma que “a delimitação do factual poderia ser estabelecida a partir da situação de comunicação onde estariam compreendidos: dados culturais, institucionais, históricos, geográficos, étnicos, saberes científicos, entre outras possibilidades”.

A situação ficcional opera na simulação da situação factual, obedecendo, assim, ao princípio da verossimilhança. Daí a afirmação de Mendes (2004) de que não há ficção pura, já que ela é criada a partir da língua, das coisas no mundo e das sensações humanas, ou seja, a ficcionalidade somente se inscreve a partir de referências já existentes. A autora salienta que

Existem casos isolados de alguns escritores, como James Joyce ou Guimarães Rosa, por exemplo, que criam neologismos em suas obras. Parece-nos que tais neologismos se valem de recursos já existentes na língua, pois somos capazes de inferir seus significados. Assim, em termos de ficção, pensamos que uma reedição da máxima de Lavoisier seria uma boa síntese: na ficção nada se cria, tudo se transforma. Não estamos dizendo, com isso, que as criações feitas a partir da linguagem sejam triviais, muito

---

<sup>22</sup> Faz-se necessário esclarecer os ícones utilizados por Mendes (2000, p. 88). Na perspectiva da semiolinguística, segundo a autora, JE se desdobra em JEé – quando dos efeitos de ficção; representa o enunciador da história narrada, equivale a um “contador fictício” – e JEc – quando dos efeitos de real; “representa um sujeito individual e social que age no mundo e é testemunha da realidade”.

<sup>23</sup> Numa perspectiva semelhante ao JE, o TU também se desdobra em TUD – quando dos efeitos de ficção; “representa o sujeito destinatário imaginado pelo JE como interlocutor consumidor de uma história de ficção” – e TUi – quando dos efeitos de real; “representa o sujeito interpretante, externo à fala configurada; é então um sujeito individual e social que age no mundo”.

pelo contrário. A nosso ver, a ficção é um espaço que não só privilegia a criatividade humana quanto enriquece e contribui para a compreensão do mundo real (MENDES, 2004, p. 161).

É preciso não confundir ficção com mentira. Com essa preocupação, Mendes (2000) esclarece, de maneira objetiva, que tal distinção vai além da intenção de enganar – em se tratando de mentira. Ela busca explicar essa diferença numa perspectiva da semiolinguística, afirmando que para distinguir ficção e mentira é necessário observar um aspecto específico: o da contradição. Isso significa que “perceber a contradição é perceber a mentira e, por consequência, perceber que o locutor teve a intenção de mentir” (MENDES, 2000, p. 33).

Além de estatuto factual e ficcional, um gênero discursivo também pode possuir o estatuto mentira. A mentira, de acordo com a autora, se inscreve como uma verdade antes de ser descoberta, podendo se apresentar de formas diversas, desde uma informação falsa até a manipulação de imagens, de modo que estas se apresentam num “fazer imaginar”, deturpando o real. Nesse sentido, a mentira e outras estratégias de fala podem estar inseridas no discurso ficcional, contudo é preciso salientar que, enquanto a “ficcionalidade tem uma relação com o que é factual, estando inserida em uma perspectiva de mundo possível, a mentira, por sua vez, tem relação com a verdade, podendo o mentiroso sofrer sanções quando desmascarado” (MENDES, 2013, p. 134).

Segundo Charaudeau (2015), a mentira é um ato de linguagem submetido a três condições: (i) o sujeito falante diz enquanto enunciador (identidade discursiva) o inverso daquilo que pondera como sujeito pensante (identidade social); (ii) o sujeito falante deve saber que aquilo que enuncia é o avesso daquilo que pensa; (iii) o sujeito falante deve lançar mão de signos que façam seu interlocutor acreditar na simetria entre o que ele pensa e o que ele fala – lembrando que, segundo o autor, são diversas as formas de mentiras, de modo que elas podem ocorrer por meio do silêncio, da omissão, da dissimulação, da fabulação, entre outras. A mentira, então, se firma na relação entre os interlocutores, de modo que o enunciador da mentira deve levar em conta o saber do seu interlocutor. Nessa perspectiva, “não há mentira em si, na mesma medida em que não há mentiroso em si. Em uma relação não há mentira senão em função da aposta que recobre essa relação e do olhar daquele que pode detectar a mentira” (CHARAUDEAU, 2015, p. 105).

#### **4.3 A construção etótica e os efeitos patêmicos visados no Kit Escola Sem Homofobia**

De acordo com Charaudeau (2015, p. 113), é na Antiguidade que surge a noção de *ethos*, quando Aristóteles decompôs em três categorias os meios discursivos que entusiasma o público: “o *logos*, de um lado, que pertence ao domínio da razão e torna possível convencer; o *ethos* e o *pathos*, de outro, que pertencem ao domínio da emoção e tornam possível emocionar”. O *ethos* e o *pathos* não fazem parte de um estado psicológico real do orador ou do público, mas de uma crença construída, sendo que o *ethos* está voltado para o orador – que constrói uma imagem de si para a plateia –, e o *pathos*, para o público – o orador busca comover/seduzir a plateia. A figura do orador, nesse caso, deve assumir em seu modo de dizer expressões persuasivas e de convencimento, contudo, para além do conteúdo linguístico, o resultado do discurso é, na mesma medida, fruto daquilo que o orador deixa identificar de si no processo da enunciação.

Tratar de *ethos* na atualidade ganhou maior amplitude, já que a partir do desenvolvimento das ciências da linguagem houve maior interesse em buscar a compreensão da engrenagem por meio da qual se dão as interações verbais. Sendo assim, a noção de *ethos* passou a ser ainda mais valiosa, por conta da sua correlação com os “contratos” de linguagem entre os sujeitos e as diferentes formas de organizar as encenações discursivas.

Charaudeau (2015) traz uma proposta diante da discussão antagônica acerca de o *ethos* ser prévio/pré-discursivo ou discursivo, concernentes, respectivamente, às correntes de retóricos filiados à Idade Clássica, de um lado, e os filiados a Aristóteles, de outro. O autor se posiciona em favor de que sejam considerados os dois aspectos, pois o *ethos* é construído por uma espécie de autorretrato que o locutor faz de si, envolvendo suas habilidades linguísticas, sua crença e pontos de vista, seu conhecimento de mundo, entre outras competências. Tal imagem está ligada àquele que fala e isso representa a sua pessoa. Não é à toa que, ao escolher um representante para ocupar determinado cargo político, por exemplo, os partidos trabalham em função da construção de uma imagem daquele que será responsável pela estima de todo o grupo junto aos eleitores. Contudo, a construção da imagem de si não é *per se* competente, já que é necessário levar em conta o olhar do outro em relação a tal imagem. Nesse sentido, “de fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz” (CHARAUDEAU, 2015, p. 115).

Então, o *ethos* é o resultado da dupla identidade do sujeito falante, que se desdobra em identidade social de locutor – que produz o ato de comunicação – e em identidade discursiva de enunciador – que realiza o papel languageiro. Desse modo, de acordo com Charaudeau

(2015, p. 115), “o sujeito aparece, portanto, ao olhar do outro, com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele mesmo constrói para si”.

Falar de identidades do sujeito exige abordar a questão das representações sociais, as quais, segundo Charaudeau (2015), se configuram como “imaginários sociodiscursivos”, pois o sujeito falante está inserido em uma realidade circunscrita na qual se engaja um dado grupo social. Assim, o autor revela que a identidade do sujeito perpassa o coletivo, de modo que o *ethos* é construído a partir de um todo, na medida em que está associado à assimilação das representações sociais. Com isso, verifica-se a existência de um *ethos* singular, relacionado à identidade do sujeito falante, e um *ethos* coletivo, construído na comunicação social.

No que concerne à credibilidade, é importante ressaltar que enquanto a legitimidade está ligada à identidade social do sujeito, isto não acontece quando o assunto é credibilidade. Esta é uma construção do sujeito falante, edificada discursivamente, a partir de sua preocupação no que se refere ao que fazer/como agir para ser aceito em um dado grupo, a fim de angariar um julgamento de credibilidade desse grupo. Segundo Charaudeau (2015, p. 119),

De maneira geral, um indivíduo pode ser julgado digno de crédito se houver condições de verificar que aquilo que ele diz corresponde sempre ao que ele pensa (condição de sinceridade ou de transparência), que ele tem os meios de pôr em prática o que anuncia ou promete (condição de *performance*), e que o que ele anuncia e aplica é seguido de efeito (condição de eficácia). No caso oposto, revelar-se mentiroso, incapaz de honrar suas promessas ou de realizar os objetivos perseguidos, só pode desacreditar o sujeito. Essas condições variam em importância de acordo com o que está em jogo em cada situação de comunicação.

Nesse ponto de vista, vê-se nos vídeos do Kit Escola Sem Homofobia que a construção do *ethos* de cada protagonista apresenta critérios que além de legitimidade, conferem credibilidade ao personagem. Ora, se o objetivo desse material é mitigar a homofobia, conforme afirmam seus idealizadores, é evidente que, para cumprir o desafio, a imagem dos personagens deve se basear nas representações que cada grupo social faz de quem é digno, notável e sincero.

O personagem que protagoniza em cada vídeo carrega a responsabilidade de falar em nome do público LGBT, representando-o, de modo que a postura de altivez, coragem e determinação se destacam nas suas falas e nas suas posturas, em resposta à cultura de uma educação escolar que não acolhe a diversidade sexual. Esses personagens são adolescentes comuns, dispostos a romper com o preconceito por meio de uma postura de enfrentamento e

de demonstração de como a orientação sexual não deve ser observada como um problema social ou como uma transgressão. São adolescentes que desejam e buscam estudar, mas que, dentro do ambiente alicerçado na heteronormatividade, necessitam esforçar-se consideravelmente para serem respeitados em seus direitos sexuais.

Os *ethé* dos personagens atendem aos critérios de sinceridade – pois eles agem de acordo com o que pensam –, de *performance* – já que põem em prática aquilo que expressam – e de eficácia – na medida em que suas ações na trama são seguidas de efeito. Isso traz à tona uma indagação pertinente, considerando-se que os desfechos nas narrativas apresentam personagens investidos de poder, que chegam exitosamente ao final da história. Ora, a comunidade LGBT é uma minoria rechaçada na sociedade e, por isso, sabotada expressivamente, então, como é possível o sucesso dos protagonistas no enredo, quando, no cotidiano das pessoas LGBT, não é exatamente isso que acontece? Tal resposta se arvora, essencialmente, na questão do *ethos*. Se as narrativas foram produzidas com o objetivo de dirimir a homofobia e promover a equidade, os personagens não poderiam, absolutamente, deixar de cumprir com os critérios mencionados acima, pois, se assim o fosse, o objetivo do material teria um efeito contrário. Como bem diz Mendes (2013, p. 63) baseando-se na Retórica de Aristóteles, “somos persuadidos com maior facilidade quando sentimos amor e alegria do que quando sentimos tristeza e ódio”.

Enquanto o *ethos* está para a construção da imagem do sujeito, o *pathos* está relacionado à encenação com vistas a provocar a comoção do outro. No caso do *pathos*, o sujeito falante lança mão de estratégias discursivas que incitam o sentimento do interlocutor, de modo que ele se deixe levar pela emoção. Charaudeau (2007) afirma que as emoções se assentam no que ele chama de “problemática das representações”. Para ele, as emoções são “representacionais”, pois a relação que o sujeito tem com o as coisas do universo está baseada no significado atribuído aos objetos tirados da realidade para se tornar o “real” significante. O autor explica que

A piedade ou o ódio que se manifesta em um sujeito não é o simples resultado de uma pulsão, nem se mede somente como uma sensação de excitação, como um aumento de adrenalina. A emoção pode ser percebida na representação de um objeto em direção ao qual o sujeito se dirige ou busca combater. E como estes conhecimentos são relativos ao sujeito, às informações que ele recebeu, às experiências que ele teve e aos valores que lhe são atribuídos, pode-se dizer que as emoções, ou os sentimentos, estão ligados às crenças (CHARAUDEAU, 2007, p. 241).

Nesse sentido, o *pathos* se liga diretamente às crenças, na medida em que há uma variabilidade concernente ao efeito emocional, se se levar em conta as trocas sociais e os valores socialmente compartilhados. Diante do universo de crenças existentes, o sujeito, numa encenação comunicativa com vistas a efeitos patêmicos, fará uso de um discurso pautado em valores construídos dentro de uma diretriz como referência. Assim, de acordo com Charaudeau (2011, p. 5), as representações emocionais devem ser consideradas desde o interior dos saberes de crença<sup>24</sup> (tradução livre), pois a emoção se liga às representações quando estas dizem respeito a circunstâncias que incitam julgamentos arvorados na norma social, compartilhados coletivamente.

Nessa perspectiva o autor afirma que “é nesse sentido que se pode dizer que uma morte não vale uma morte do ponto de vista do seu efeito patêmico” (CHARAUDEAU, 2007, p. 241), na medida em que é necessário observar que tipo de laço existe entre os sujeitos envolvidos no evento, para, a partir disso, compreender o que a morte representa para um parente, para um amigo, para um profissional de saúde, para um telespectador, e assim por diante. A depender da representação, o efeito emocional será alterado.

É preciso considerar que os efeitos patêmicos são efeitos visados, sem garantia de que as emoções do interlocutor/auditório serão, de fato, produzidas. Por isso, Charaudeau (2007, p. 242) afirma que não “se pode confundir, de um lado, o efeito que pode produzir um discurso em relação ao possível surgimento de um sentimento e, de outro, o sentimento como emoção sentida”. Assim, o autor retoma a noção aristotélica de uma “retórica dos efeitos”, pautada na assertiva de que “persuadir um auditório consiste em produzir nele sentimentos que o predispõe a partilhar o ponto de vista do orador” (CHARAUDEAU, 2007, p. 242). Então, o sentimento e sua expressão são distintos, de modo que o sentimento é apontado como um efeito possível, “que poderá suscitar uma determinada ativação do discurso junto a um determinado público, em uma dada circunstância” (CHARAUDEAU, 2007, p. 242).

No caso do *corpus* deste trabalho, os efeitos patêmicos visados correspondem, em primeiro lugar, ao apelo de vítimas da violência cotidiana por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero. O sofrimento a que são expostos os personagens protagonistas são situações que visam a impactar o público, de modo a levá-lo à empatia, quer dizer, fazer com que o espectador se coloque no lugar do personagem, a fim de que ele perceba a dimensão da violência ali apresentada. A intenção, então, é levar o público a aderir à causa LGBT, que,

---

<sup>24</sup> “Las representaciones emocionales deben ser consideradas desde el interior de los saberes de creencia” (CHARAUDEAU, 2011, P. 5).

nesse contexto, apela por respeito e oportunidade de estudar e de exercer sua cidadania. Ao mesmo tempo em que as imagens mostram a trama, os personagens narram suas histórias, isso também configura um efeito patêmico visado, já que esses narradores de si são adolescentes/estudantes que estão contando, à medida que imagens são mostradas, a dificuldade de enfrentar a homofobia em um ambiente onde a equidade deve ser uma constante.

Assim, vê-se que, nos vídeos do Kit, a busca pela adesão do interlocutor envolve uma estratégia discursiva na qual se busca a credibilidade do sujeito falante, por meio do *ethos*, e a comoção do público, por meio do *pathos*, a fim de que a comunidade escolar perceba a necessidade de se combater a homofobia e reconheça que cada cidadão tem o direito de viver a sua sexualidade, sem que isso seja visto como um problema social. Apresentar nas narrativas a violência direcionada a alunos LGBT na escola e também mostrar o enfrentamento desses indivíduos à opressão mostra que, para além do combate à homofobia, busca-se investir de poder aqueles que, eventualmente, se identificam com os personagens, cujos direitos sexuais são negados na sociedade e que, por isso, na maioria das vezes, vivem tolhidos de sua cidadania, marginalizados e excluídos.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISES

“Eu sou homem com H  
E com H sou muito homem  
Se você quer duvidar  
Pode ver pelo meu nome  
Já tou quase namorando  
Namorando prá casar  
A Maria diz que eu sou  
Maria diz que eu sou  
Sou homem com H  
E como sou”

(Homem com H – Antônio Barros)

#### 5.1 “Encontrando Bianca”

O vídeo “Encontrando Bianca” traz uma história de aproximadamente 4’, cuja protagonista do enredo é a jovem Bianca, que recebeu por nome de registro José Ricardo. Na escola, ela sofre rejeição, especialmente dos colegas, assim como em casa, por parte de seus pais. Apesar das agressões nos âmbitos caseiro e escolar, Bianca se orgulha por ter assumido sua identidade de gênero e, com muita altivez, finaliza a narração com um tom de sobrelevação diante da luta travada.

Na pretensão de tornar esta análise mais didática, a narrativa foi fragmentada em oito partes, identificando um tema para cada parte do enredo:

| <b>Enredo</b>   | <b>Tema</b>                                    |
|---|--|
| A foto em movimento na cédula de identidade           | a metamorfose/<br>a transformação              |
| A escolha do nome de batismo: José Ricardo            | o registro/<br>a expectativa/<br>o estereótipo |
| O reconhecimento e a aceitação da própria sexualidade | a quebra de expectativa/<br>o rompimento       |



|  |                         |
|--|-------------------------|
| A difícil trajetória de uma pessoa transexual  | a trajetória            |
| As ameaças e toda a violência sofridas por uma pessoa LGBT na escola                         | <i>bullying</i> /o medo |
| O grito de uma minoria que encontra dificuldade de se manter na escola e conseguir se formar | o brado                 |
| A busca pelo respeito às individualidades e à diversidade sexual                             | o apelo                 |
| A declaração firme e segura de sua identidade: Bianca  | a altivez               |

Logo no início do vídeo, aparece uma cédula de identidade que, a princípio, apresenta a foto de José Ricardo. Aos poucos, as feições masculinas vão se alterando sutilmente, ganhando características femininas, na medida em que os olhos, a boca, as bochechas, as sobrancelhas e a pele vão se modificando e ganhando contornos mais suaves, como se pode perceber nas imagens 1 e 2. Ao final desse movimento, vemos, em vez de um garoto, uma garota que surge a partir de uma mudança na fotografia de um documento que identifica o indivíduo perante os órgãos civis oficiais.

A identidade documento aí se confunde com a identidade de gênero, isso esclarece que um registro civil não pode determinar a identidade “real” do sujeito. Eis que nisso percebe-se uma estratégia de persuasão do público, pois, ao mudar de aparência, ao se transformar fisicamente em Bianca, o que houve foi uma mudança de identidade e não a perda dela. A imagem da cédula ganha força, também, porque é a primeira parte da narrativa, na qual apenas o icônico se sobressai.

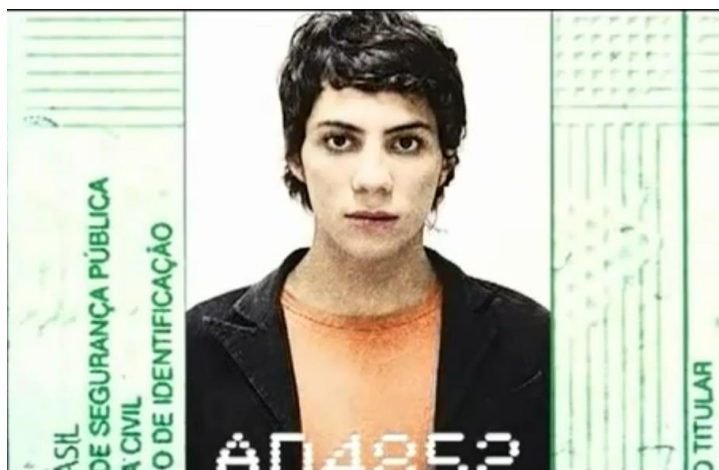


Imagem 1: José Ricardo

Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 2: Bianca

Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade

Esse icônico inicial é utilizado como se fosse um aviso ao público de que tema do discurso no vídeo é a transformação de um garoto, que, por se reconhecer menina, assume uma nova aparência, um novo gênero, uma nova identidade.

Os elementos multimodais são essenciais para que a construção de sentido se faça no texto narrativo do vídeo. A sequência de movimentos na fotografia da cédula de identidade se deu no íterim da evolução da trilha sonora, de modo que as mudanças que ocorrem no retrato estão consoantes com o processo de transformação do próprio personagem, refletindo na imagem do objeto as modificações na aparência física de José Ricardo, em seu caminho para encontrar/se metamorfosear em Bianca. Outra observação a considerar é que a imagem vai sofrendo alterações muito sutis, pois, o que parece um objeto estático não o é exatamente, na medida em que, embora a imagem do documento não se mova, acontece uma movimentação de modo a fazer o observador dar-se conta de que houve ali uma metamorfose ao mesmo

tempo delicada, na fotografia, mas que não deixa de ser socialmente abrupta, na nova percepção do indivíduo.

A voz que narra é a voz da protagonista, a única que fala na narrativa. Bianca conta brevemente como foi sua trajetória até assumir a identidade de gênero feminina. Ela começa narrando a origem do seu nome de registro, o qual tem inspiração em um grande artilheiro do futebol: “e o sonho do meu pai era que eu fosse jogador de futebol”, revela a narradora. Emerge, então, a perspectiva do pai que espera da criança de sexo masculino a virilidade representada na atividade jogador de futebol, que, além disso, é aquele que faz gol. Bianca diz “Eu jogava bem, sabia driblar, mas era complicado porque quando eu errava um lance sempre sobrava uma piadinha a mais pra mim. Não tinha jeito. Eu continuo gostando de futebol, mas hoje prefiro ficar na torcida, adoro assistir uma partida bem jogada”. De fato, José Ricardo exercia por gosto a atividade futebolística, contudo, desistiu da recreação, já que, ao cometer algum erro durante os lances, sofria com o *bullying* que partia dos observadores. O estereótipo de um jogador de futebol inclui atitudes que endossem o modelo machista/heteronormativo, de modo que não enquadrar-se nesse arquétipo implicaria uma quebra de expectativas que, muitas vezes, fere as crenças de determinados grupos sociais. No caso de José Ricardo, o não enquadramento gerou o *bullying*.

Na sequência narrativa, Bianca conta ter pintado as unhas de vermelho e, acompanhando a fala da narradora, a foto em preto e branco, na imagem 3, evidencia o esmalte encarnado. Aqui se percebe uma estratégia de falar por meio da imagem, destacando um elemento que, no imaginário social, representa contundentemente a sensualidade feminina.



Imagem 3: unhas vermelhas  
Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade

Bianca fala: “Eu me lembro do primeiro dia em que fui à escola de unhas pintadas de vermelho. Zoaram tanto comigo que eu não fui à escola no dia seguinte: inventei pra minha

mãe que eu estava com gripe.”. Dentro da narrativa, é esse o momento crítico do *bullying* sofrido por Bianca, que mente para sua mãe, a fim de não enfrentar os colegas opressores no dia seguinte. O destaque para as unhas, então, se explica a partir da forte retaliação sofrida pela estudante, que a fez recuar.

Embora tenha conseguido superar toda a violência sofrida ao longo de sua existência, como ela mesma diz “lutando para ser respeitada”, a narradora faz o seu público rememorar o quão difícil é a trajetória de um transexual que, ao afirmar sua orientação sexual, perturba a ordem de uma sociedade pautada em valores heteronormativos, excludentes, machistas e que busca uma homogeneidade irrealizável. Bianca diz: “Quem me vê hoje, pode achar que tudo foi fácil, mas não foi não! Sofri muito preconceito, e demorou muito para as pessoas começarem a me aceitar. Meu pai e minha mãe ficaram sem falar comigo quase um ano”. Aqui uma situação de patemização ou de efeito patêmico, já que pode despertar a comoção do público, na medida em que os pais cortam relações com o filho adolescente por não concordarem com sua nova identidade de gênero.

No que diz respeito à construção do *ethos* da protagonista, este se ancora na credibilidade, pois se sustenta numa lógica coerente, a julgar pela declaração de Bianca que evidencia o desejo de estudar/ se formar como professora em consonância com sua postura de insistência para estar dentro do ambiente escolar, ainda que isso lhe exija o enfrentamento à violência motivada por homofobia. Isso significa que a adolescente coloca em prática aquilo que comunica, de modo que o resultado de suas ações indica efeito positivo, se se considerar o apoio de alguns colegas e professores (informação revelada na cena da imagem 7, que se apresenta adiante). Além disso, é preciso acrescentar que a construção do *ethos* contribui significativamente para gerar efeitos patêmicos. No caso do vídeo em questão, a protagonista, cuja trajetória traz à tona a tônica do abandono, configura uma imagem que gera um *ethos* de vítima da opressão social, podendo criar efeitos patêmicos como compaixão e solidariedade.

Outra vez aparece na narrativa um elemento emocional cuja finalidade é a persuasão: “Eu gosto de estudar e sou boa aluna, fiquei só uma vez de recuperação. Mas tem dias em que vir para a escola é um castigo, tem horas que eu fico com medo de ser agredida; uma vez quase me bateram, diziam que gente como eu não deveria estar aqui”, e acrescenta: “às vezes eu acho que não vou conseguir acabar a escola”. As ameaças a Bianca são evidentes no vídeo, quando um colega faz gestos indicando que irá agredi-la fisicamente, como mostram as imagens 4 e 5:

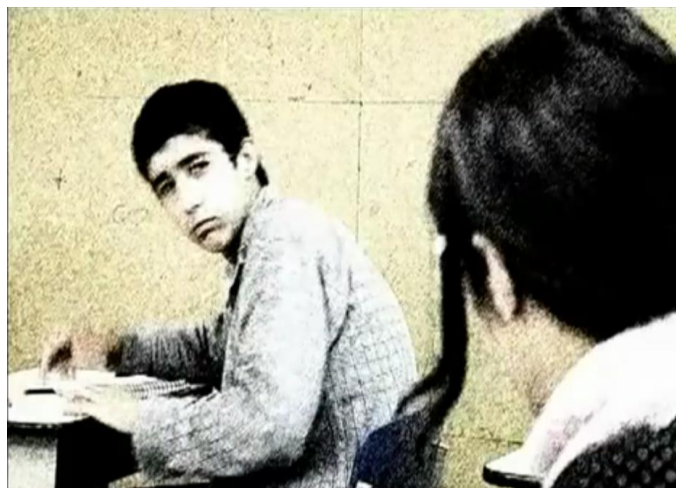


Imagem 4: A ameaça I

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

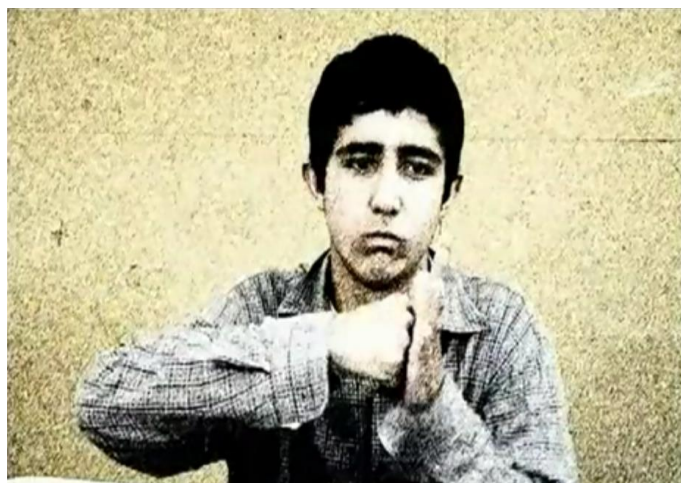


Imagem 5: A ameaça II

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Ora, numa sociedade em que há uma preocupação com a permanência dos sujeitos em idade escolar nas instituições de ensino, entende-se, então, que esse é mais um motivo para que a diversidade sexual deixe de ser um problema na escola. Outra observação é a escolha dos vocábulos “castigo” e “medo”, que agem conjuntamente para que teor patêmico desencadeie emoção no público e promova a sua adesão ao argumento presente na narrativa. Ao final dessa cena, o tom de voz da protagonista se assemelha a um brado, quando, de forma mais contundente, ela vocifera “eu quero me formar e poder trabalhar... Eu quero ser professora!”. Tal exclamação representa a voz de uma minoria silenciada e que enfrenta os mais diversos obstáculos gerados pelo preconceito para realizar seus desejos e anseios.

Na narrativa, a fala de Bianca esclarece que as diferenças existem e são inevitáveis, ao afirmar que “todo mundo é diferente de todo mundo! Cada um tem seu jeito, seus gostos... cada um tem uma maneira diferente de viver a vida”. Tal enunciado é endossado na imagem 6, na qual é possível verificar uma classe constituída por alunos “tingidos” com as cores que rememoram a “bandeira *gay*”, de modo a representar diversidade.



Imagem 6: As cores

Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade

No que tange aos efeitos de real, toda a história perpassa uma realidade possível, considerando-se a atmosfera que envolve a personagem, desde a escolha por seu nome de batismo até suas relações interpessoais dentro da escola. A perspectiva do pai quando atribui o nome de um artilheiro de futebol ao filho, as cenas de violência e a resistência de professores no que se refere ao uso do nome social são situações que remontam a sociedade patriarcal, que tende a não aceitar qualquer orientação sexual fora dos padrões heteronormativos. Trata-se da ficção pautada em uma realidade na qual a discussão acerca de gênero e do combate à homofobia ainda não é feita de modo eficaz, o que compromete a estada dos sujeitos que se identificam como LGBT na escola.

Bianca faz um “apelo” pelo respeito e permanência das pessoas LGBT nas instituições de ensino. Na cena, no pátio do colégio, ela revela que o fato de haver colegas, professores e professoras que a apoiam e a aceitam faz ela se sentir encorajada a seguir adiante. Há, aí, uma estratégia persuasiva que pode gerar emoção a partir de recursos verbais – no caso do tom apelativo da fala com o uso de expressões como “força” e “lutando” – e visuais, com a protagonista cercada por colegas com quem mantém uma convivência sadia, tendo em vista as feições de riso e aprazimento dos envolvidos, como se pode averiguar na imagem 7.

Finalizando a cena e, conseqüentemente, a narrativa, a personagem central, com olhar marcante, sorriso no rosto e demonstrando segurança, na imagem 8, e consciente de que sua luta é cotidiana, considerando-se o uso dos gerúndios (em negrito), declara veementemente sua identidade: “[...] **respeitando** e **lutando** para ser respeitada sendo quem eu sou: Bianca. É! Bianca!”



Imagem 7: A interação

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 8: A altivez

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Diante dessa análise de partes da narrativa “Encontrando Bianca”, pode-se concluir que o processo de elaboração do texto está pautado em mecanismos de construção do real, estrategicamente organizados no intuito de persuadir o público. Nessa narrativa, os aspectos multimodais foram essenciais para a estruturação de uma rede de sentidos que

trazem à tona os discursos que circulam na coletividade, ou seja, imaginários oriundos da simbolização do mundo construídos nas relações humanas. Os atos linguageiros no vídeo, acompanhados de sequência de imagens e de sons, promovem a composição do argumento, evidenciando duas visões: a de uma sociedade heteronormativa e a do sujeito protagonista, porta-voz da “minoría” LGBT.

Ações negativas prejudiciais ao público LGBT nas escolas estão marcadas na narrativa em cenas que revelam tipos de violência – desde a manifestada, a exemplo das ameaças de agressão física, até atos, em certa medida, sutis, como é o caso do *bullying* – ; quem pratica e quem sofre essa violência, além de valores familiares, que, na história, se esteiam no patriarcalismo.

O discurso silenciador e opressor apresentado na narrativa é combatido por Bianca, quando ela revela sua trajetória de luta e coragem em busca de respeito e aceitação, a despeito de todos os medos e obstáculos que teve de superar para levar a vida adiante. A postura da personagem, desde a primeira imagem com a foto de José Ricardo na carteira de identidade até sua autoafirmação como Bianca, é de convicção acerca de orientação sexual, o que se comprova no tom de voz da protagonista, que, especialmente no final do vídeo, se impõe como pessoa de direitos que pode e deve gozar de sua sexualidade.

## 5.2 “Torpedo”

“Torpedo” é um vídeo com duração de aproximadamente 4’, cuja narrativa se dá a partir do encadeamento de imagens tipo fotografias que, ligadas umas às outras, constroem a história. Tem como mote a relação amorosa entre duas jovens estudantes, Ana Paula e Vanessa, cujas fotos foram exibidas, criminosamente, na internet e também na parede de um corredor da escola onde estudavam. No vídeo não fica claro o/a(s) autor(es/as) da exposição, mas é evidente a intenção de ridicularizar as moças, de modo a lhes causar vergonha por conta de sua identidade sexual. As imagens divulgadas foram feitas em uma festa, onde ambas estiveram juntas, e veiculadas numa tentativa de expor a relação, tida como “transgressora”, das adolescentes. Contudo, aquilo que poderia causar constrangimento fez emergir o enfrentamento, e as jovens assumem publicamente no ambiente escolar a sua sexualidade e seu desejo.

A fim de esclarecer melhor a narrativa, segue a disposição do enredo dividido em 4 temas, que esclarecem a sequência da trama:



| <b>Enredo</b>   | <b>Tema</b>  |
|---|--|
| As garotas ficam sabendo que uma foto delas circula na internet   | Exposição/ Coerção/Censura                           |
| Ana Paula revela seu sentimento de vergonha ao saber que a foto também circula pelas paredes do colégio | Introversão/Temor/Vergonha                           |
| Vanessa e Ana Paula comentam sobre sua felicidade e sobre o sentimento que nutrem uma pela outra        | Avaliação/Reflexão/Reconhecimento                    |
| Ana Paula e Vanessa decidem enfrentar a situação juntas como um casal de namoradas                      | Enfrentamento/ tomada de posição/ “saída do armário” |

Em Torpedo, a trama começa com a cena em que as protagonistas tomam conhecimento de que suas fotografias foram criminosamente expostas, no intuito de divulgar sua relação homossexual. A primeira cena acontece no banheiro do colégio, quando “Aninha” envia um torpedo no celular pedindo a “Van” que ligue pra ela. No diálogo, o tom amedrontado na voz de Ana Paula e a expressão preocupada em seu rosto revelam seu temor ao julgamento da comunidade escolar acerca de seu relacionamento, sentimento que não é diferente em Vanessa.



Imagem 9: O torpedo

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 10: A urgência

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Com tamanha exposição, Ana Paula e Vanessa perderam o “esconderijo” do anonimato, e sua relação amorosa tornou-se pública sem que isso fosse uma escolha livre e pessoal. Dessa maneira, as duas adolescentes tornaram-se objeto de estigma, restringidas à vergonha de ocupar um lugar tido como desvalorizado socialmente: o lugar da homossexualidade. Tanto é, que a comunidade escolar tratou de mostrar, de forma ultrajante, aquela relação homoafetiva mantida secretamente sob a máscara da heterossexualidade. Ora, uma sociedade pautada na discriminação e preconceito à diversidade sexual busca ridicularizar comportamentos que se afastem da heteronormatividade, por isso não admite as relações que não se enquadrem nesse modelo, especialmente aquelas que subsistem às escondidas, legitimando, teoricamente, a subversão do arquétipo vigente. Assim, expor a

homoafetividade ao ridículo é um modo de castigar os homossexuais por não fazerem parte da normatividade, conferindo a eles a pena da marginalização.

O que se vê são imagens reveladoras do sofrimento de adolescentes que não conseguiram esconder a felicidade e a satisfação de estarem juntas, tanto que suas fotos foram parar na internet e nas paredes da escola. A narrativa traz à tona o sentimento de quem se sente subversor de uma ordem social dominante que dita regras a serem obedecidas e que busca engessar os sujeitos e suas identidades numa moldura estática e perversamente reguladora. Com isso, o que se segue na trama após a exposição, a coerção e a censura são reveladas nas imagens a seguir, que apresentam o desespero estampado nos rostos das protagonistas:



Imagem 11: No banheiro

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 12: Na quadra

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

No vídeo, a humilhação se efetiva justamente por conta de um discurso ancorado numa convenção sociocultural de que o feminino e o masculino cumprem um papel pré-determinado numa dada cultura. É como se homens e mulheres vivessem a sua sexualidade de uma forma universalizada, isentos das relações sociais e políticas. Nesse sentido, as protagonistas da narrativa em questão vivem uma situação de constrangimento, haja vista o medo e a vergonha explícitos na fala de Ana Paula ao dizer para Vanessa: “Van, aconteceu uma coisa horrível... [...]”, e mais: “[...] Tô morrendo de vergonha. [...]”, demonstrando que elas reconhecem a não aceitação social no que se refere a sua sexualidade e seu desejo.

Até esse ponto do vídeo, o som que se tem ao fundo carrega um tom de suspense, conciliando as cenas de vexação e o pânico que envolve as garotas nos primeiros momentos. O clima de tensão prossegue quando são mostradas as fotos das garotas juntas na festa e, em seguida, o modo debochado como os colegas delas se agrupavam para olhar e escarnecer as vítimas.



Imagem 13: O escárnio

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Enquanto a trama apresenta o escárnio, o diálogo reflexivo das protagonistas faz emergir um cenário de afetuosidade a cada foto exibida, enquanto ponderam sobre sua felicidade naquele dia e se reconhecem como parceiras e cúmplices. O clima de pavor dá espaço a um outro mais ameno e terno, que vem a partir do momento em que as protagonistas começam a pensar o bem que lhes faz a sua relação e como estavam felizes na noite em que as fotos expostas na escola e na rede foram tiradas. Nos retratos, a atmosfera é de satisfação, haja vista os sorrisos e olhares de contentamento.



Imagem 14: A festa

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 15: De mãos dadas

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 16: Felizes

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Em seguida, as feições de medo e tristeza são substituídas por sorrisos, no momento em que Vanessa e Ana Paula avaliam e optam por enfrentar a coerção declarando sua sexualidade e relacionamento homoafetivo. A entonação da voz de Ana Paula, quando

convidada por Vanessa ao enfrentamento, é incisivo: “**V**amos!” (sílabas tônicas em negrito para destacar a força da expressão). O tom de decisão, de posicionamento, de força e de coragem ajuda na transição do sofrimento para a superação, na trama. Importante ressaltar o ruído de uma porta se abrindo e também a inexistência de outros sons enquanto transcorre o diálogo com o convite, finalizando a cena que começou em tom de suspense e se estabilizou no momento da decisão.

Aqui se observa que as personagens avaliam o seu desejo e interesses individuais, e compreendem que é necessário construir sua própria história de vida, rompendo com o julgamento da sociedade que, por sua vez, rotula e identifica o sujeito a partir das suas práticas sexuais. Fica evidente o reconhecimento das protagonistas de que, dadas as circunstâncias, assumir sua sexualidade é imprescindível para seu bem-estar, uma vez que a regulação do comportamento sexual de modo algum garante a satisfação e a realização pessoal.

Nas imagens 14, 15 e 16 é possível observar o jogo de cores que denotam harmonia e tranquilidade estampadas nas roupas de Vanessa e Ana Paula, em contraste com as outras cores do ambiente. A atmosfera de afeto se sustenta também nos elementos investidos de delicadeza, como é o caso da ausência de excessos da própria composição visual como um todo no que se refere à aparência das adolescentes.

O enfrentamento se efetiva no momento em que, na narrativa, Ana Paula e Vanessa decidem tornar pública a sua homossexualidade, por meio de um afetuoso abraço no pátio da escola. Em meio aos olhares de reprovação, e alguns poucos de aprovação, as personagens legitimam sua individualidade com a quebra do acordo heteronormativo, de modo a sustentarem juntas – “Vamos enfrentar essa barra juntas?” – um novo acordo de felicidade e contentamento. A proposta de Vanessa: “quer namorar comigo?” demonstra a necessidade de um movimento contra o padrão, a ordem, o modelo hegemônico a que as protagonistas não atendem, e, por isso, rompem as fronteiras da interdição.

Tomada a decisão, toca o sinal do intervalo, o som de portas se abrindo e o barulho de pessoas em movimento indicam o fluxo de alunos se dirigindo para fora das salas. Ana Paula e Vanessa também se dirigem ao pátio e são observadas vigilantemente – nas imagens 17 e 18 pode-se verificar isso – por seus pares por onde passam. O rosto de Vanessa, na imagem 17, revela a tensão e a apreensão que antecede o momento de publicizar sua relação com Ana Paula, num encontro que surpreende, na medida em que reivindica o direito de ter uma orientação sexual diferente do que preconiza a heteronormatividade. Contudo, não se pode

deixar de verificar que tornar pública a relação não foi uma escolha das garotas, já que houve uma ação por detrás dessa situação, que foi a divulgação não autorizada das imagens.



Imagem 17: A tensão  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 18: Os olhares  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

A questão é bastante complexa, no sentido de que “sair do armário” se torna um problema, sob a ótica da superação, considerando-se que superar significa vencer, alcançar uma vitória sobre alguém ou alguma coisa. Tal imposição não é imposta aos heterossexuais, daí se pode pensar que o ato de “sair do armário” não deve ser visto como uma enunciação positiva do ponto de vista da equidade. Menos positiva ainda no vídeo em questão, quando, para as protagonistas, revelar a própria sexualidade tem a ver com a exigência de uma sociedade pautada em discriminação. A tomada de posição de Ana Paula e Vanessa se deu

mediante um imperativo que as convocou para o embate com a comunidade escolar. Nesse sentido, o enfrentamento deve ser observado em seu lado nocivo, já que seu motivador está relacionado à falta de igualdade, ao preconceito e à imposição social. É preciso salientar que essa imposição social para que os sujeitos LGBT revelem sua sexualidade está intimamente ligada à necessidade de alimentar, ainda mais, a injúria e o estigma a que a heteronormatividade condena aqueles que não se enquadram nesse modelo.

Na narrativa, Ana Paula e Vanessa se submetem aos olhares de reprovação dos colegas, como mostram as imagens abaixo, mas não sucumbem a eles, pois, apesar de toda a violência, impõem-se como cidadãs de direito, demonstrando que diversidade sexual não deve ser motivo de vergonha, mas de respeito.



Imagem 19: A reprovação

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 20 : A rejeição

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade





Imagem 21: O desprezo

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

O som da sirene e a movimentação dos estudantes em direção ao pátio sinalizam a hora de convivência entre todos os alunos, de modo que, diante da situação vexatória em que se encontram Vanessa e Ana Paula, compartilhar esse momento nesse espaço poderia causar sofrimento às duas. No entanto, o que ocorre é justamente o inusitado, se for levada em conta a atitude mais comum de quem sofre *bullying*, que é o afastamento/isolamento. Ana Paula tem a atitude de atravessar dois colegas que se posicionam na imagem como se fossem uma barreira, simbolizando o quanto está disposta a reagir à opressão, o que se pode observar nas imagens abaixo:



Imagem 22 : A barreira

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 23 : A reação  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Outra imagem significativa é a de uma funcionária da escola que aparece com olhar de reprovação quando Vanessa passa por ela, o que significa que não somente os alunos, mas também servidores da escola compactuam com a violência e também a praticam, quando agem com a finalidade de constranger o outro, nesse caso especificamente, por sua sexualidade.



Imagem 24 : A funcionária  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Dada toda essa trama de tensão e medo, as cenas seguintes se apresentam com uma música, em certa medida, descontraída como pano de fundo, indicando o desfecho no qual a apreensão, o pesar e a aflição dão lugar ao empoderamento das protagonistas que, estando cada uma em uma das extremidades do espaço, dirigem-se uma à outra, para abraçarem-se afetuosamente e darem um fim ao segredo outrora revelado sem consentimento.



Imagem 25 : Face a face

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 26 : O abraço

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

O clique simulando o som de uma câmera fotográfica se evidencia, mas, desta vez, o registro das cenas de afeto entre Ana Paula e Vanessa era regido pelas lentes dos diversos olhares movidos por surpresa, espanto, desprezo, empatia, alegria, rejeição e outros sentimentos expressos nas faces de quem assistia à declaração das protagonistas, conforme verifica-se nas imagens a seguir:



Imagem 27 : A surpresa  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 28 : O espanto  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 29: A empatia  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 30: A decepção  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

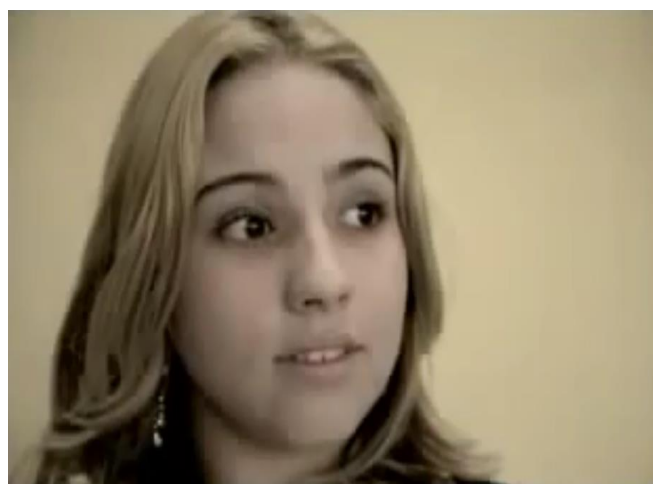


Imagem 31: O desapontamento  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 32: A expectativa  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Enquanto os observadores se dedicam à cena do abraço público revelador, Vanessa e Ana Paula serenamente se dão ao pedido de namoro. O efeito utilizado para dar maior emoção ao evento é um giro de 360 graus, no qual o abraço é visto por todos os ângulos, mostrando tanto as garotas, foco da atenção coletiva, quanto o ambiente e os observadores ao redor. Enquanto elas se abraçam, as imagens exibem os rostos apresentados nas imagens acima, de modo que ficam evidentes as expressões faciais de todos os envolvidos na cena. O fato de as protagonistas ocuparem o centro do ambiente, e os demais se posicionarem nas extremidades do pátio denota que o que antes era marginalizado deixou de sê-lo, já que elas subvertem a situação de vítima e passam à posição de autonomia e afirmação de sua orientação sexual .



Imagem 33: A subversão  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 34: A autonomia  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 35: O centro

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 36: A coragem

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 37: O pedido

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 38 : O “sim”

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Verifica-se que a busca pelo efeito de patemização se constrói na reação das protagonistas, na medida em que a superação é matéria relevante dentro da narrativa. Poder-se-ia dizer que esse clichê de a vítima injustiçada reagir e vencer o opressor é um componente que provoca emoção, considerando-se que, atualmente, o *bullying* é um assunto em pauta nos mais diversos ambientes, especialmente a escola. É muito provável que o público, comovido, anseie por uma reação das protagonistas vitimadas pelo preconceito e discriminação, então, nisso se vê um jogo persuasivo bastante eficaz, já que, independente de orientação sexual, a plateia quer que “o bem vença o mal” – materializando um clichê massificado –, numa perspectiva empática. Assim, de um modo sutil, o público tende a ser cooptado e incentivado a não discriminação no tocante à sexualidade.

Somada à busca pelo efeito patêmico, é evidente a construção etótica dos personagens protagonistas que, na narrativa, trabalham para demonstrar que seu objetivo é se sentir bem com o par amoroso, sem excessos em suas atitudes, sejam elas quais forem dentro da trama. Isso colabora para que o público volte um olhar de maior desprendimento para aquelas “pessoas comuns”, livre de estereotipações. No que tange à aparência das garotas, não há nada que denote homossexualidade, não há caricaturas nem excessos.

Com isso, o uso de estratégias discursivas colabora para uma maior adesão da plateia que, por sua vez, tende a ser seduzida pela história contada. O *bullying* apresentado ficticiamente na trama remonta um tipo de violência sofrida por indivíduos LGBT que, inseridos em uma sociedade engendrada no modelo patriarcal e heteronormativo, são cerceados e ridicularizados por sua orientação sexual ou por sua identidade de gênero. Ao retratar esse tipo de ocorrência, o vídeo funciona como uma vitrine, já que é um elemento



pelo qual a comunidade escolar pode visualizar o sofrimento das protagonistas, bem como a atitude transgressora que as colocou em tal situação.

É possível constatar que o vídeo está de acordo com a proposição do Kit Escola Sem Homofobia, visto que trabalha as questões LGBT sob uma perspectiva de que, na escola, assim como em outros espaços públicos, a homossexualidade é interdita. Tanto é que a sequência temática na trama perpassa pela exposição/coerção/censura; introversão/temor/vergonha até o clímax avaliação/reflexão/reconhecimento, finalizando com o desfecho enfrentamento/tomada de posição/“saída do armário”. Em todas as cenas da narrativa, as protagonistas foram ultrajadas e violentadas no ambiente escolar, cuja comunidade não trata com equidade a diversidade sexual e os direitos das pessoas LGBT.

Ao exibir o *bullying* sofrido por Ana Paula e Vanessa, o vídeo promove importante reflexão acerca da perseguição, da exclusão e do estigma a que são submetidos os *gays* nos espaços escolares. O sentimento de vergonha e de medo caracteriza a situação de constrangimento a que são expostas as pessoas LGBT, já que, se mantêm “segredo” acerca de sua orientação sexual, podem assumir uma vida falsa. Por outro lado, se decidem revelar sua sexualidade, tendem a enfrentar todo tipo de coerção, podendo sofrer, inclusive, violência física.

O que se vê em Torpedo é que a pessoa homossexual é levada a dar explicações acerca de sua sexualidade – ao passo que o heterossexual não necessita disso – e sofre o julgamento e as sanções da hegemonia heteronormativa, que busca controlar e disciplinar os corpos. O fato de, no final da história, as protagonistas assumirem em público sua sexualidade, demonstra que bem-estar e satisfação pessoal independem da orientação sexual ou identidade de gênero.

### **5.3 “Probabilidade”**

Em “Probabilidade”, com aproximadamente 7 minutos e meio de duração, é contada a história de um adolescente, Leonardo, que, no fim da trama, se reconhece bissexual. Diferentemente de “Encontrando Bianca” e “Torpedo”, o narrador é em terceira pessoa e conta a trajetória de Leonardo até ele compreender/reconhecer sua sexualidade. As imagens apresentadas são cenas, aparentemente, desenhadas artisticamente à mão, cada uma delas exibida numa sequência lenta. A história apresenta, além do protagonista, outros personagens coadjuvantes que fazem parte do enredo (Carla, Mateus e Rafael), os quais colaboram de

alguma forma para que Leonardo reconheça sua identidade sexual. Nesse enredo, o espaço da narrativa não é essencialmente a escola, mas ambientes diversos onde Leonardo conhece e se relaciona com outros adolescentes, construindo laços de amizade e afeto. Cenas de *bullying* se misturam às cenas de descobertas, e assim a narrativa ganha contornos que incluem experimentações e aprendizado, a partir das ações dos personagens.

Dito isso, é importante destacar que Probabilidade é uma história que pode ser dividida em cinco partes: 1) o êxodo; 2) a novidade; 3) o *bullying*/ a revelação/ a empatia; 4) o fascínio/ a surpresa/ a dúvida e 5) o reconhecimento/ a probabilidade/ a clareza. Nesta análise, serão transcritas por completo as partes do enredo – por motivos didáticos – e atribuídos os temas para cada uma delas. A começar pela primeira parte, segue a narração abaixo:

|   |                |
|---|----------------|
| <p>Este é Leonardo, e este é seu quarto. Pelo menos por enquanto, pois Leonardo precisa se mudar. Ele sempre morou na mesma casa e, de repente, vai ter que ir para outra cidade. Dentro dessas caixas, Leonardo está guardando suas coisas mais preciosas: seus discos, livros, fotos, mas a única coisa que ele realmente quer levar não pode ser guardada numa caixa. Leonardo precisa se separar de Carla, e isso deixa-o muito triste. Ele nunca tinha ficado com uma garota antes, e agora que eles se encontraram, ele precisa ir para longe. Leonardo tem medo de nunca mais gostar de alguém como gosta de Carla. Ele também tem medo de não conseguir encontrar novos amigos e não sabe nada sobre a escola em que irá estudar.</p> | <p>O êxodo</p> |
|---|----------------|

No primeiro momento da história, o narrador conta a partida de Leonardo para um lugar desconhecido por ele. As imagens que aparecem para compor a cena dizem respeito ao ambiente que o protagonista deixará, a fim de seguir um outro rumo. Leonardo é descrito pelo narrador como um adolescente que sente essa mudança, mais pela relação amorosa de que necessita abrir mão do que, necessariamente, pelo lugar onde viveu até então, apesar de haver uma ênfase no fato de ele ter **sempre** morado na **mesma** casa, denotando a ideia das possíveis raízes fincadas naquele lugar (grifo nosso). Ao que parece, ir para outra cidade não é o problema, mas o receio do desconhecido, o temor para com aquilo que o espera, ressaltando que a repetição da palavra “medo” endossa o raciocínio ora apresentado.

O ambiente do quarto de Leonardo é reproduzido nas imagens, e as caixas descritas pelo narrador aparecem logo no início da narrativa, bem como o desenho do protagonista e do seu quarto, exibindo a atmosfera de transição pela qual o adolescente está passando. O som simulando a onomatopeia “tic-tac” informa que o tempo do garoto naquele lugar estava se

esgotando, mas, ainda assim, o clima de despedida e de incertezas não se enquadra na exasperação.



Imagem 39: Os pertences  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 40: As caixas  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 41: A mudança  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

As cenas acima exibem a apreensão por causa de toda a mudança, mas no momento em que é narrado o afeto de Leonardo por Carla é que o olhar de tristeza se enfatiza, afinal, se a orientação sexual dele é a bissexualidade, na trama, faz-se necessário marcar seu interesse também por pessoas do sexo oposto, atendendo ao princípio da verossimilhança, conforme a imagem 44. Assim, é importante afirmar o sentimento do garoto por sua namorada e esclarecer que não é de sua vontade se separar dela, pois “isso o deixa muito triste”. Essa tônica se estende até a cena seguinte, na imagem 45, quando aparece a troca de carinho entre os dois, endossando o desejo de Leonardo por Carla, e que, de fato, é ela que ele gostaria de levar consigo.



Imagem 42: tristeza

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 43: O carinho

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Apesar da separação, consciente da necessidade da partida, Leonardo chega a sua nova cidade, onde passa a frequentar espaços diferentes daqueles de antes, inclusive a escola. Abaixo, a narração referente à segunda parte:

|  |                   |
|--|-------------------|
| <p>Quando o diretor da escola apresentou Leonardo para sua nova turma, ele ficou envergonhado. Os alunos estavam fazendo um trabalho em grupo e não pareciam interessados em saber quem ele era. Ainda bem que apareceu o Mateus! Mateus foi muito legal com Leonardo e o chamou para entrar no seu grupo. Mateus apresentou Leonardo aos seus amigos. Quanto mais Leonardo conhecia Mateus, mais gostava dele. Os dois foram descobrindo que tinham diversas coisas em comum, e o que parecia incrível, Mateus também colecionava discos de vinil! Enquanto Leonardo contava para o novo amigo sobre sua antiga escola e as coisas que tinha feito, Mateus apresentava para Leonardo a sua nova cidade, e, felizmente, Mateus conhecia muitos lugares e pessoas legais.</p> | <p>A novidade</p> |
|--|-------------------|

Foi no espaço escolar que Leonardo ganhou o seu primeiro amigo. Foi acolhido por Mateus e passou a frequentar os mesmos ambientes que ele. Agora que houve entrosamento, Leonardo se apresenta nas imagens com maior leveza nas feições, bem adaptado à nova escola e aos novos colegas, graças a Mateus que, diferentemente dos demais, o recebeu de forma calorosa e cordial, sendo o único aluno da classe que lhe deu atenção imediata. Dali em diante começa uma amizade que proporcionará a Leonardo descobertas e outras amizades. Toda a atmosfera escolar se faz presente na cena, inclusive o barulho da sirene, característica do horário de intervalo, quando a convivência entre os alunos é ampliada. Em seguida, além da imagem destacando a atenção de Mateus, também a cena em que o protagonista se confraterniza com seu novo amigo e os demais:



Imagem 44: O amigo

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 45: O acolhimento

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

As afinidades ligam os novos parceiros que passam a ser mais que colegas de turma; passam a ser amigos e confidentes. O suporte que Mateus deu a Leonardo foi contado em tom empolgante na voz que narra, dando ênfase ao quanto foi “incrível” descobrirem que ambos colecionavam discos de vinil. O recém-chegado, sentindo-se à vontade no quarto do amigo, revela sua história e os dois se conhecem melhor por meio do diálogo prazeroso de que fala o narrador. A música de fundo trouxe leveza à cena, demonstrando a rápida adaptação do protagonista à nova realidade, marcando que as novas experiências não devem ser observadas sob a ótica da resistência ou do sofrimento.

Com isso, um novo momento no vídeo começa. Trata-se de uma situação de violência dirigida a Mateus, o que faz surgirem revelações importantes, fortalecendo ainda mais aquela amizade.

|   |  |
|---|--|
| <p>Um dia, Leonardo estava andando na escola com Mateus, e alguns garotos começaram a apontar para eles e rir. Os garotos gritavam e ridicularizavam os dois, chamando-os de namoradinhos. Leonardo pensou em reagir, mas Mateus o impediu. Depois, Mateus contou para Leonardo uma coisa que nunca tinha tido coragem de dizer para nenhum outro amigo. Mateus contou que era <i>gay</i>. A princípio, Leonardo ficou chocado com a revelação de Mateus. Por que Mateus tinha demorado tanto para contar? Afinal eles não eram amigos? Depois, Leonardo lembrou dos garotos no corredor, seus dedos apontados, e entendeu os motivos de Mateus. Percebeu que o amigo confiava nele. Leonardo teve vontade de fazer mais perguntas, mas ficou com vergonha. Acabou agindo como se nada tivesse acontecido, e os dois continuaram tão amigos quanto antes.</p> | <p>o <i>bullying</i>/<br/>a revelação/<br/>a empatia</p> |
|---|--|

Na escola, alguns colegas, ao associarem a cumplicidade dos amigos a uma relação amorosa, trataram de apontá-los como “namoradinhos”. A prática do *bullying* se mostra na trama como um mecanismo de castigo àqueles cuja orientação sexual não se enquadra nos padrões heteronormativos. O constrangimento marca a aversão aos sujeitos LGBT, que recebem a injúria tal qual ela é: uma expressão de ódio.

Aqueles que não se encaixam na heteronormatividade convivem cansativamente em seu cotidiano com as diversas formas de violência e se veem obrigados a lidar com ela de algum modo. No caso de Mateus, houve passividade em sua reação, impedindo, inclusive, que Leonardo se manifestasse. Uma maneira de explicar tal impedimento pode estar ligada ao fato de que a orientação sexual de Mateus era desconhecida por seu amigo e, por isso, um possível sentimento de culpa se abate sobre Mateus que se acredita motivador da agressão. Outra explicação pertinente diz respeito à possibilidade de as agressões serem tão corriqueiras e inibidoras, a ponto de Mateus não mais reagir à hostilidade, já que o enredo não esclarece se os jovens daquela escola sabiam ou desconfiavam da orientação sexual do menino.

Os alunos-censores no vídeo aparecem escarnecendo e reprovando os dois amigos, ocupando o lugar de quem julga desfavoravelmente o rompimento com a heteronormatividade, e o que é mais grave: por mera suposição. As imagens abaixo apresentam Leonardo e Mateus juntos e, posteriormente, os colegas lhes dirigindo ofensas, inferiorizando-os e humilhando-os motivados por homofobia.

A cena de *bullying* descrita acima visa à patemização na medida em que o ambiente de cerceamento reproduz o cotidiano dos adolescentes LGBT nas escolas e toda a estigmatização

sofrida por eles no espaço de hostilidade que, ao invés de acolher a diversidade, marginaliza-a, segrega-a e expulsa-a. Nessa perspectiva, é preciso dar destaque à simbologia dos dedos apontados para as vítimas, enfatizando o julgamento que os colegas fazem de Mateus e de Leonardo. Apontar o dedo indicador tem uma carga semântica negativa, pois diz respeito ao julgamento impensado, despido de racionalidade, carregado de preconceito, exatamente como o que acontece na trama. As feições sisudas dos opressores endossam o tom de crueldade que a situação exige, na medida em que o *bullying* é, de fato, um linchamento moral.



Imagem 46: A acusação

Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 47: Os dedos apontados

Fonte: Ecos Comunicação em Sexualidade





Imagem 48: A injúria

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 49: O ultraje

**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Importante ressaltar a construção etórica de Mateus é de um garoto homossexual e negro. Evidentemente, a cor da pele contribui para que a homofobia se intensifique na narrativa, haja vista o preconceito de cor, historicamente construído, colaborar com o silenciamento e alijamento dos sujeitos negros. Embora não haja manifestos verbais que revelem o preconceito racial, a cor de pele de Mateus impressa na imagem atesta um agravamento no que se refere ao desrespeito dos colegas para com o adolescente. Ora, a incidência de negros na trama é significativamente reduzida, de modo que não há coincidência em o garoto homossexual da história ser negro, o qual, com muita hospitalidade, recebeu o colega recém-chegado. Nesse sentido, vê-se que Mateus, dentro do contexto da trama, assumiu uma condição de empatia e, num gesto avesso ao de seus colegas, contrariando as expectativas acerca do que espera de um jovem oprimido, acolheu o novato desconhecido.

A decisão de Mateus em revelar sua sexualidade ao amigo não é espontânea. Verifica-se um motivador investido de constrangimento e vergonha, que obriga o garoto a “confessar-se”, numa tentativa de explicar a Leonardo a situação vexatória experimentada. Não ter coragem de dizer que é homossexual demonstra que, no caso de Mateus, a clandestinidade é um “lugar seguro”, pois é dissimulando a sua sexualidade que, de algum modo, acredita burlar as injúrias e a hostilidade. Revelar a sexualidade, muitas vezes, é conviver com a vulnerabilidade e o medo constantes, haja vista todos os índices de violência que envolvem os sujeitos LGBT. Isso esclarece porque a demora de Mateus para contar a Leonardo sobre sua sexualidade, ainda que fossem amigos.

A revelação de Mateus fez o amigo entender que existia entre eles uma amizade pautada em confiança, de modo que a resposta de Leonardo foi o respeito e a empatia. Sentados numa escadaria, olhando um para o outro, numa conversa amistosa, a imagem exhibe a cumplicidade entre os dois:



Imagem 50: A cumplicidade  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Em seguida, um novo momento se inicia, quando Leonardo é levado a novas experiências e descobertas. Segue abaixo o quadro com a narrativa:

|   |   |
|---|---|
| <p>Um dia, durante o recreio, Mateus convidou os colegas para a festa de despedida de um primo. Leonardo gostou da ideia, pois ainda não tinha ido a nenhuma festa desde que se mudara. Quando Leonardo chegou na festa, ficou um pouco tímido, pois não conhecia ninguém além de Mateus. Mas logo Mateus apresentou Leonardo para seu primo Rafael. Mateus contou para Leonardo que Rafael também ia mudar de cidade e que estava triste por</p> | <p>o fascínio/<br/> a surpresa/<br/> a dúvida</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>deixar a escola e os amigos. Leonardo achou engraçado quando se viu dando conselhos para Rafael. Rafael achou legal conhecer alguém que tinha acabado de passar por uma situação como a sua. Vendo como Leonardo já tinha feito amigos e estava gostando de sua nova cidade, Rafael se sentiu mais confiante com a mudança e, pela primeira vez, pensou que coisas boas também poderiam surgir, que iria conhecer pessoas e lugares diferentes. O fato é que os dois conversaram a noite inteira e gostaram muito um do outro. No fim da noite, Leonardo ficou triste, pensando que, no dia seguinte, Rafael iria se mudar. E quando foram se despedir, Leonardo sentiu uma coisa que nem ele mesmo esperava. Depois de um longo abraço, ele teve vontade de beijar Rafael. Leonardo saiu da festa muito confuso. Nessa noite, Leonardo não conseguiu dormir, tamanha sua surpresa. Será que ele era gay? Nunca tinha sentido vontade de ficar com um menino antes. mas tinha gostado de Rafael e, inegavelmente, sentiu atração por ele. Mas... e a Carla? Ele também tinha sentido a mesma coisa por ela. O que estava acontecendo?</p> |  |
|--|--|

O convite para a festa foi um passo importante na trama para que Leonardo pudesse perceber melhor sua sexualidade, até então desconhecida por si mesmo. Novamente o amigo Mateus impulsiona o jovem para uma vivência mais entusiasmada, dividindo, generosamente, com ele seus espaços e seu círculo de amizade. Ao conhecer Rafael na festa, Leonardo teve uma grande surpresa, pois a afinidade e a possibilidade de transmitir sua experiência contribuíram para que o garoto identificasse o próprio amadurecimento. A situação inusitada é atestada pelo narrador ao enunciar que “Leonardo achou engraçado quando se viu dando conselhos para Rafael”, isso também se relaciona com o pensamento de que as mudanças pelas quais passa o indivíduo são eventos que ocorrem corriqueiramente, e que a quebra de paradigmas é importante para o aprendizado dos sujeitos. Fica evidente o apelo às novas experimentações, tendo em vista que elas fazem parte da vida das pessoas e contribuem para a estruturação do indivíduo.

A conversa durou até o fim da noite. “O fato é que os dois conversaram a noite inteira e gostaram muito um do outro”, de modo que, para enfatizar isso, as imagens trazem a movimentação de pessoas no início da festa em contraste com o esvaziamento no final:



Imagem 51: O encontro  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 52: O fascínio  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

É nessa atmosfera de fascínio e surpresa que a noite e a festa chegam ao fim, até que a partida e contato físico mais aproximado despertam em Leonardo um sentimento estranho e inesperado que o deixa confuso, “ele teve vontade de beijar Rafael”. O abraço de despedida prolongado provoca em Leonardo um desejo que, até então, somente havia experimentado com Carla, a namorada de quem precisou se afastar. A confusão se deu porque, até então, ele acreditava que se sentia atraído apenas por pessoas do sexo oposto, contudo, o que antes era uma certeza passou a ser questionado.

A troca de olhares entre os dois e o aperto de mãos ficam evidentes nas imagens abaixo:



Imagem 53: O desejo  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 54: O aperto de mãos  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

Leonardo volta para casa cheio de dúvidas e, acometido pelos questionamentos, não dormiu, e nocamente na trama aparece o “tic-tac” perturbador do relógio, desta vez indica que o tempo de os dois garotos se conhecerem melhor estava chegando ao fim. Além da onomatopeia, a cena com o foco de aproximação gradativa em Leonardo, num posicionamento de câmera do teto para o menino deitado na cama, como mostra a imagem 55, dá uma dimensão maior da inquietação que toma conta do adolescente naquele momento. Já na simetria das imagens 56 e 57, o pensamento de Leonardo se apresenta em igual intensidade para Carla e para Mateus, um de cada lado no desenho. Isso corrobora a bissexualidade de Leonardo, cujo desejo sexual se dá na mesma medida, independente de gênero, daí a “confusão” do garoto descrita pelo narrador: “O que estava acontecendo?”.



Imagem 55: A inquietação  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 56: Lembranças I  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade



Imagem 57: Lembranças II  
**Fonte:** Ecos Comunicação em Sexualidade

É no último momento da história que as dúvidas se esclarecem para Leonardo, pois é quando ele reconhece a própria sexualidade e a compreende com maior lucidez, num *insite* no meio da aula de Matemática.

|   |   |
|---|---|
| <p>No dia seguinte, Leonardo mal conseguia prestar atenção na aula de Matemática, pois estava cheio de dúvidas. Será que Mateus poderia ajudá-lo? Leonardo olhou para o lado e viu Bia, que também estava olhando para ele. Fazia tempo que os dois estavam numa troca de olhares animadora. Leonardo teve certeza de que se tivesse oportunidade também ficaria com Bia. E foi copiando a lição de probabilidade que Leonardo teve um estalo. Por que precisaria decidir entre ficar só com garotas ou só com garotos, se ele se interessava pelos dois? E ele não era de se interessar por qualquer um, pelo contrário, era difícil ele querer ficar com alguém, mas quando ele gostava, não importava se era garoto ou garota. E gostando dos dois, a probabilidade de encontrar alguém por que sentisse atração era quase 50% maior, tinha duas vezes mais chances de encontrar alguém. Leonardo sabia que não seria aceito por todos e que, assim como Mateus, teria que lidar com o preconceito. Mas também tinha certeza de que valia a pena enfrentar essas dificuldades para ficar do lado das pessoas de quem gostasse, e esperava ainda ter a chance de conhecer muitas pessoas especiais.</p> | <p>O reconhecimento/<br/>A probabilidade/<br/>A clareza</p> |
|---|---|

No primeiro momento da cena, novamente, aparece uma referência de que Leonardo se interessa por meninas, quando o narrador revela que há algum tempo os dois se olhavam. À primeira vista, é possível pensar que o protagonista é um garoto confuso e que não sabe bem o que quer, contudo, dentro do contexto como um todo, é possível compreender que a intenção é demonstrar a bissexualidade de Leonardo e que, por isso, ora se interessa por meninos, ora por meninas.

O narrador revela que Leonardo “não era de se interessar por qualquer um, pelo contrário, era difícil ele querer ficar com alguém”, uma ressalva com vistas a esclarecer que não se trata de um comportamento promíscuo de um garoto perturbado, mas legitimar o texto imediatamente anterior: “por que precisaria decidir entre ficar só com garotas ou só com garotos, se ele se interessava pelos dois?”, que, eventualmente, pode ser interpretado sob uma ótica negativa.

Ao mesmo tempo, a trama é construída de modo que Leonardo se interessa por três pessoas diferentes ao longo da narrativa, em um espaçamento temporal relativamente curto, o

que corrobora, em certa medida, o termo “confusão”. Com isso, verifica-se um prejuízo à proposta do Kit Escola Sem Homofobia, cuja intenção é instruir a comunidade escolar acerca do que é diversidade sexual, para, com isso, mitigar a homofobia nas escolas.

Chega, então, o momento em que se esclarece o título do vídeo Probabilidade. Das acepções desse substantivo, é possível destacar a sua relação com a Matemática, haja vista ser esse o nome de um raciocínio dessa área para se calcular a chance de incidência de um número em um experimento qualquer. Nesse sentido, a probabilidade aplicada às exatas trouxe uma compreensão para Leonardo acerca de seu interesse por meninas e por meninos, já que, segundo a narrativa, isso torna possível dobrar as chances de encontrar uma parceria amorosa. Contudo, o protagonista reconhece que “assim como Mateus, teria de lidar com o preconceito”, já que possuir uma orientação sexual que não se encaixa nos padrões heteronormativos pode exigir que o sujeito situações de preconceito e não aceitação social.

No fim da história, Leonardo consciente de que poderá sujeitar-se à violência por causa de sua orientação sexual, está disposto a “enfrentar essas dificuldades”, pois entende que é assim que se sente bem consigo e com os outros. A partir de tal construção etótica, apreende-se que adotar o comportamento lúcido e cômico que Leonardo demonstra na narrativa não é comum aos jovens da “vida real”. Todavia, é preciso salientar que apresentar um jovem estudante que reconhece a própria sexualidade de forma amena ratifica a diversidade sexual como uma questão que deve ser observada com naturalidade, posto que cada sujeito possui a sua orientação sexual, não devendo se submeter a interferências externas concernentes a essa questão.

Assim, de acordo com a análise multimodal realizada, é possível afirmar que Probabilidade é uma narrativa cujo apelo principal se volta para a questão da bissexualidade, narrada sob o pano de fundo da experimentação, tendo em vista que o protagonista, submetido às novas experiências, mostrou-se satisfeito com as vivências que teve depois que saiu de onde morava há algum tempo para um lugar completamente desconhecido por ele. A narrativa evolui no sentido de incentivar o espectador a um novo modo de olhar o mundo e os acontecimentos, o que fica evidente desde o começo da trama, quando do deslocamento de Leonardo de uma cidade para outra.

Nessa perspectiva, a história de Leonardo contribui para o enfrentamento à homofobia nos espaços escolares brasileiros, pois sua composição articula elementos verbo-visuais de modo a fazer o espectador compreender o universo de um adolescente que descobre sua sexualidade e reflete sobre os próprios desejos, ponderando as possíveis retaliações da



sociedade àqueles que se identificam com a bissexualidade. A jovialidade presente na linguagem do narrador e a própria apresentação da trama simulando uma história em quadrinhos apresenta ao público uma narrativa descontraída, mostrando um garoto, como tantos outros, que tem sonhos, desejos, receios, coragem, dúvidas e curiosidades.

Como se vê, a trama colabora com a reflexão acerca da diversidade sexual e da identidade de gênero, na medida em que apresenta um protagonista que questiona os valores heteronormativos estabelecidos historicamente nas relações de gênero. Então, por que não gostar de meninas e de meninos? Por que a sexualidade deve ser direcionada ao par homem/mulher? Questões que vão sendo trabalhadas no decorrer da narrativa, de modo a esclarecer que a sexualidade não é algo padronizado, logo, possuir uma orientação sexual que se não enquadra num sistema normativo não deve ser visto como um problema social. É por isso que o vídeo Probabilidade, então, contribui com a proposta do Kit Escola Sem Homofobia, que, segundo seus idealizadores, visa à promoção de ambientes escolares políticos e sociais que favoreçam o diálogo e os debates acerca de orientação sexual e identidade de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A cada 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no Brasil”<sup>25</sup>

Analisar como a linguagem verbo-visual articula a formação da identidade sexual e de gênero nos vídeos “Encontrando Bianca”, “Torpedo” e “Probabilidade” do Kit Escola Sem Homofobia a partir de uma discussão sobre, essencialmente, sexualidade e multimodalidade permitiu observar a discursividade que transcorre do verbo-visual nos três vídeos. As tramas foram construídas por meio da linguagem verbo-visual, concernente a um conjunto de elementos verbais e visuais que, reunidos, constroem o todo significativo. Os vídeos exibem para o público histórias baseadas em situações cotidianas vividas por adolescentes LGBT no ambiente escolar, nas quais os protagonistas apresentam, seja na voz do narrador-personagem, seja na voz do narrador-observador, todas as dificuldades enfrentadas para permanecer na escola, já que, por causa de sua orientação sexual, sofrem diversos tipos de agressão e ameaças.

A multimodalidade nos vídeos revela a realidade de uma sociedade baseada no patriarcalismo, cujo comportamento visa a enquadrar os sujeitos dentro de uma sexualidade heteronormativa, de modo a marginalizar aqueles que se identificam com uma orientação sexual ou uma identidade de gênero que não corresponda a esse arquétipo. Isso fica evidente, por exemplo, quando, no vídeo “Encontrando Bianca”, é a figura do pai que escolhe o nome José Ricardo para registrar seu filho, ou quando os pais de Bianca rompem a relação por quase um ano, por não aceitarem a sua identidade de gênero. Nessa perspectiva, aos sujeitos que se identificam com uma sexualidade fora do modelo heteronormativo é reservado o lugar da discriminação e do preconceito tanto dentro do ambiente escolar como também fora dele.

Vale ressaltar que no interior da escola, não somente os adolescentes estudantes, mas também o corpo de funcionários nutrem a intolerância e a discriminação, a exemplo do que é mostrado na narrativa “Encontrando Bianca”, quando a protagonista denuncia a insistência de alguns professores em chamá-la pelo nome social, bem como em “Torpedo”, quando uma funcionária do colégio direciona o olhar acusativo para Vanessa. Eis o apelo para que os esclarecimentos acerca de diversidade sexual sejam direcionados a todos os indivíduos inseridos no ambiente escolar.

---

<sup>25</sup>Manchete extraída do site < <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/06/cada-28-horas-um-homossexual-morre-de-forma-violenta-no-brasil.html> > acesso em 28/02/2017.

Os privilégios heterossexuais emergem nas tramas, já que a censura é sempre voltada aos sujeitos que se identificam como LGBT. “Sair do armário” evidencia a situação de desvantagem em que se encontra o indivíduo LGBT, pois a “exigência” de uma tomada de posição não é feita àqueles que se identificam como heterossexuais. Assim, como afirma Eribon (2008, p. 73), “o homossexual é, portanto, colocado numa situação de inferioridade, já que pode ser objeto do discurso dos outros, que brincam com ele e se aproveitam do privilégio que lhes é dado não só pelo fato de saber como pelo saber [...]”. De um modo contrário, “quando o homossexual faz questão de afirmar o que é, o heterossexual, que não precisa dizer o que é, goza ainda de um privilégio, pois pode fingir não querer saber, não se interessar, não compreender por que é necessário dizer etc”.

O verbo-visual traz à tona diversos tipos de coerções, dentro da escola, sofridas pelos adolescentes que se identificam como LGBT. Tanto que nas três narrativas são apresentados episódios de *bullying*, quando os protagonistas são submetidos a situações vexatórias e/ou ameaçadoras promovidas pelos diversos “sujeitos-censores”. As cenas apresentam um cenário de violação aos Direitos Humanos na medida em que os protagonistas enfrentam perseguições, exclusão e estigmas (WAS, s/d, p. 1), o que obriga esses adolescentes a reagir em prol de sua permanência na escola. Nisso se vê o apelo do Kit Escola Sem Homofobia ao público por uma escola e por uma sociedade que tratem com igualdade a todos, independente de orientação sexual ou identidade de gênero.

A linguagem multimodal nos vídeos evidencia um discurso anti-discriminatório fundamentado em valores sociais que contribuem para que a comunidade escolar reflita acerca da diversidade sexual. Emerge dessa narrativa o ideal de que é necessário educar para a cidadania, de modo que se fazem urgentes políticas públicas voltadas à comunidade LGBT na escola, com vistas a difundir preceitos que garantam a defesa da diversidade, e assegurar que estudantes não heterossexuais tenham seus direitos resguardados.

O discurso que emerge no Kit é o da busca por uma escola e, conseqüentemente, por sociedade mais justa e igualitária. As narrativas nos vídeos colaboram para a construção de uma consciência crítica deve ser também, e principalmente, o papel da escola, que pode e precisa contribuir no enfrentamento deste que é um grave problema social: a violência e a discriminação contra a comunidade LGBT. Além disso, as histórias ofertam informações de cunho educativo que visam a inibir práticas homofóbicas, especificamente na escola, já que se trata de um material a ser veiculado nesse espaço.

É preciso salientar que a escola é um espaço de considerável valor para os indivíduos, haja vista a extensão do período de tempo que os alunos passam nesse ambiente, bem como, e principalmente, as práticas educativas direcionadas a eles. Então, parte da identidade desses sujeitos é construída no espaço escolar, que é potencialmente um lugar de troca de conhecimento e construção de saberes. Nesse sentido, levando-se em conta o crédito social (MOITA LOPES, 2002) da sala de aula, suscitar discussões sérias referentes à sexualidade e orientação sexual dará informações aos discentes que, por sua vez, terão melhores condições de refletir acerca das práticas sociais hegemônicas – heteronormativas, misóginas, sexistas – que desrespeitam e negam a diversidade sexual.

Há, ainda, muito a ser explorado no Kit Escola Sem Homofobia, considerando-se a variedade dos itens que o compõem, bem como sua importância social. A análise dos vídeos selecionados para esta pesquisa sob o viés da Semiologia é apenas um modo, dentre muitos outros, de contribuir com os estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, com o estudo das práticas sociais, já que o Kit nasceu no seio da luta LGBT. Apesar de o material não ter sido utilizado nas escolas, ficam evidentes o engajamento e a relevância do movimento social, e o quanto ele tem avançado no que concerne às conquistas em prol do respeito à diversidade sexual e dos direitos LGBT.

A contribuição desta pesquisa se dá no sentido de elucidar a pertinência do material estudado no combate à discriminação e à violência motivadas por homofobia na escola, na medida em que desvela o discurso em defesa da equidade, do respeito e da dignidade dos sujeitos que não se enquadram no arquétipo da heteronormatividade. Analisar os vídeos do Kit esclarece que a tentativa de significar os corpos pelas marcas biológicas gera equívocos, na medida em que se passa a ter expectativas sobre o sujeito a partir do julgamento acerca daquilo que anunciam as estruturas físicas. Nessa perspectiva, fica claro que tratar as questões de identidade sob a égide da biologia e tornar o corpo uma referência central de identidade é tentar, inutilmente, apagar o sujeito como ser histórico e plural.

Assim, diante da proibição do Kit Escola Sem Homofobia, apesar do retrocesso que isso representa, espera-se que as Biancas, as Vanessas, as Anas Paulas e os Leonardos, que existem aos montes espalhados nas quase 190 mil escolas de ensino básico no Brasil, consigam permanecer no ambiente escolar e alcançar o objetivo de estudar.

É com a esperança de dias mais coloridos que foi escolhido o *corpus* deste trabalho. É com a esperança de fazer os olhos enxergarem e fazer os ouvidos ouvirem que esta pesquisa foi realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ALVES, C. A. Retórica da imagem em movimento: uma abordagem possível?. In: MENDES, E. (Coord.) et al. **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Tradução Pietro Nasseti. Editora Martin Claret, 2004.

ASSASSINATO de LGBT no Brasil: Relatório 2015. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 6 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer e superar preconceitos**. Cadernos CECAD 4. Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República (Secretaria Especial dos Direitos Humanos). **Texto-Base da conferência nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais**, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos-/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Brasil Sem Homofobia.** Subsecretaria de Promoção e defesa dos Direitos Humanos. Brasília. SEDH. 2009.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. *et al.* **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Traduções Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 8. ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2015.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros:** Reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2010a. v. 2.

\_\_\_\_\_. Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos. In: CHARAUDEAU, P. **Discurso Político.** Tradução Fabiana Komesu e Dilson ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim,** Rio de Janeiro, v. 10, dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Las emociones como efectos de discurso. **Revista Versión,** UAM, México, n. 26, pp. 97118, junio 2011b.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pathos* e discurso político. Tradução Emília Mendes. In: MACHADO, I. L. *et al.* **As emoções no discurso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240-251. v. 1.

\_\_\_\_\_. Um modelo sócio comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, G.; PAULA, L. (Org.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil.** Uberlândia: Edufu, 2010b.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. *et al* (Org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p. 22-39.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

ECOS. **Comunicação em sexualidade**. Disponível em: <<http://acos.blogspot.com.br/p/escola-sem-homofobia.html>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

ECOS. **Projeto Escola Sem Homofobia**. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 6 out. 2014.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FALA da Presidenta Dilma Rousseff acerca do veto ao Kit Escola Sem Homofobia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ESftwb6gkyc>>. Acesso em: 1 nov. 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro, 1999.

FUNDAÇÃO da ABGLT. Disponível em: <<http://abgltribrasil.blogspot.com.br/p/pagina-em-construcao.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS (FIPE). **Econômicas**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FURLANI, J. **Existe “ideologia de gênero”?** Entrevistadora Adrea DIP. Disponível em: <<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [20--?].

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. pp. 103-133.

HETERONORMATIVIDADE. In: DICIONÁRIO Virtual. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/linguaportuguesa/heteronormatividade?homografia=0>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

LIMA, E. Poesia e dor às cinco da tarde: imagens em movimento. In: MENDES, E. (Coord.) et al. **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

LYSARDO-DIAS, D. *et al.* Multimodalidade: uma leitura sistêmico-funcional de capas de CDs. In: MENDES, E. (Coord.) et al. **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, L. P. M. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

LOURO, G. L. et al. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

McLAREN, M. A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. Tradução Newton Milanez. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2016.

MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e iconicidade: uma proposta teórico-metodológica. In: MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Contribuições ao estudo do conceito de ficcionalidade e de suas configurações discursivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. Imagem e discurso: os desafios de se pensar o icônico na atualidade. In: MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013b.

\_\_\_\_\_. **O discurso ficcional: uma tentativa de definição**. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2000.

MENDES, E. Por um remodelamento das abordagens dos efeitos de real, efeitos de ficção e efeitos de gênero. In: LARA, G. P., *et al.* **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2008. v. 2.



MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MICHEL Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MONNERAT, R. A imagem no discurso publicitário: texto verbal e não verbal podem estar em conflito?. In: MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

MORENO, J. C. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS**, Direito, ano X, n. 17, jul./dez., 2009.

NOTA OFICIAL sobre o Projeto Escola Sem Homofobia. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PAULIUKONIS, M. A. L.; GOUVÊA, L. H. M. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 1, p. 49-70, jan./jun. 2012.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PROJETO Escola Sem Homofobia. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 6 out. 2014.

SILVA, G. D. A emoção como elemento constitutivo do discurso de informação televisiva. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Org.). **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAVARES, B. T.; PROCOPIO, M. R. Uma análise retórico-argumentativa das imagens de Dilma Rousseff e José Serra nas capas de Isto É e Veja. In: In: MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

VÍDEO Torpedo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4o-w>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

VÍDEOS componentes do Kit Escola Sem Homofobia. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/19/conheca-os-videos-que-fazem-parte-do-polemico-kit-escola-sem-homofobia.htm>>. Acesso em: 6 out. 2014.

WAS World Association for Sexual Health (Declaração dos Direitos Sexuais). Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.