

ORGANIZADOR

JOÃO PAULO SILVA BARBOSA

GÊNEROS SOCIOAFETIVOS

DO SEXISMO
ÀS PRÁTICAS
DISCURSIVAS
INSURGENTES

ORGANIZADOR

JOÃO PAULO SILVA BARBOSA

GÊNEROS SOCIOAFETIVOS

DO SEXISMO
ÀS PRÁTICAS
DISCURSIVAS
INSURGENTES

 pimenta
cultural

2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbana
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Pires de Morais
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil



Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gelson Santana Penha
Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Universidade de Brasília, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joselia Maria Santos José Neves
University of Roehampton, Inglaterra

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laínel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Lucio Keury Galdino
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marília Matos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil





Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thayane Silva Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Cristina Rosado França Tesserolli
Fundação Cesgranrio, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Cattani Gerson
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Universidade de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Gislene dos Santos Sala
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Glauccio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gracy Cristina Astolpho Duarte
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Gustavo Cossio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Iara Belink Hell
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Irajá Pinto Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ivan Barreto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Jeferson Barbosa de Freitas
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jefferson Virgilio
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Jonathan Fernandes de Aguiar
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Josiane Müller
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Juscelino Alves de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Karyn Meyer
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil



Layane Campos Soares
*Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leila Alves Vargas
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Leonardo de Andrade Carneiro
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Leonardo Magalde Ferreira
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Ligia de Assis Monteiro Fontana
Universidade Aberta de Lisboa, Portugal

Lílian Soares Alves Branco
Universidade La Salle, Brasil

Lincon Fricks Hernandes
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória, Brasil*

Litiéli Wollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Loiva Salette Vogt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Chaves Soares
Faculdade São Mateus, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marco Antonio Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maria Letícia Macêdo Bezerra
Universidade de São Paulo, Brasil

Mariana do Carmo Marola Marques
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Mariana Pinkoski de Souza Centro
Universitário Metodista, Brasil

Mariane Souza Melo de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Marina Tedesco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marlise Paim Braga Noebauer
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Miryam Cruz Debiasi
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Mozarth Dias de Almeida Miranda
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Natasha Moraes de Albuquerque
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Nathalia Martins de Mello
Trinity Laban University, Inglaterra

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Pamela da Silva Rosin
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Paulo Alexandre Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Paulo Roberto Barros Gomes
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Pollyanna Araújo Carvalho
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Rafaela de Araujo Sampaio Lima
*Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Raissa Pereira Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Ricardo Moura Marques
Colégio Pedro II, Brasil

Rita de Cassia Almeida Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Santos da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Rodrigo da Paixão Pacheco
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil



Samara Castro da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sandra de Fátima Kalinoski
*Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Silvana Viana Andrade
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Simone Pinheiro Achre
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Suamy Emanuele Trindade dos Santos
Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto De Ciências das Artes, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Walkyria Chagas da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	BiZkettE1 / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	João Paulo Silva Barbosa
Organizador	João Paulo Silva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G571 Gêneros socioafetivos: do sexismo às práticas discursivas insurgentes. João Paulo Silva Barbosa - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 274p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-26-8 (eBook)
978-65-88285-25-1 (brochura)

1. Gênero. 2. Sexismo. 3. Discurso. 4. Cultura.
5. Emancipação. I. Barbosa, João Paulo Silva. II. Título.

CDU: 304

CDD: 304

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.268

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0



SUMÁRIO

Prefácio	13
-----------------------	-----------

João Paulo Silva Barbosa

Capítulo 1

A fotografia e a denúncia de misoginia em músicas brasileiras: uma visão do sexismo sob os aportes da multimodalidade.....	19
---	-----------

João Paulo Silva Barbosa

Clarice Lage Gualberto

Capítulo 2

Assédio sexual: as concepções do crime a partir dos processos verbais	41
--	-----------

João Paulo Silva Barbosa

Capítulo 3

Feminino modelo, demasiadamente modelo: representações em campanhas sobre o Dia Internacional da Mulher	60
--	-----------

Záira Bomfante dos Santos

Clarice Lage Gualberto

Capítulo 4

Mulheres quilombolas e as políticas públicas educacionais	85
--	-----------

Alessandra Cristina Rosa



Capítulo 5

**Gênero, relações familiares
e toxicidade materna..... 102**

Cláudio Márcio do Carmo

Capítulo 6

Quando a resistência é o que resta..... 123

Dimas Enéas Soares Ferreira

Capítulo 7

**Infâncias *queer* provocando falhas
na tecnologia da heterossexualização
e criando outros possíveis
no currículo escolar..... 139**

João Paulo de Lorena Silva

Marlucy Alves Paraíso

Capítulo 8

**Entre o enfrentamento e a pacificidade:
como performances transmasculinas
de estudantes do ensino médio identificam
e avaliam a vida escolar? 165**

Samuel de Sá Ribeiro

Maria Carmen Aires Gomes

Capítulo 9

**As campanhas de conscientização
como ferramentas para problematização
da LGBTfobia..... 190**

Paula Silva Abreu



Capítulo 10

**Os processos metonímicos
nas publicidades de OMO:**

uma problematização dos gêneros

socioafetivos e das infâncias **212**

João Paulo Silva Barbosa

Capítulo 11

Corpo a corpo com o inimigo:

rivalidade e homoerotismo no teatro irlandês **231**

Raimundo Expedito dos Santos Sousa

Capítulo 12

**A educação escolar e a experiência
do outro na alteridade 249**

Jenerton Arlan Schütz

Leandro Renner de Moura

Cláudia Fuchs

Sobre os autores e as autoras 267

Índice remissivo 272



PREFÁCIO

GÊNEROS SOCIOAFETIVOS: POR UMA NOVA CULTURA POLÍTICA EM PROL DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

Fundada em bases coloniais, a nossa paisagem social ainda legitima a verticalidade do poder, relegando determinados grupos a posições de desprestígio e invisibilidade. Esses grupos do Sul (SANTOS, 2006), também chamados de oprimidos (FREIRE, 1974), subalternos (SPIVAK, 2010), dominados (BOURDIEU, 2012) e ralé (SOUZA, 2018), têm experienciado a opressão do Estado, que, ao negligenciá-los, produz e recrudescer sistemas de desigualdade e exclusão a partir de marcadores sociais como sexualidade, identidade de gênero, etnia, religião, classe econômica, região geográfica etc. Apesar de mirarem diferentes segmentos sociais, esses autores comungam da ideia de que a negação do Outro obscurece qualquer lampejo de autonomia.

O sexismo, como um dos efeitos mais perversos do patriarcalismo e poderoso instrumento discursivo de dominação, sectariza as relações humanas, impondo a violência aos oprimidos, pervertendo a liberdade, condicionando os saberes, eivando qualquer prerrogativa de justiça social e de cidadania. Urge, então, a necessidade de uma nova cultura política que, nos termos de Santos (2006), apregoa a emancipação do

SUMÁRIO

sujeito e do pensamento, que mensura a igualdade e a diferença de modo a não aprisionar o vivente em equivocados ideais de liberdade que venham, na verdade, a servir aos interesses dos mais fortes.

Temos testemunhado, principalmente a partir das últimas décadas do século passado, vigorosas ondas de contestação do poder regulatório e de repúdio aos fascismos, impulsionando movimentos sociais e acadêmicos no campo da sexualidade, dos gêneros socioafetivos e das identidades sociais. As pautas discutidas na presente coletânea fraturam questões cristalizadas no entorno de masculinidades, feminilidades, maternidade, vivências LGBTQI+, homoerotismo, atuação de mulheres quilombolas em movimentos sociais, apagamento do Outro na experiência escolar e (in)flexibilidade do currículo acadêmico. Os capítulos, em sua variabilidade temática e teórica, descentralizam o pensar canônico, descortinando um panorama que nos permite dialogar com a realidade histórica, vislumbrar as inúmeras formas de opressão a que somos submetidos e fortalecer a base democrática das políticas públicas que nos governam.

No capítulo de abertura, *A fotografia e a denúncia de misoginia em músicas brasileiras: uma visão do sexismo sob os aportes da multimodalidade*, João Paulo Silva Barbosa e Clarice Lage Gualberto realizam uma análise multimodal de fotografias que denunciam o machismo em músicas brasileiras. Fundamentados na Semiótica Social, os autores esquadrinham diferentes modos semióticos de forma a cartografar os significados (violência, misoginia, desabono social) construídos no *corpus*.

Subsequentemente, em *Assédio sexual: as concepções do crime a partir dos processos verbais*, João Paulo Silva Barbosa recorre à base hallidayana do sistema de transitividade para investigar as possíveis conceituações da expressão *assédio sexual*. O autor, amparado no bojo dos Estudos Decoloniais, analisa a ocorrência criminosa envolvendo o

SUMÁRIO



ator José Mayer e a figurinista Suslem Tonani, levando em conta os tipos verbais predominantes nas cartas de denúncia e de retratação.

Záira Bomfante dos Santos e Clarice Lage Gualberto, em *Feminino modelo, demasiadamente modelo: representações em campanhas sobre o Dia Internacional da Mulher*, ancoradas na multimodalidade e na Semiótica Social, perscrutam as representações do feminino e do feminismo em anúncios comemorativos do Dia Internacional da Mulher, trazendo à tona construções simbólicas e, por vezes, estereotipadas da mulher.

No quarto capítulo, *Mulheres quilombolas e as políticas públicas educacionais*, Alessandra Cristina Rosa, respaldada em elementos que vão desde a História Colonial do Brasil ao período de pós-redemocratização, averigua o papel de mulheres quilombolas (inserção social, lideranças femininas) que encabeçam movimentos sociais em prol de políticas educacionais voltadas à cultura de comunidades remanescentes de quilombos.

No capítulo seguinte, *Gênero, relações familiares e toxicidade materna*, Cláudio Márcio do Carmo, na esteira da Análise Crítica do Discurso e de teorias sociais dos gêneros, perquire a toxicidade materna, levando em consideração a redesignação social dos papéis familiares e questionando a prevalência do polo tradicional pai e mãe. A discussão proposta destrona a maternidade de seu *status* culturalmente imaculado e nos coloca diante de inquietações, raramente, debatidas.

Dimas Enéas Soares Ferreira, em *Quando a resistência é o que resta*, parte de um viés sociológico e atribui ao conservadorismo político brasileiro a responsabilidade pela fragilização dos direitos e das políticas públicas no âmbito do gênero e da sexualidade. O pesquisador traça uma comparação entre as pautas políticas brasileiras dos governos mais recentes, constatando que o conservadorismo partidário tende

SUMÁRIO

a instigar fascimos, submetendo, por conseguinte, a sociedade a retrocessos civilizatórios.

O sétimo capítulo, *Infâncias queer provocando falhas na tecnologia da heterossexualização e criando outros possíveis no currículo escolar*, de João Paulo de Lorena Silva e Marlucy Alves Paraíso, traz à luz a noção de infâncias *queer* e a necessidade de se pensarem outros possíveis para o currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tradicionalmente forjado em moldes heterossexuais. De cunho etnográfico, o artigo revolve o campo teórico e prático da Educação, advogando pela inclusão de crianças *queer* no currículo acadêmico.

Em seguida, Samuel de Sá Ribeiro e Maria Carmen Aires Gomes, no capítulo *Entre o enfrentamento e a pacificidade: como performances transmasculinas de estudantes do Ensino Médio identificam e avaliam a vida escolar?*, problematizam, mediante uma pesquisa etnográfica, o acolhimento de corpos transmasculinos em duas escolas públicas mineiras de Ensino Médio. Os pesquisadores, afiliados à Análise do Discurso Crítica e ao Sistema de Avaliatividade, sondam as identidades transmasculinas, suscitando elementos que podem corroborar ou obstruir seu acesso físico e intelectual ao espaço escolar.

No nono capítulo, *As campanhas de conscientização como ferramentas para problematização da LGBTfobia*, Paula Silva Abreu atribui ao *marketing* o importante papel de melhorar a qualidade de vida em sociedade. A autora examina peças de uma campanha contra a LGBTfobia promovida pelo governo de Minas Gerais no ano 2017, instrumentalizando sua análise com teorias e abordagens de natureza funcionalista.

Em *Os processos metonímicos nas publicidades de OMO: uma problematização dos gêneros socioafetivos e das infâncias*, João Paulo Silva Barbosa, aportado na Semiótica Social e na Teoria Queer, explora



SUMÁRIO

a ocorrência de processos metonímicos em peças publicitárias de OMO referentes às campanhas de 2016 e 2017, com o objetivo de perceber o impacto que exerceram sobre as concepções de infâncias e gêneros sociais. A revisão conceitual desses dois temas, ao ser confrontada com a base conservadora da sociedade brasileira, atua num movimento de resistência a contrapelo.

Partindo do terreno dos Estudos Literários, Raimundo Expedito dos Santos Sousa, em *Corpo a corpo com o inimigo: rivalidade e homoerotismo no teatro irlandês*, compara as peças de teatro *Grania*, de Lady Gregory, e *Exiles*, de James Joyce, no intuito de investigar a ocorrência do homoerotismo masculino em triangulações amorosas que, aparentemente, figuram a mulher como elemento nuclear. Paralelo a isso, o autor dissecar os conceitos de *homoerotismo* e *homossexualidade*, comumente confundidos, e explora a fragilidade da tênue fronteira entre a homossociabilidade e o homoerotismo.

O capítulo de encerramento, *A educação escolar e a experiência do Outro na alteridade*, sob autoria de Jenerton Arlan Schütz, Leandro Renner de Moura e Cláudia Fuchs, afilia-se ao campo teórico da Educação e celebra um embate pós-estruturalista acerca da dialética Mesmidade/Alteridade no processo escolar. Os autores rebatem a pedagogia do apagamento e indagam até que ponto a experiência escolar contempla o Outro em sua diversidade, em vez de primar pela sua redução massiva.

Os pesquisadores acima elencados, localizados em diferentes campos epistemológicos — Análise Crítica do Discurso/Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social, Linguística Sitêmico-Funcional, Estudos Literários, Estudos Decoloniais, Sociologia, Educação, História, Teoria *Queer* —, contribuem para a construção de uma nova cultura política. Os discursos insurgentes, longe da panfletagem que explora superficialmente as dicotomias sociais (dominador/dominado, por exemplo), combatem a retórica do determinismo, agarram-se à

SUMÁRIO

oportunidade de (re)posicionar os sujeitos e conceder-lhes a agência necessária para a transformação social.

As teorias críticas, largamente utilizadas em boa parte dos capítulos desta coletânea, consagram o fator social como elemento norteador de sua episteme e isso nos deixa esperançosos na produção acadêmica de agora e do devir. Mulheres, homens, mães, pais, crianças, alunos(as), LGBTQI+, quilombolas — que tiveram/têm sua existência aferroada pelo sexismo — ganham, em *Gêneros socioafetivos: do sexismo a práticas discursivas insurgentes*, um espaço para se anunciarem e se enunciarem. Que a leitura a seguir possa fortalecer essas vozes!

João Paulo Silva Barbosa

(Organizador)

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Jessé. A construção do mito da “brasilidade”. In: SOUZA, Jessé. *A raiz brasileira: quem é e como vive*. São Paulo: Contracorrente, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUMÁRIO

1

João Paulo Silva Barbosa
Clarice Lage Gualberto

**A FOTOGRAFIA
E A DENÚNCIA DE MISOGINIA
EM MÚSICAS BRASILEIRAS:
UMA VISÃO DO SEXISMO SOB OS APORTES
DA MULTIMODALIDADE**

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.19-40

SUMÁRIO



Resumo: O presente trabalho, fundamentado nos princípios Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010), investiga a relação entre sexismo e violência num *corpus* composto por três fotografias, extraídas de uma campanha pró-mulher. A mostra, exibida no município de São Leopoldo (RS), em 2018, associou ao machismo, presente em algumas canções, as agressões físicas e morais sofridas por mulheres. A partir dessa responsabilidade atribuída à música, elaboramos nossa investigação, organizando a metodologia em torno de uma análise multimodal do *corpus*. Os resultados alcançados no final apontam que, no contexto social em que se encontram os textos analisados, o machismo parece engendrar mecanismos de violência, utilizando a música como prática social que promove a desvalorização do feminino.

Palavras-chave: Sexismo. Violência. Fotografia. Multimodalidade. Semiótica Social.

Veç por outra dar uma surra na mulher é algo saudável: tu podes não saber porque estás batendo, mas ela sempre sabe porque está apanhando (Ditado árabe).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A estrutura social, em toda a sua complexidade, projeta identidades e estereótipos específicos ao contexto histórico-cultural em que se insere e esse é um dos motivos pelos quais Hodge e Kress (1988) consideram que o processo de construção de sentido está intimamente ligado a questões sociais. Dessa forma, os discursos que construímos e que perpassam os textos que elaboramos veiculam uma extensa carga de significação, revelando traços da cultura, da vida em comunidade, das relações humanas e dos nossos interesses.

Os desdobramentos teóricos advindos de Hodge e Kress (1988) ampliam nossa compreensão do discurso a partir da coexistência dos modos semióticos nos textos. Assim, para a Semiótica Social, a linguagem verbal é tratada como um dos modos semióticos que temos à disposição para produzir textos. Ela é tão importante quanto os outros modos (imagens, sons, gestos, textura, tipografia, iluminação etc.); além disso, o modo verbal pode nem estar presente na superfície textual — sobretudo na era digital em que as imagens vêm se tornando cada vez mais predominantes. É nesse sentido que, para Kress (2010), todo texto é multimodal. Essa perspectiva teórica se apresenta indispensável, uma vez que, neste trabalho, nos propomos a problematizar a misoginia denunciada em fotografias de uma campanha pró-mulher. No *corpus* definido mais à frente, identificaremos variados modos semióticos e, ao analisá-los, em seção específica, investigaremos a construção semiótica do sexismo.



SUMÁRIO

Para Minayo (2005), a masculinidade exacerbada das sociedades patriarcais concebe o homem como o sujeito da sexualidade e a mulher como um sujeito domesticado. Em decorrência disso, o machismo alimenta uma relação estreita com a violência, havendo, de acordo com a autora, três ocorrências comuns no contexto brasileiro: o estupro, a violência contra a mulher na condição de cônjuge e o homicídio cometido por homens contra homens. Os dois primeiros casos — o que não nos causa espanto — se destacam nas estatísticas que registraram a violência contra a mulher no Brasil em 2018.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (de agora em diante, FBSP), em parceria com o Datafolha Instituto de Pesquisas, divulgou informações recentes sobre a vitimização de mulheres no Brasil. Segundo a pesquisa, em valores absolutos, mais de 4,6 milhões de mulheres sofreram algum tipo de agressão física em 2018, o que corresponde a uma média de 536 mulheres por hora. Para violências de outras naturezas, os números saltam para 16 milhões, o que equivale a 1.830 mulheres por hora. Ainda de acordo com o relatório, 42% das mulheres, que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, foram vitimizadas dentro da própria casa, sendo que, em 76,4% dos casos, o responsável pela agressão foi um cônjuge, companheiro ou namorado. Dados como esses têm mobilizado uma parcela considerável da sociedade nos últimos tempos, tanto que a pauta feminista, a cada dia, ganha mais relevo no cenário político, acadêmico e artístico.

Música: uma construção de gênero, a exemplo, intitulou o Seminário pró-mulher lançado pela Prefeitura Municipal de São Leopoldo (RS), através da Secretaria de Políticas para Mulheres (SEPOM), em março de 2018. A SEPOM visa a assegurar o direito da mulher no município, seja fiscalizando o cumprimento da legislação, seja lançando campanhas educativas de combate ao crime motivado pelo gênero.

SUMÁRIO

Além de atividades como palestras, o Seminário organizou uma exposição de 18 fotografias, evidenciando formas de violência contra a mulher presentes na música. As modelos representadas nas fotos de Thales Ferreira trazem marcas de agressão (olho roxo, escoriações, roupas rasgadas, feição de desagrado) e seguram cartazes com trechos de letras de variados estilos (*funk*, *rock*, *samba*, *sertanejo* etc.) que, segundo a SEPOM, fazem apologia ao machismo, ao estupro e ao feminicídio. A mostra de fotos em questão também foi lançada no *site* da própria SEPOM e em páginas e canais do *facebook*, como *Quebrando o Tabu* e *Revista K7*.

Após essa breve contextualização sobre o sexismo e sua possível relação com os altos índices de violência contra a mulher, passaremos a questões mais pontuais do trabalho. Trazemos como tema a presença do machismo na música e a denúncia de agressão através da fotografia. Partimos da hipótese de que a música, presente nos fragmentos de letras estampados nas fotos, pode atestar o rebaixamento feminino. Devido à exiguidade do espaço, organizamos o *corpus* em torno de três fotografias apenas (FIGURAS 1, 2 e 3), selecionando aquelas cujos aspectos de brutalidade nos pareceram mais explícitos.

Dessa forma, este capítulo busca refletir sobre o sexismo, dando enfoque aos crimes contra a mulher, sob a perspectiva da multimodalidade. Para tanto, será necessário: a) identificar os modos semióticos que se destacam nas fotos; b) relacionar elementos machistas dos trechos de música às marcas de agressão das modelos fotografadas; c) perceber os efeitos do sexismo sobre a situação da mulher no atual cenário brasileiro.

Ao longo do trabalho, os apontamentos sobre machismo e violência se respaldaram em Bourdieu (2012), Minayo (2005), Guimarães e Pedroza (2015) e Davis (2016). Ao teorizar o significado como uma construção social, acolhemos os princípios da Semiótica

SUMÁRIO

Social (SS), de Hodge e Kress (1988). A multimodalidade, como abordagem decorrente da SS, nos auxilia a investigar os recursos semióticos de que o corpus é constituído; para cumprir esse fim, recorremos a Kress e van Leeuwen (2001) e a Kress (2010, 2015). No intuito de explorar os aspectos visuais, utilizamos a Gramática do *Design Visual* (GDV), de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), que nos oferece categorias específicas para análises de imagens. Para tratar da iluminação, usamos van Leeuwen e Boeriis (2017). E, em relação ao verbal, recorremos à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004).

A análise multimodal do *corpus* aciona, sobretudo, significados potenciais dos modos e recursos empregados no texto. Por essa razão, em nossos procedimentos metodológicos, definimos as categorias de análise mais expressivas nas três figuras. Ao trabalhar os elementos visuais, percebemos que se destaca o *significado interativo*; logo, nos valem das categorias *contato*, *distância social*, *atitude/perspectiva*. Analisando o efeito da iluminação nas imagens, vimos a relevância da *metafunção interpessoal*, por isso utilizamos as categorias *orientação de codificação* e *modalidade*. Notamos, ao nos dedicar aos elementos verbais, a recorrência de orações materiais e mentais, colocando em evidência a *metafunção ideacional* e o *sistema de transitividade*.

Neste trabalho, não pretendemos fazer uma revisão histórica do sexismo, tampouco um estudo sociológico sobre o machismo e sua relação com o feminicídio. Nosso intuito é realizar uma análise multimodal, com vistas a examinar os recursos semióticos presentes em uma exposição fotográfica que denuncia a violência motivada pelo gênero. Essa análise nos permite compreender como o significado se processa no ambiente textual da fotografia. Contudo, explorar o machismo, enquanto significado produzido nesse sítio semiótico específico, pode dinamizar nosso entendimento sobre as relações sociais de gênero e direcionar nossa atenção para o flagrante da violência.



SUMÁRIO

BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA E A DOMINAÇÃO MASCULINA

A violência contra a mulher é geralmente produto de questões profundas, crenças e valores presentes em muitas culturas androcêntricas, evocando a dominação masculina, por meio de uma *imposição simbólica*. Para Bourdieu (2012), o poder e a autoridade, que naturalmente são atribuídos ao homem, se devem à “diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais” (p. 20).

O autor defende a ideia de que essas diferenças reverberam uma série de oposições mítico-rituais como: alto/baixo, duro/mole, reto/curvo, seco/úmido, ativo/passivo que colocam a mulher num lugar de vulnerabilidade, fraqueza e submissão (BOURDIEU, 2012). Por conseguinte, tal questão biológica “pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...]” (p. 20), que atribui à mulher uma posição de inferioridade em relação aos homens.

Vale lembrar que as diferenças biológicas entre homens e mulheres são óbvias e inegáveis. O grande problema apontado por Bourdieu (2012), com o qual concordamos, reside no fato de que elas ganham uma proporção negativa, servindo a um propósito que submete homens e mulheres a padrões e estereótipos cristalizados e prejudiciais. Assim, são estabelecidos padrões em relação a *que é ser homem e ao ser mulher*, criando “duas essências sociais hierarquizadas” (BOURDIEU, 2012, p.33), as quais se tornam uma espécie de verdade universal que atravessa gerações. Essa perpetuação histórica da hierarquia pode ser comprovada por diversos



SUMÁRIO

exemplos, como a legislação brasileira de 1916, que tratava a mulher como socialmente incapaz¹.

Esta breve discussão sobre valores e processos de internalização e manutenção de crenças nos permite entender algumas razões pelas quais a violência contra mulher é comum, e, muitas vezes, velada. A esse respeito, Davis (2016) nos mostra como os abusos sofridos por escravas contribuem para uma forma de legitimação da ideia de que a mulher existe em função do homem e que ele pode fazer com ela o que bem entender.

Tendo em vista esse contexto complexo, legislações recentes, como a Lei Maria da Penha, buscam efetivar os direitos humanos das mulheres que, historicamente, foram sublimados pela cultura machista e patriarcal que é estruturante da sociedade brasileira (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015; MINAYO, 2005). De acordo com Guimarães e Pedroza (2015), a violência doméstica revela-se um problema antigo, porém a visibilidade adquirida é recente, coincidindo com o movimento feminista na década de 1960.

Apesar de o patriarcado ainda dificultar a plena inserção da mulher na sociedade brasileira, já vislumbramos algumas iniciativas políticas e jurídicas para tirar o feminicídio da invisibilidade. Reconhecemos que a violência é um fenômeno múltiplo, sendo agravado por fatores históricos, culturais, psicológicos, econômicos etc. Seria uma atitude simplista, se apontássemos, em nosso estudo, uma causa única para esse problema que se mostrou latente em nossa abordagem do *corpus*. Por essa razão, tentamos trazer uma discussão que revela como a relação entre o biológico e o social serve como justificativa para construção de estereótipos e senso comum.

1 Art. 36 do Código Civil de 1916 - Lei 3071/16.

MULTIMODALIDADE: UMA ABORDAGEM DA ESCRITA, DA ILUMINAÇÃO E DAS IMAGENS

O ato de comunicar, social e historicamente situado e culturalmente sensível, lida com uma intensa produção de sentidos. Hodge e Kress (1988) chamam esse processo de semiose humana e em torno dele traçam o escopo da SS. De acordo com os autores, a paisagem semiótica da comunicação mostra-se extremamente diversificada, em outras palavras, um texto, ao se constituir enquanto unidade de integração semântica, lança mão de diferentes modos (escrita, sons, tipografia, imagens, cores etc.).

O modo, segundo Kress (2015), é um recurso material que surge no espaço social para tornar a produção de sentido possível e realizável; através do modo, acessamos o mundo, materializando textos e processos de comunicação. A multimodalidade, como uma abordagem decorrente da SS e nas bases de Kress (2010, 2015) e de Kress e van Leeuwen (2001, 2006), nos traz alguns princípios fundamentais.

O primeiro define que todo texto é multimodal, já que sempre empregamos mais de um modo semiótico para nos comunicar. Por exemplo, uma simples anotação é composta por pelo menos quatro modos: cor, tipografia, escrita e *layout*. Outro fundamento importante é que cada modo semiótico detém *affordances*, ou seja, potencialidades e limitações de representação. O conceito de *affordances* evoca perguntas como: “o que consigo fazer com este modo e que não consigo com outro?”, “qual modo se adéqua melhor a este propósito?”.

Como o foco de nosso estudo está na investigação e análise dos modos semióticos envolvidos na produção de sentido das fotografias de Thales Ferreira, dissertamos a seguir sobre categorias dos seguintes modos: escrita, imagem e iluminação.



SUMÁRIO

UM PREÂMBULO DA GSF

Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem um tratado para o estudo da língua a partir de realizações léxico-gramaticais, também chamadas de metafunções. As metafunções têm como escopo a oração e são classificadas conforme o cumprimento de propósitos específicos. Se a oração nos permite compreender os fatos do mundo e representar nossas experiências individuais e coletivas, temos a *metafunção ideacional*. Estamos diante da *metafunção interpessoal*, se a oração nos possibilita interagir com os nossos pares, propiciando o contato entre falante e ouvinte. Por fim, se a oração se concentra na organização da mensagem, temos a *metafunção textual*. Cada metafunção se materializa através de um sistema próprio e, para agir em respeito ao recorte teórico apresentado nas considerações iniciais, contemplamos, nesta subseção, apenas a *metafunção ideacional* e o *sistema de transitividade*.

O *sistema de transitividade* é constituído pela presença obrigatória do processo (grupo verbal). Cada tipo de processo, por representar e registrar uma diferente experiência de mundo, possui um modelo estrutural particular para a sua realização (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170). Inerente ao processo, contamos com a presença dos participantes (grupo nominal) e com a presença não obrigatória das circunstâncias (grupo preposicional, advérbios). Halliday e Matthiessen (2004, p. 172) estipulam seis processos elementares ao sistema de transitividade: material, mental, relacional, existencial, verbal e comportamental. Recorremos a dois deles na análise do *corpus*, o material e o mental.

Os *processos materiais* representam experiências externas, uma forma de agir concretamente no mundo. Os participantes são designados de Ator (pratica a ação) e Meta (sofre a ação). Os



SUMÁRIO

processos mentais representam experiências internas, tais como cognição, percepção, emoção. Os participantes são chamados de Experienciador (elemento que detém a consciência) e Fenômeno (aquilo que é pensado, percebido, sentido).

A GDV

Kress e van Leeuwen (2006) estruturam a GDV em torno de três significados, *representacional*, *interativo* e *composicional*, tendo como referência as metafunções definidas na GSF. Dessa forma, o *significado representacional*, oriundo da metafunção ideacional, se concentra na representação dos objetos em sua relação com o mundo. Originário da metafunção interpessoal, o *significado interativo* se pauta na conexão entre a imagem e o espectador. O *significado composicional*, advindo da metafunção textual, preza os elementos internos e externos da formatação da imagem. Como o *significado interativo* se destaca nas fotografias sob análise, daremos relevo às categorias *contato*, *distância social*, *atitude/perspectiva*.

Na categoria *contato*, a imagem, portadora de participantes representados (de agora em diante, PR), pode demandar ou ofertar algo do observador, colocando-o numa posição ativa ou passiva frente a ela. O *contato de demanda* é estabelecido pelo vetor do olhar do PR em direção ao observador. Já no *contato de oferta*, o vetor visual inexistente.

A categoria *distância social*, não diferente, também se concentra na relação entre imagem e observador. Essa relação, por sua vez, é caracterizada através da altura e de quantas partes do corpo do PR aparecem na imagem. Quando a representação dos participantes se dá dos ombros para cima, há uma *distância íntima/pessoal* e *um plano*

fechado. Se representados dos joelhos para cima, há uma *distância social* e um *plano médio*. Os participantes, tendo sua totalidade corporal explorada, estabelecem uma *distância impessoal* e um *plano aberto*.

A categoria *atitude/perspectiva* se concentra no ângulo do olhar firmado entre o PR e o observador. O ângulo frontal sugere envolvimento entre eles. O ângulo oblíquo destaca o perfil do PR. O ângulo vertical, tomando o participante de cima para baixo, denota uma relação de poder deste em relação ao observador.

A SINTAXE DA ILUMINAÇÃO

Van Leeuwen e Boeriis (2017) também se valem do quadro de Halliday e Matthiessen (2004) para traçar a gramática da iluminação. Assim, a *metafunção ideacional* se baseia na representação dos elementos a partir da relação entre a luz e a sua fonte e/ou entre a luz e o objeto iluminado. A *metafunção interpessoal* prioriza a relação entre o objeto iluminado e o observador. A *metafunção textual* foca a organização do espaço e a disposição dos elementos a partir da iluminação.

Por ser a *metafunção interpessoal* proeminente no *corpus*, discorreremos sobre as categorias *modalidade* e *orientação de codificação*. A *modalidade* se caracteriza pela intensidade das técnicas de iluminação. Pouco brilho e chave baixa (mais sombra e menos iluminação) caracterizam a *modalidade mínima*. A *modalidade máxima* se instaura a partir do brilho mais intenso e da chave alta (menos sombra e mais iluminação). A *orientação de codificação* traz como categorias as modalidades: *naturalística*, *sensorial*, *abstrata* e *tecnológica*. Tratamos, aqui, apenas da naturalística, uma vez que é a categoria utilizada na análise. O jogo de luz, neste caso, aproxima o



SUMÁRIO

espectador de elementos realistas, valorizando sua experiência com a ordem do real.

PROBLEMATIZANDO O SEXISMO A PARTIR DA ANÁLISE DO *CORPUS*

O ditado popular que estampa a nossa epígrafe legitima o homem como opressor e a mulher como merecedora da coerção sofrida, como se a surra fizesse parte de um processo pedagógico feminino. Ditados, músicas, piadas, por mais despreziosos que pareçam, veiculam valores sexistas que perpetuam a violência e colaboram, direta ou indiretamente, com a realidade expressa nas estatísticas usadas nesta pesquisa. As fotografias expostas no Seminário da SEPOM, por sua vez, tratam como certa a relação entre o homicídio e a violência presente em letras de música.

Nosso papel, contudo, não é assumir, aqui, o posicionamento da SEPOM ou o contrário. Mesmo conscientes de que o feminicídio faz parte da realidade brasileira, almejamos investigar este fato social, oferecendo a contribuição da multimodalidade, por acreditar que os problemas, antes de se materializarem na sociedade, manifestam-se no discurso. Para iniciar a análise, dispomos, a seguir, três fotografias em preto e branco:



SUMÁRIO

SUMÁRIO

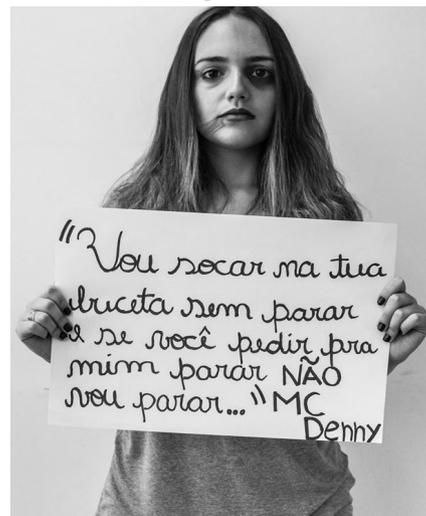
Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: <https://www.facebook.com/sepomsl>

A iluminação é um modo semiótico que se destaca na orquestração do texto. O fundo branco das imagens estabelece coesão com o fundo dos cartazes, conferindo realce a outros elementos das figuras, entre eles, o texto verbal e as PR representadas. Cientes da importância da relação entre o observador e a parte iluminada, típica da *metafunção interpessoal*, lançamos mão da *orientação de codificação* e da *modalidade*, duas categorias que se sobressaem.

O brilho e a falta de sombras (“*high key*”) direcionam a atenção do público para dois pontos específicos, o rosto das PR e os cartazes, podendo a audiência deduzir que a agressão tende a ser um reflexo das mensagens escritas. Essas técnicas de iluminação utilizadas no *corpus* caracterizam a *modalidade máxima*. Já a orientação de codificação vale-se, aqui, da *modalidade naturalística* que, conforme afirmamos, encontra-se em sua potência máxima. A *modalidade naturalística* revelou, nas cenas, elementos da realidade, como mulheres agredidas e letras depreciativas. Assertamos, então, que a iluminação, através

das categorias utilizadas, reforça, junto ao observador, a seriedade da campanha, bem como a gravidade da problemática social retratada.

Além disso, a iluminação sugere sentidos relacionados à luz, clareza, verdade, ao ato de *sair da sombra e da escuridão*. O uso da iluminação *high key* (alto contraste e poucas sombras) coloca em foco o ato de denúncia das PR, que decidiram *trazer à luz* a violência sofrida, *chamando* (pelo olhar de demanda, que será explorado adiante) outras mulheres em situação parecida a fazer o mesmo.

Em relação à metafunção interpessoal, as três figuras mantêm padrões bem próximos, construindo um princípio de unidade e coesão dentro campanha. Em todas elas, destaca-se o *contato de demanda*, pois as PR, ao assumirem uma posição frontal, estabelecem um vínculo visual com o observador da imagem. O vetor do olhar, por conseguinte, atinge diretamente o espectador, solicitando-lhe algo (apoio, engajamento, solidariedade etc.).

Com as PR representadas da cintura para cima, temos um *plano médio* e uma *distância social*. Essas técnicas visuais são muito recorrentes em campanhas midiáticas, pois imprimem a seriedade necessária à causa defendida. O ângulo frontal do rosto das PR denota uma atitude de envolvimento, endossando o que já dissemos sobre a importância de sensibilizar o observador para o índice crescente de homicídio que acomete as mulheres.

Sob a perspectiva da metafunção ideacional da GDV, o texto pode ser interpretado como uma representação conceitual em que as participantes são vistas como portadoras (“*carriers*”) de atributos. Neste caso, elas estão *portando* marcas de violência e agressividade, materializadas nos cartazes e nos hematomas faciais. As letras das músicas escritas à mão sugerem aproximação e personalidade (VAN LEEUWEN, 2006). As aspas e os nomes dos autores mostram que os textos verbais são citações diretas e, portanto, não são de autoria das

SUMÁRIO



participantes. Porém, o fato de cada uma ter escrito trechos da letra indica uma relação próxima entre o sentido verbal e o visual, ou seja, entre a violência sofrida pelas participantes e as canções citadas.

A respeito dos elementos verbais, no trecho de Mc Diguinho, estampado na FIG. 1, o eu-lírico masculino (*taca a pica*) participa de uma modalidade sexual (*surubinha de leve*) com mulheres (*filhas da puta*, sic). É notória a desqualificação da figura feminina, cuja objetificação sexual comprovamos através da decomposição do refrão:

Ator	Processo material	Meta	Circunstância
[Ele / O homem]	taca	bebida	-
[Ele / O homem]	taca	a pica	depois
[Ele / O homem]	abandona	[a mulher]	na rua

O *processo material* expresso em *taca* e *abandona* encarrega a figura masculina da função de Ator em todas as orações. O Ator, nessas ocorrências, assume um papel de dominância, embebedando, penetrando e abandonando. A mulher, sendo alvo do processo (Meta), conserva-se passiva ante as ações do Ator, em outras palavras, objeto sexual.

O fragmento presente na FIG. 2, sob interpretação de Camisa de Vênus, valida a agressão como um comportamento tipicamente masculino. Ao desmembrar o complexo oracional, percebemos com mais clareza a autorização da violência:

Ator	Processo material	Meta	Conector	Processo material	Meta
Todo homem	pega	o pau	para	bater	na mulher

Experienciador	Processo mental	Fenômeno	Fenômeno	Experienciador	Processo mental
Todo homem	sabe	o	que	[ele]	quer

SUMÁRIO



O *processo mental* sabe atribui racionalidade ao Experienciador Todo homem, [ele]. Ao associarmos esse *processo mental* aos materiais *pega e bater*, inferimos que a letra aprova o comportamento agressivo do homem. Afinal, é racional bater com o pau na mulher. Quando configuramos o elemento masculino como *Ator* e o feminino como *Meta*, o processo material relega à mulher uma condição de submissão e maus tratos.

O trecho da FIG. 3, de Mc Denny, assim como o da FIG. 1, traz elementos extremamente pejorativos para caracterizar a relação entre os gêneros. Sobre o fragmento em estudo, vemos um caso típico de violação sexual, de anulação da autoridade feminina sobre o próprio corpo.

Ator	Processo material	Circunstância	Circunstância
[Eu]	vou socar	na tua buceta	sem parar

Conec.	Conec.	Ator	Processo material	Conec.	Ator	Processo material	Ator	Circunst.	Processo material
e	se	você	pedir	para	mim	parar	[eu]	não	vou parar

Novamente, o *processo material* denota a barbaridade do Ator [Eu] em relação à ação *vou socar*. A mulher, identificada metonimicamente por sua genital, sofre anulação diante do abuso sexual representado na letra. A vontade dela (*e se você pedir para mim parar*), sendo desrespeitada (*não vou parar*), configura estupro, uma violação muito comum em nosso contexto, de acordo com Minayo (2005).

Ao explorar a gramática da iluminação, da imagem e da palavra, comprovamos que o sexismo, neste *corpus* de modo específico, produz significados bem comprometedores, como agressão física, objetificação feminina, assédio e abuso sexual, sendo a figura masculina

a origem de toda violência. Além do mais, a música se mostra, aqui, como o grande suporte do machismo. Esses significados certamente impactam a audiência das fotos de Thales Ferreira, despertando repulsa diante da selvageria do agressor.

A análise, de fato, comprova a nossa hipótese de que algumas músicas podem rechaçar a condição feminina e a SEPOM reverbera esse ponto de vista. Contudo, conjecturamos que a perspectiva da SEPOM não acolhe toda a complexidade do sexismo. As fotografias, por exemplo, miraram músicas interpretadas por homens e com o teor sexista mais evidente. Acreditamos que os efeitos de sentido seriam outros se as músicas selecionadas fossem interpretações femininas de letras machistas ou se, em vez de fragmentos explícitos, fossem usados trechos, contendo uma discriminação mais velada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez identificados e aprofundados os significados proeminentes no *corpus*, suscitamos alguns questionamentos, a fim de melhor demarcar, nesta etapa final do capítulo, os aspectos sociais e culturais que circundam o processo de significação. A saber: quem produziu os significados? Eles foram construídos a partir de quais escolhas? Em que contexto foram veiculados? Que marcas ideológicas e de poder eles perpetuaram, modificaram ou subverteram?

O FBSP nos apontou que o alto índice de violência contra a mulher faz da segurança pública um quesito deficitário na realidade brasileira, comprometendo, seriamente, os indicadores sociais. Em contrapartida, o Seminário da SEPOM surge como um levante de consciência, um evento de valorização da figura feminina, uma resistência à opressão. Concluímos que o contexto, em que os significados foram produzidos,



SUMÁRIO

não é marcado apenas pelos rompantes de violência, mas pela conquista de direitos sociais e legais. Adicionalmente, os valores ideológicos do machismo não prosperam ilesos, pelo contrário, a voz da mulher, apesar dos inúmeros percalços, tem atingido cada vez mais os espaços sociais e políticos.

Ao efetuar a análise, vislumbramos que a recorrência ao significado interativo e à metafunção interpessoal atribuiu grande importância à audiência (leitor da matéria, visitante da exposição, público em geral). Os elementos das fotos foram sistematicamente estruturados de modo a captar o espectador em sua sensibilidade e solidariedade. As orações materiais polarizam a agressão, situando o homem na posição de agressor e a mulher, na de vítima. Constatamos, então, que as escolhas na construção de um significado não são aleatórias e nenhum texto existe por si mesmo. Nas palavras de Hodge e Kress (1988, p. 05), “a mensagem tem direcionalidade — ela tem uma origem e uma meta, um contexto social e um objetivo”.

Antes de compor a exposição, as fotos, assim como qualquer texto, sofreram um processo de criação. Até que elas ganhassem existência, foi preciso a SEPOM traçar uma logística, que incluía definir um tema para o seminário, estipular um público a ser atingido, organizar a apresentação de exposições e palestras, selecionar o fotógrafo e as modelos, pensar sobre a maquiagem, escolher as músicas consideradas machistas etc. Todos esses procedimentos envolvidos nos atos de comunicação entre a SEPOM e o seu público comprovam que a direcionalidade de uma mensagem não é unilateral, ou seja, o texto e a sua respectiva carga semântica são marcados pelo fluxo de interação entre produtor e receptor. Nesse sentido, asseveramos que os significados não são dados *a priori*, mas se constroem nos eventos diários de comunicação.

Ao passo que nos apropriamos do pensamento de Hodge e Kress (1988), entendemos o discurso como processo social em que

SUMÁRIO



os textos se encontram inseridos. Portanto, investigar um fenômeno social (violência), em suas muitas variáveis (sexismo/machismo), implica analisar as suas ocorrências nas materialidades discursivas (música, fotografia etc.). Foi essa, portanto, a direção de nossa pesquisa que, guiada por uma metodologia multimodal, nos conduziu aos resultados encontrados.

Indiscutivelmente, os discursos sexistas são investidos de impulsos de violência e, em muitos casos, coligam-se a discursos de ódio, dificultando a inserção social de determinados segmentos. Músicas infames, ditados populares preconceituosos, piadas discriminatórias encontram-se, por mais que não percebamos num primeiro momento, pareados a elevados números de agressão à mulher, basta lembrar que, de acordo com o FBSP, 16 milhões de mulheres sofreram algum tipo de violência no Brasil em 2018.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. M. H Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, com alteração da Lei nº 13.641, de 03 de abril de 2018*. Lei Maria da Penha. Brasília (DF), 2006.

BRASIL. *Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916*. Código Civil. 1916.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, 2015, p. 256-266.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. [s.l.]: Polity Press, 1988.

SUMÁRIO



KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, 2015, p. 49-71.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold publishers, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, (1996) 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.10, n.1, 2005, p. 18-34.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*. London, v.14, n. 2, 2006, p.139-155.

VAN LEEUWEN, Theo; BOERIIS, Morten. Towards a Semiotics of Film Lighting. In: WILDFEUER, Janina; BATEMAN, John A. *Film Text Analysis: New Perspectives on the Analysis of Filmic Meaning*. Londres: Routledge, 2017.

VISÍVEL E INVISÍVEL: A VITIMIZAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Datafolha Instituto de Pesquisa. Relatório. 2. ed. São Paulo, 2018.



SUMÁRIO

2

João Paulo Silva Barbosa

ASSÉDIO SEXUAL: AS CONCEPÇÕES DO CRIME A PARTIR DOS PROCESSOS VERBAIS

DOI: 10.31588/PIMENTACULTURAL/2020.268.41-59

SUMÁRIO

Resumo: O delito de assédio sexual envolvendo o ator José Mayer e a figurinista Suslem Tonani, no primeiro semestre de 2017, constitui o problema social tratado neste artigo. Examinamos as diferentes concepções do crime a partir dos processos verbais utilizados nas cartas (de denúncia e retratação) redigidas pelos envolvidos. A investigação, que parte do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e se ampara na agenda dos Estudos Decoloniais (JARDIM; CAVAS, 2017; FERRARA, 2019), cumpre o objetivo de identificar os juízos de valor em torno da expressão assédio sexual, confrontando os universos da vítima e do agressor. Ao final da pesquisa, constatamos que essa prática, apesar de constitucionalizada no Código Penal brasileiro, encontra-se arraigada em preceitos coloniais, patriarcais e sexistas, intensificando a violência motivada pelo gênero e interditando a inserção social feminina.

Palavras-chave: Assédio sexual. Sexismo. Crime. Processos verbais. Decolonização.

[...] o meu assédio não vai ser embrulho de peixe. Vai é embrulhar o estômago de todos vocês por muito, muito tempo.

Suslem Tonani

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O emblemático caso de Anita Hill tornou-se um marco de insurreição diante das inúmeras ocorrências de assédio moral e sexual e, desde então, muitas mulheres passaram a expor suas experiências silenciadas. A nomeação do juiz Clarence Thomas à Suprema Corte dos Estados Unidos em 1991 coincidiu com a acusação de assédio sexual movida por Anita Hill. A depoente alegou, junto à Comissão Judiciária do Senado, ter sofrido investidas sexuais por dois anos por parte de Thomas, no período em que fora seu supervisor na Comissão de Oportunidades Iguais de Trabalho.

Desde então, mulheres de diferentes países e segmentos sociais, encorajaram-se e denunciaram seus agressores. Atletas, atrizes, jornalistas, cantoras e mulheres anônimas passaram a acionar a justiça a fim de constranger determinados hábitos que, culturalmente, ainda são interpretados como típicos do comportamento masculino. As infrações de assédio, antes negligenciadas, ganham, a cada dia, mais repercussão na mídia, na política e nos movimentos sociais. O interesse público no combate à violência sexual tem exigido que as autoridades inflijam um tratamento mais severo aos assediadores.

A imprensa brasileira, no primeiro semestre de 2017, dedicou grande atenção ao episódio envolvendo o renomado ator da Rede Globo José Mayer e a figurinista Suslem Tonani. Tonani utilizou o blog *#agoraéquesãoelas* da *Folha de S. Paulo* para relatar o assédio cometido pelo ator que, num primeiro momento, negara as acusações.



SUMÁRIO

Diante da retumbância dos fatos, José Mayer, posteriormente, assumiu ter assediado a figurinista e, em carta aberta divulgada em vários veículos de comunicação, redimiou-se.

Cada um dos envolvidos se manifestou textualmente, posicionando-se como vítima e agressor. Os dois enunciadores, diante da projeção pública do tema em discussão, mobilizaram um conjunto de categorias da língua e elaboraram as orações, de modo a (I) criar uma representação de si e do assédio, (II) relacionar-se com os interlocutores (leitores que, em sua maioria, já possuem um juízo de valor a respeito da questão), (III) configurar o texto para transmitir a mensagem da maneira mais ética possível.

Utilizamos o relato da figurinista (TEXTO I), disponibilizado integralmente no jornal eletrônico *Correio 24 horas*¹, e a carta do ator (TEXTO II), transcrita na revista *Carta Capital*², para compor o *corpus* do presente trabalho, cujo tema são as concepções do crime de assédio sexual à luz dos processos verbais. Por conjecturar que os verbos podem atuar na construção dos significados de *assédio sexual*, lançamos a seguinte pergunta de pesquisa: se considerarmos o ponto de vista da vítima e do agressor, bem como a natureza dos verbos empregados na denúncia e na carta, é possível haver diferentes entendimentos sobre o que vem a ser um crime de assédio?

O presente trabalho busca identificar os juízos de valor em torno da expressão, levando-se em conta a perspectiva da assediada e do assediador. Para cumprir esse objetivo, faz-se necessário classificar os processos verbais presentes no *corpus*; identificar os significados associados aos grupos verbais proeminentes; confrontar o ponto de vista dos enunciadores.

- 1 Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/leia-a-integra-do-depoimento-de-su-tonani-figurinista-que-acusou-jose-mayer-de-assedio-sexual/>. Acesso em: 06 out. 2019.
- 2 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/jose-mayer-admite-assedio-e-pede-desculpas-eu-errei/>. Acesso em: 06 out. 2019.

SUMÁRIO

Nosso estudo, chancelado pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004), parte do princípio de que o texto se encontra inserido em contextos de situação e de cultura. Logo, os processos verbais, aspectos que exploramos, veiculam valores culturais que impactam diretamente a produção de significados. Como investigamos as possíveis significações da expressão *assédio sexual* a partir da representação textual proposta pela vítima e pelo agressor, daremos relevo à metafunção ideacional e ao sistema de transitividade.

Procedendo à metodologia, classificamos todos os grupos verbais presentes nos TEXTOS I e II e listamos aqueles que mais se destacaram. Em seguida, nos debruçamos sobre os efeitos de sentido associados aos processos verbais proeminentes, recorrendo a fragmentos dos textos, para exemplificar nossas ponderações. Por último, perfilamos as concepções de *assédio sexual*, contrastando os pontos de vista de Suslem Tonani e José Mayer.

Por considerar que os eventos linguísticos não se manifestam no vazio sociológico e cultural, amparamos a análise dos processos verbais em reflexões sobre Decolonialidade (JARDIM; CAVAS, 2017; FERRARA, 2019); gênero na perspectiva da Teoria *Queer* (BUTLER, [1990] 2003, 2013); subalternidade (SPIVAK, 2010); dominação masculina e *habitus* (BOURDIEU, 2012); assédio sexual (MELO, 1999; VIANNA; LACERDA, 2004; FUKUDA, 2012).

Na duas primeiras seções, tratamos do assédio sexual numa perspectiva decolonial e realizamos uma breve explanação sobre o sistema de transitividade, respectivamente. Na terceira, discorremos sobre o *corpus* e a metodologia e empreendemos a análise. Por último, declinamos as considerações finais.

SUMÁRIO



O ASSÉDIO SEXUAL NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A nossa organização societária, estruturada no patriarcalismo e não diferente das demais sociedades latino-americanas, ainda se alimenta de preceitos coloniais, enquanto assimila, paradoxalmente, a decolonização étnica e de gênero. O passado colonial nos deixou não apenas um rastro de exploração econômica, supremacia cultural, devastação ambiental e desigualdade social, como imprimiu em nosso *modus vivendi* a naturalização das relações verticais de poder. Como resultado, trazemos internalizada a violência da dominação do branco sobre negros e indígenas, do homem sobre a mulher, da heterossexualidade sobre as demais identidades de gênero, do cristianismo sobre as religiões de matriz africana etc.

A libertação dos costumes não acompanhou a independência territorial dos países colonizados, cujos sintomas se reverberam nos indicadores sociais, que, de acordo com Jardim e Cavas (2017) e Ferrara (2019), se mostram precarizados dentro da dinâmica do capitalismo e da globalização. Dessa forma, um “neocolonialismo” povoa as relações humanas, propelindo o apagamento das identidades de sujeitos historicamente marginalizados, tais como mulheres, negros, indígenas, imigrantes, LGBTQI+. Os grupos subalternos, segundo Spivak (2010), são encarcerados em um essencialismo que os estereotipa e aniquila o direito de estar/posicionar-se/inscrever-se/representar-se no mundo e produzir as próprias subjetividades.

Bourdieu (2012) assevera que a dominação, quando não se instaura através da força bruta, vale-se de mecanismos simbólicos e podemos citar, como exemplo, a propagação de ideologias que evocam a autoridade masculina, a heteronormatividade, a desapropriação do corpo feminino, a desautorização da existência



SUMÁRIO

LGBTQI+. A normatividade naturaliza a dominação, segrega os sujeitos e habitualmente coíbe os que não se adéquam a ela; é nesse sentido que o gênero se tornou um objeto político usado para opressão (BUTLER, 2003, 2013), tanto que a violência sexual sofrida pelas mulheres brasileiras, conforme Vianna e Lacerda (2004), delibera-se na desigualdade de gênero. Muitos autores (BUTLER, 2003, 2013; FERRARA, 2019; JARDIM; CAVAS, 2017) argumentam que o gênero deve ser abordado na interseccionalidade com a raça, contudo, nesta seção, focalizaremos apenas o gênero articulado na tríade do sexismo, assédio sexual e decolonialismo.

Em linhas gerais, a abordagem teórica da decolonização realiza uma revisão crítica do legado imperial na América Latina, propondo uma reconstrução epistemológica do saber através da dissolução de dicotomias essencialistas e da fratura das assimetrias sociais que vociferam através da repressão. Nesse sentido, decolonizar o gênero e a raça significa (re)descobrir os sujeitos marginais e dar-lhes agência e condições para ocupar lugares antes negados. A decolonização não busca superar o passado imperialista, mas romper o imaginário colonial que ainda obstrui a justiça social e a vivência da cidadania.

Nas palavras de Jardim e Cavas (2017, p. 84),

O giro decolonial é a marca epistêmica, teórica e política [...] que busca compreender a permanência da colonialidade global em diferentes níveis, na vida pessoal e política, nas relações de gênero, raça, sexualidade e localização geográfica, traçando estratégias de pensamento — não dicotômicas e não hierárquicas — que permitam desfazer, ou superar, a colonialidade das relações estabelecidas.

Para Bourdieu (2012), a dominação masculina tem efeitos duradouros na história, pois a seu favor está um conjunto de práticas e ideologias infiltradas nas estruturas sociais que nos coordenam (estruturas estruturantes). Assim, a supremacia masculina e a subalternidade

SUMÁRIO

feminina constituem o *habitus* latino-americano instaurado no passado colonial e nutrido no *continuum* histórico, fazendo-se presente nos dias atuais e deflagrando em violências físicas e simbólicas, tais como desmoralização da mulher em ambiente doméstico e de trabalho, estupro, assédio sexual, entre outras. Conforme Melo (1999, p. 86): “É de reconhecimento mundial a situação econômica, social e cultural desigual em que vivem as mulheres. E quanto mais pobre o país pior é a situação da mulher”.

Sensível à causa das mulheres, em sua maioria, negligenciadas pela hierarquização dos papéis sociais nas relações de gênero, a Convenção de Viena (1993) estabeleceu que o direito de mulheres e meninas também são direitos humanos, ecoando esta preocupação na Convenção de Belém do Pará (1994) que visava a punir e erradicar a violência contra a mulher (MELO, 1999; VIANNA; LACERDA, 2004). Foi a partir da Convenção de Belém do Pará que se passou a reconhecer a existência de assédio sexual no Brasil, porém a sua constitucionalização se deu apenas em 15 de maio de 2001. Entre os crimes arrolados no Código Penal, foi acrescentado o art. 216-A, que define: “[assédio sexual é] constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”.

Para Melo (1999), enquanto houve ausência de normas regulamentadoras do assédio sexual, esse crime perpetuou sob o manto de práticas culturais sexistas, fazendo com que as pessoas assediadas resolvessem suas contendas à margem da lei. A constitucionalização do crime, sem dúvidas, representou um grande avanço jurídico, mas, como bem lembra Fukuda (2012), o texto legal não dá conta de acolher todas as manifestações de assédio, podendo muitos casos ser interpretados dentro da esfera cultural e não do Código Penal.

SUMÁRIO

O sexismo perpetrou a predação masculina, impondo às mulheres, encarceradas em sua subalternidade histórica, a resignação e essa incidência imperativa do gênero sobre as relações sociais configurou o nosso *habitus* machista, violento, desigual. O assédio sexual, enquanto práxis sexista, reifica a mulher, minimizando os direitos consagrados pelas Convenções de Viena e de Belém do Pará. A legislação brasileira, por sua vez, sinaliza grandes avanços no combate aos crimes contra as mulheres, investindo em políticas públicas e buscando reverter o rebaixamento social a que foram submetidas. Decolonizar o imaginário cultural, entretanto, torna -se o grande desafio.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL E O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Os eventos linguísticos (orações), compreendidos nos limites da metafunção ideacional, contemplam as atividades realizadas pelos participantes, bem como a natureza e o objetivo da ação social em andamento. A metafunção ideacional representa, através de orações, o meio, a materialização das experiências de mundo (sensações, pensamentos, atos, comportamentos etc.) dos usuários da língua. A oração responsabiliza-se por representar as coisas do mundo, valendo-se do sistema de transitividade (participantes, processos e circunstâncias). Para cumprir o propósito deste trabalho direcionamos nossa atenção aos verbos (processos), que podem ser classificados como processo material, mental, relacional, verbal, comportamental, existencial. A descrição de cada processo é realizada, conjuntamente, com a análise na seção a seguir.



SUMÁRIO

CORPUS, METODOLOGIA E AS CONCEPÇÕES DO CRIME DE ASSÉDIO SEXUAL

A denúncia de Susllem Tonani (TEXTO I) e a carta de José Mayer (TEXTO II), ambas divulgadas em mídias eletrônicas, constituem o *corpus* submetido à análise. Os suportes dos textos (*blog* e revista eletrônica) lhes conferem um amplo alcance social, dada a popularidade dos meios de comunicação virtual. Além disso, o assédio sexual, principalmente os casos envolvendo celebridades, é um tema bulhoso e caro ao público, de modo geral. O TEXTO I, veiculado por um *blog*, apresenta linguagem bastante informal, contendo, inclusive, itens lexicais pejorativos em alguns trechos. A mescla de desabafo, denúncia e uso chulo da linguagem revela o inconformismo e a perturbação da vítima diante da violência sofrida. Ademais, a coloquialidade estreita o contato entre a enunciativa e o leitor, com grandes chances de promover vínculos de solidariedade. O TEXTO II, por sua vez, pertencendo ao gênero carta e se tratando de um pedido de desculpas, traz uma linguagem mais sóbria e concentrada no arrependimento do agressor.

Nossos procedimentos metodológicos partem da ação inicial de contabilizar as orações de cada um dos textos para, em seguida, registrar os tipos de processos verbais nelas proeminentes. O próximo passo é listar os processos de maior ocorrência e mensurar a sua relação com os efeitos de sentido produzidos. Presumimos que a natureza dos verbos impacta diretamente a conceituação de *assédio sexual*, a qual pode sofrer variação dentro dos universos da assediada e do assediador. O delito, indubitavelmente, situa os sujeitos envolvidos em diferentes polos. Portanto, a última etapa da análise nos demanda confrontar as ocorrências verbais nos TEXTOS I e II, a fim de perceber como os sujeitos enunciativos concebem o crime e se portam em relação a ele.



SUMÁRIO

Por ser o *corpus* relativamente curto, não utilizamos nenhum programa computadorizado para catalogar os verbos, em vez disso fizemos uma análise manual. Em função da limitação de espaço, não disponibilizamos os TEXTOS I e II numa seção de Anexos, no entanto eles podem ser acessados através dos *links* indicados nas notas de rodapé das Considerações Iniciais. Por essa mesma razão, o levantamento de dados não se encontra, aqui, de forma integral, apenas os resultados mais expressivos, bem como alguns fragmentos do *corpus*, ilustram as reflexões promovidas pela análise desenvolvida adiante.

O TEXTO I comporta 174 orações, prevalecendo ocorrências de processos materiais (59), relacionais (37), mentais (32) e comportamentais (21). Tonani, através de processos relacionais, apresenta, explicitamente, o seu ponto de vista em relação ao fato ocorrido: “[assédio sexual] é abusivo, é antigo, não é brincadeira, é coronelismo, é machismo, é errado. É crime” (grifo nosso)³. Essa perspectiva, formulada no último parágrafo da denúncia, tem um caráter conclusivo, pois encerra a reflexão de um fato arrolado ao longo do texto. A declarante repudia o machismo cultural (“não é brincadeira”), demonstrando consciência de seus direitos (“É crime”). A elaboração desse juízo de valor em torno do *assédio sexual* mantém estreita relação com o uso dos processos materiais, comportamentais e mentais, conforme será mostrado mais à frente. Ainda através dos verbos de natureza relacional, a denunciante identifica a si e o agressor: “Eu, Susllem Meneguzzi Tonani, fui assediada por José Mayer Drumond. Tenho 28 anos, sou uma mulher branca, bonita, alta”; “Ele [José Mayer] era protagonista da primeira novela em que eu trabalhava como figurinista assistente”.

3 Todos os grifos presentes nas citações, ao longo da análise, são de nossa responsabilidade.

Identificados os participantes envolvidos no episódio, a enunciativa utiliza abundantemente verbos de natureza material (grifo simples) e comportamental (grifo duplo) para relatar:

- a. *investidas verbais do ator*: “[...] logo eu [Susllem Tonani] estava ouvindo: ‘como a sua cintura é fina’, ‘fico olhando a sua bundinha e imaginando seu peitinho’, ‘você nunca vai dar para mim?’” (aspas da autora). *Olhar*, normalmente, é classificado como processo mental. No entanto, neste contexto, o verbo compõe um conjunto de condutas do ator, por isso, o classificamos como comportamental.
- b. *a recusa da vítima*: “Foram meses envergonhada, sem graça, de sorrisos encabulados. Disse a ele, com palavras exatas e claras, que não queria, que ele não podia me tocar, que se ele me encostasse a mão eu iria ao RH”.
- c. *a violação física*: “Em fevereiro de 2017, [...] esse ator, branco, rico, de 67 anos, [...], colocou a mão esquerda na minha genitália. Sim, ele colocou a mão na minha buceta e ainda disse que esse era seu desejo antigo”.
- d. *a coação da vítima*: “Nos próximos dias, fui trabalhar rezando para não encontrá-lo. Tentando driblar sua presença para poder seguir. O trabalho dos meus sonhos tinha virado um pesadelo”.
- e. *a certeza da impunidade*: “Neste momento, sem medo, [José Mayer] ameaçou me tocar novamente se eu continuasse a não falar com ele”.
- f. *a insurgência da vítima*: “Chega. Acusei o santo, o milagre e a igreja. Procurei quem me colocou ali. Fui ao RH. Liguei para a ouvidoria.[...]. Acessei todas as pessoas, todas as instâncias, contei sobre o assédio moral e sexual que há meses eu vinha sofrendo”.

Os processos materiais e comportamentais possuem uma aproximação semântica muito grande e nem sempre são claramente demarcados os limites entre o *fazer* (ação) e o *comportar-se* (comportamento). Verbos representativos desses dois processos narram e constroem experiências de natureza física, associadas ao mundo exterior. Os efeitos de sentido, anteriormente identificados, organizam um raciocínio de leitura, ilustrando, assim, as primeiras manifestações do assédio, a sua consolidação e, por fim, o revide da vítima.

As investidas verbais do ator, a violação física, o cerceamento da vítima e a certeza da impunidade conclamam a dominação androcêntrica que, de acordo com Bourdieu (2012), utiliza de violência física e/ou simbólica para se assenorear das mulheres. A força da opressão, assim como salienta Spivak (2010), silencia os mais fracos e, nesse ponto, a lógica colonial se espalha em práticas sexistas. Em contrapartida, a recusa e a insurgência da vítima desestabilizam os regimes de submissão — fato não mostrado como possibilidade por Spivak (2010) e Bourdieu (2012) —, repercutindo a perspectiva decolonial de agenciamento dos sujeitos.

A acusadora vale-se de processos mentais para:

- a. *questionar a complacência feminina*: “Quantas vezes tivemos e teremos que nos sentir despidas pelo olhar de um homem, e ainda assim – ou por isso mesmo – sentir medo de gritar e parecer loucas?”.
- b. *expor sua fragilidade*: “Eu me vi só, desprotegida, encurralada, ridicularizada, inferiorizada, invisível. Senti desespero, nojo, arrependimento de estar ali”.
- c. *culpabilizar a própria inércia*: “Sinto no peito uma culpa imensa por não ter tomado medidas [...], sinto um arrependimento

violento por ter me calado, me odeio por todas as vezes em que, constrangida, lidei com o assédio com um sorriso amarelo”.

- d. *manifestar seu desejo*: “Não quero mais ser encurralada, não quero mais me sentir inferior, não quero me sentir mais bicho e muito menos uma ‘vaca’. Não quero ser invisível se não estiver atendendo aos desejos de um homem” (aspas da autora).

Os efeitos de sentido associados aos processos mentais, em sua maioria, focalizam o estado emocional da vítima, descortinando um mundo interno aterrorizado pelos abusos masculinos. Percebemos, aqui, assim como aventa Butler (2003, 2013), que o gênero, marcado por relações assimétricas de poder, tem sido usado para subjugar. A complacência, a fragilidade e a inércia, enquanto significados advindos dos processos mentais, conferem às mulheres a rebarba social. A marginalização feminina, segundo Melo (1999), perdurou por tanto tempo devido à morosidade do nosso sistema penal em oficializar e punir os crimes de assédio sexual. No entanto, ao manifestar seu desejo, a enunciadora desarranja um mecanismo de coerção, assumindo o posicionamento autoral necessário para reagir e denunciar seu agressor.

Tonani delimita o seu lugar de enunciação (mulher, figurinista, vítima de crime sexual) e verbaliza o que é (“é coronelismo, é machismo, é errado. É crime”) e o que não é o assédio (“não é brincadeira”). Percebemos que a autora da denúncia, ao passo que se ampara em preceitos legais, busca invalidar o sexismo cultural.

O TEXTO II organiza-se em torno de 62 orações, com proeminência de processos materiais (18), relacionais (20), mentais (15) e comportamentais (05). Recorrendo aos processos materiais (grifo simples) e comportamentais (grifo duplo), o enunciador:

SUMÁRIO

a. reconhece sua infração e assume a responsabilidade de seus atos: “Carta aberta aos meus colegas e a todos, mas principalmente aos que agem e pensam como eu agi e pensava”.

“Eu errei. Errei no que fiz, no que falei, e no que pensava. A atitude correta é pedir desculpas. Mas isso só não basta. É preciso um reconhecimento público que faço agora”.

“Mesmo não tendo tido a intenção de ofender, agredir ou desrespeitar, admito que minhas brincadeiras de cunho machista ultrapassaram os limites do respeito com que devo tratar minhas colegas. Sou responsável pelo que faço”.

b. apresenta o projeto de mudança: “Espero que este meu reconhecimento público sirva para alertar a tantas pessoas da mesma geração que eu, aos que pensavam da mesma forma que eu, aos que agiam da mesma forma que eu, que os leve a refletir e os incentive também a mudar”.

“Eu estou vivendo a dolorosa necessidade desta mudança. Dolorosa, mas necessária”.

Através de processos mentais, Mayer discorre sobre sua índole e seu aprendizado: “[...] não me sinto superior a ninguém, não sou”; “Aprendi nos últimos dias o que levei 60 anos sem aprender. O mundo mudou. E isso é bom. Eu preciso e quero mudar junto com ele”.

Ao utilizar os verbos relacionais, o ator

a. justifica o determinismo de seus atos: “Tristemente, sou sim fruto de uma geração que aprendeu, erradamente, que atitudes machistas, invasivas e abusivas podem ser disfarçadas de brincadeiras ou piadas. Não podem [ser]. Não são”.

SUMÁRIO

- b. firma seu compromisso de mudança: “Este é o meu exercício. Este é o meu compromisso. Isso é o que eu aprendi”.
- c. apresenta-se como novo homem: “O que posso assegurar é que o José Mayer, homem, ator, pai, filho, marido, colega que surge hoje é, sem dúvida, muito melhor”.

Diferente de Tonani, Mayer, em momento algum, classificou a transgressão como ação criminosa. Pelo contrário, o ator, balizado pelo viés cultural, avaliou sua conduta como “brincadeiras de cunho machista”, “atitudes machistas, invasivas e abusivas”, explicando que o seu comportamento foi forjado e validado por uma determinada geração. O não entendimento de assédio sexual como crime é um forte indicador do imaginário colonial nas relações sociais e quanto mais o sexismo se alastra, mais difícil se torna a aplicabilidade da lei (MELO, 1999; FUKUDA, 2012).

Através de processos materiais e comportamentais, percebemos o conflito do enunciador ao confrontar um arquétipo de masculinidade e o esforço para desconstruí-lo e ressignificá-lo. O reconhecimento dos próprios erros e o engajamento num projeto de “dolorosa necessidade desta mudança” dignificam sua iniciativa, sobrepujando-a à seriedade do crime cometido. Os verbos de natureza mental operam em prol da construção do caráter do ator e da mudança de postura a que se propõe. Já os de natureza relacional posicionam sociamente o enunciador (homem, ator, pai, filho, marido e colega), justificando o determinismo dos atos cometidos e, sublinhando, mais uma vez, a mudança experienciada.

Os processos utilizados na carta de retratação projetam uma masculinidade circunstanciada pela pré-destinação cultural. Assim, o assédio sexual ainda é entendido como uma pulsão masculina, um condicionamento de homens que não foram educados para se comportar de outro modo. O TEXTO I perspectiva o crime, demarcando

SUMÁRIO



o lugar da vítima e do criminoso, problematizando fatores históricos e interferências culturais. Já o TEXTO II focaliza a esfera cultural como a responsável pela masculinidade predatória e dominadora. O assédio, por esse viés, foi atenuado e a vítima, desconsiderada, quase que completamente, da discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O embasamento sistêmico-funcional da teoria hallidayana nos permite, entre muitas outras possibilidades, vislumbrar linguisticamente o funcionamento das relações sociais no interior de uma cultura. Dessa forma, através da análise dos processos verbais nos TEXTOS I e II, cartografamos diferentes concepções de assédio, respondendo à pergunta de pesquisa lançada na abertura do capítulo e reafirmando que a incidência dessa infração se nutre de preceitos culturais sexistas.

No TEXTO II, a palavra *assédio* não foi citada uma única vez sequer, em vez disso foi substituída por “*brincadeiras de cunho machista*”, “*atitudes machistas, invasivas e abusivas*”, “*brincadeiras ou piadas*”. Dizer a palavra equivaleria a assumir a existência de uma prática legalmente condenável, no entanto o sexismo atua na negação e na invisibilidade da opressão. “*Brincadeiras*” e “*piadas*”, eufemisticamente, apagam a autoria de um crime, desacreditam a vítima e banalizam o mal-estar social provocado. Na carta de retratação, o enunciador discorre apenas sobre si e sobre o seu projeto de mudança. Não pronunciar o nome da vítima, não vocalizar a palavra *assédio* e não descrever o episódio denunciado fazem parte de um conjunto de características do *habitus* de dominação.

A assediada, por sua vez, relata, explicitamente, no TEXTO I, o sofrimento imposto pelo agressor e expõe a sua subjetividade,



SUMÁRIO

afetada pelos traumas físicos e emocionais experienciados. A coação e o constrangimento no ambiente de trabalho bloqueiam o potencial criativo e representam a obstrução social e profissional que as mulheres enfrentam rotineiramente. Em contrapartida, a epígrafe deste trabalho, sob autoria de Susllem Tonani, anuncia a agência da vítima que, desafiando a força de uma cultura machista, denuncia um crime e exige justiça.

As diferentes concepções de assédio sexual se dão no antagonismo entre a desautorização da lei e o consentimento cultural. Combatê-lo judicialmente, sem decolonizá-lo culturalmente, inviabiliza a inserção social feminina. Como qualquer outro crime de natureza moral e sexual, o assédio também deve ser problematizado na instância sociocultural, haja vista que as penalidades aplicadas aos agressores não têm sido suficientes para reduzir a sua ocorrência. Decolonizar práticas sexistas requer investir em políticas públicas voltadas à informação e à educação de homens e mulheres que se veem constantemente envolvidos em práticas sociais discriminatórias, preconceituosas e altamente violentas. Nos termos de Melo (1999, p. 95):

O assédio sexual só pode ser enfrentado envolvendo medidas judiciais, administrativas, legislativas, econômicas, sociais e culturais, sem as quais fica impossível dar um tratamento global a esse sério problema.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. *Lei n. 10.224, de 15 de maio de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm>. Acesso em: 27 out. 2019.

SUMÁRIO



BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1990) 2003.

BUTLER, Judith. Théorie du genre : Judith Butler répond à ses détracteurs. *Le Nouvel Observateur*, Bibliobs, 15 dez. 2013. Entrevista concedida a Eric Aeschimann. Disponível em: < <https://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20131213.OBS9493/theorie-du-genre-judith-butler-repond-a-ses-detracteurs.html>>. Acesso em: 17 out. 2019.

FERRARA, Jéssica Antunes. Diálogos entre colonialidade e gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 2019, p. 01-11.

FUKUDA, Rachel Franzan. Assédio sexual: uma releitura a partir das relações de gênero. *Simbiótica*, Espírito Santo, volume único, n. 1, 2012, p. 119-135.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

JARDIM, Gabriel de Sena; CAVAS, Cláudio de São Thiago. Pós-colonialismo e feminismo decolonial: caminhos para uma compreensão anti-essencialista do mundo. *Ponto e vírgula*, PUC SP, n. 22, 2017, p. 73-91.

MELO, Mônica de. Assédio sexual: um caso de inconstitucionalidade por omissão. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 143, jul.-dez. 1999, p. 86-100.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANNA, Adriana; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

SUMÁRIO



3

Záira Bomfante dos Santos
Clarice Lage Gualberto

FEMININO MODELO, DEMASIADAMENTE MODELO: REPRESENTAÇÕES EM CAMPANHAS SOBRE O DIA INTERNACIONAL DA MULHER

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.60-84



SUMÁRIO

Resumo: Este capítulo problematiza representações de feminino e feminismo em anúncios que comemoram o Dia Internacional da Mulher. A partir da Semiótica Social, são discutidas (re)produções de valores que se perpetuam no discurso multimodal; e, com as contribuições de Bourdieu (2012), discute-se sobre as construções simbólicas do feminino. As análises revelam que alguns discursos em torno das comemorações à referida data reforçam um conceito tradicional de feminino; oposto ao feminismo, que inspirou o 8 de março.

Palavras-chave: Feminino. Dia Internacional da Mulher. Feminismo. Semiótica Social. Multimodalidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na obra *MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2015), *feminino* é definido como: (i) relativo a ou próprio de mulher; (ii) relativo ou próprio de fêmea; (iii) atributos físicos e psicológicos que configuram o caráter e as qualidades das mulheres. No que se refere às definições para *feminismo*, encontramos: (i) movimento pela equiparação do direito das mulheres aos homens; (ii) movimento articulado na Europa, no século XIX, com o intuito de conquistar a equiparação dos direitos sociais e políticos de ambos os sexos, por considerar que as mulheres são intrinsecamente iguais aos homens e devem ter acesso irrestrito às mesmas oportunidades destes. A consulta pelas duas palavras não teve nenhuma pretensão de estabelecer dicotomias, pois reconhecemos uma relação de interdependência entre os termos. Contudo, acreditamos que eles podem se afastar, a partir da lente usada para interpretá-los.

De acordo com Bourdieu (2012), é muito comum, em determinados contextos, compreender a noção de feminino como algo próprio de mulher: a docilidade, a delicadeza, a fragilidade, a maternidade etc. como atributos ou símbolos de feminilidade. Segundo o autor, espera-se das mulheres “que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas” (p.82). Em contrapartida, o engajamento em movimentos de luta por equiparação de direitos entre homens e mulheres e pelo protagonismo em outros espaços sociais, ora compreendido como feminismo, pode se distanciar da representação de feminino do senso comum, pois evoca aspectos tipicamente masculinos, como força e coragem. O Dia Internacional da Mulher (8 de março), instituído pela ONU em 1975, é um marco das lutas feministas, como as manifestações pela igualdade de direitos civis que ocorreram em Nova Iorque no início do século XX e a passeata de mulheres na Rússia, em 1917, em protesto às



SUMÁRIO

más condições de vida no país. Atualmente, o 8 de março é celebrado em mais de cem países, motivando empresas privadas e setores políticos a produzirem campanhas publicitárias em comemoração ao Dia Internacional da Mulher. Uma vez que esta data se afasta da tradição sobre mulher e feminino, observamos alguns textos dentro dessa temática, motivadas por inquietações como: Quais padrões de feminino são projetados em anúncios do Dia Internacional da Mulher? Como as mulheres são representadas neles? Como os modos e recursos semióticos são orquestrados e quais sentidos em potencial eles produzem? Em que medida esses sentidos se aproximam e se distanciam da ideia de mulher que luta por liberdade, motivando a oficialização internacional do 8 de março?

Nesse contexto, trazemos à baila como objeto de reflexão seis textos produzidos por diferentes instituições para comemorar o Dia Internacional da Mulher. Assim, recorreremos à teoria da Semiótica Social, com vistas a problematizar e descortinar a (re)produção de valores que se perpetuam no discurso multimodal. Acreditamos que tal referencial epistemológico nos traz contribuições para pensar a comunicação para além das questões linguísticas, analisando textos a partir da premissa de que a multimodalidade é inerente à toda produção textual, conceito que iremos detalhar após algumas considerações sobre o feminino, a partir de Bourdieu (2012) e Louro (1997).

SITUANDO ALGUMAS QUESTÕES SOBRE FEMININO E FEMINISMO

Analisar campanhas publicitárias em comemoração ao Dia Internacional da Mulher exige uma contextualização abrangendo discussões sobre o feminismo e, conseqüentemente, sobre o feminino. As manifestações e passeatas nos Estados Unidos e na Rússia, na



SUMÁRIO

primeira metade do século XX, que mencionamos na seção anterior, foram essenciais para que o feminismo ganhasse maior visibilidade, motivando a ONU oficializar a data comemorativa a fim de manter vivas as conquistas políticas e sociais das mulheres. Dessa forma, é pertinente dedicar uma parte deste capítulo para trazer algumas considerações sobre esses termos que estão claramente relacionados ao 8 de março.

Historicamente, o feminismo é entendido como um movimento social em prol dos direitos das mulheres surgido no bojo dos novos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970 (ZIRBEL, 2007). O feminismo teve grande relevância na conquista de direitos, como o voto, obtido por volta de 1930, com a articulação do Partido Republicano Feminino, denominado, segundo Louro (1997), sufragismo. A partir da década de 1960, o movimento feminista produziu uma grande variedade de livros e artigos sobre as temáticas relacionadas a gênero. O fato de as mulheres se tornarem mais que meras espectadoras, alvos de estudos e passarem a atuar como pesquisadoras contribuiu para a intensificação da produção de conhecimento acadêmico além de aproximar as mulheres do objetivo pela igualdade de direitos. Segundo Matos (2008), o século XX foi marcado por “grupos de acadêmicas que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um viés crítico, gerando os estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*)” (p. 335).

Na década de 1960, o movimento feminista brasileiro realizou suas primeiras ações que foram voltadas, mais especificamente, para o grupo acadêmico. Motivado pelos conceitos do feminismo europeu, o movimento se empenhou em realizar mudanças no sistema de ensino superior que favoreceriam a entrada de mulheres nas universidades, corroborando a produção de materiais relacionados às condições de desigualdade de direitos entre homens e mulheres. Outras bandeiras também foram levantadas no período, assim como aquelas dos

SUMÁRIO



partidos de esquerda, que tinham como objetivo a oposição à ditadura militar; tal ligação “do feminismo com setores populares e o seu potencial político e organizacional eram de grande interesse para a esquerda, preocupada em atrair as mulheres para as suas causas” (ZIRBEL, 2007, p. 74).

Com essa lente histórica, vemos que o feminismo é marcado por aspectos como força, coragem e altivez, contrastando com o senso comum que associa o feminino à fragilidade. No campo político brasileiro, vemos um exemplo claro de como o feminino tende a ser visto como “fraco”. Apesar de mudanças tímidas, a mulher brasileira tem ocupado poucas cadeiras do legislativo: apenas 10% do total de parlamentares eleitos são mulheres. Diante dessa pouca representatividade, o curioso é que 52% do eleitorado brasileiro é formado por mulheres. Noutras palavras, quem define eleições no Estado Brasileiro são as mulheres.

Uma situação contextual como essa aponta para uma perspectiva histórica em que diversos fatores, como princípios religiosos e sociais, foram cruciais para a disseminação de conceitos e padrões de comportamento sobre o papel do homem e da mulher. Segundo Louro (1997), mesmo diante de um cenário de engajamento de movimentos denominados feministas, ainda nos deparamos com muitas situações em que o machismo se torna um empecilho para as mulheres, impedindo-as de alcançarem o nível de formação almejada e tornando-as reféns de um sistema que busca reduzi-las ao “sexo frágil”. Em diversos processos da prática social – como hegemonia, ideologia e poder –, são evidenciadas construções que legitimam uma representação do que viria a ser próprio de mulher: a limitação e a docilidade, restringindo sua ocupação a certas esferas sociais e cristalizando um modelo de feminino como “belo, recatado e do lar” – expressão que causou muita polêmica nas redes sociais, quando foi usada por uma revista de grande circulação para caracterizar Marcela Temer, esposa do ex-presidente do Brasil, Michel Temer.

SUMÁRIO

Como esse fato já tem sido amplamente discutido no meio acadêmico, não iremos nos deter a explorá-lo aqui; de qualquer forma, achamos relevante pontuá-lo, uma vez que é um exemplo claro de como esse ideal feminino tem sido reforçado ainda hoje, corroborando as reflexões de Bourdieu (2012) e de Louro (1997). Nesse movimento, a tradição machista permanece enraizada em muitos grupos sociais, estabelecendo uma dicotomia entre feminino e feminismo, acentuando um modelo de feminino que não alberga as ideias que embasam o feminismo. A esse respeito, Joanna Burigo (2016) critica a impressão pejorativa e negativa que tem sido construída em torno do feminismo, afirmando que: “a mulher que não é passiva e dócil, ou a que não depila nem liga muito para as cutículas, é percebida como menos feminina e, portanto, como menos mulher” (sem página).

Cada característica tratada como feminina e masculina vai sendo, então, definida na existência humana: a docilidade e fragilidade, por exemplo, típicas características femininas ou, ainda, a virilidade e força, traços da personalidade masculina, impondo, assim, padrões e posturas que restringem oportunidades e campo de atuação. A esse respeito, Bourdieu (2012) reforça o argumento da discussão desenvolvida aqui, ao afirmar que os homens possuem “o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação [...]” (p.60). Dessa forma, “as mulheres são excluídas de todos os lugares públicos (assembleia, mercado), em que se realizam os jogos comumente considerados os mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra [...]” (p.62). Aos homens, cabem “os jogos sociais mais favoráveis ao desenvolvimento da virilidade: a política, os negócios, a ciência” (p.71). Assim, as mulheres tendem a exercer funções que transportam o seu papel na família para dentro das empresas; por isso, é comum encontrar mulheres exercendo atividades como:

de apresentação e de representação, de recepção e acolhida (aeromoça, recepcionista, anfitriã, guia turístico, atendente, recepcionista de congresso, acompanhante etc.), e também a

SUMÁRIO



gestão dos grandes rituais burocráticos que, tais como os rituais domésticos, contribuem para a manutenção e o aumento do capital social de relações e do capital simbólico da empresa (BOURDIEU, 2012, p. 119).

Concluimos que, apesar dos avanços no sentido de romper com padrões hegemônicos que referenciam um modelo de machismo, ainda nos deparamos com diversas situações que nos permitem comprovar a existência de inúmeras disparidades, referentes a mercado de trabalho, condições salariais, posições de chefia, representação na política, entre tantos outros exemplos. Com esse panorama, percebemos a importância do pensamento feminista para romper construções cristalizadas em torno dos papéis da mulher na sociedade e representações de um feminino que só pode ser dócil, gentil, frágil. Ainda que esses aspectos sejam aceitos por homens e mulheres, aparentando algo comum e “normal”, eles se desdobram em sérias consequências, como o engessamento de atividades (dança, estética, construção civil, segurança etc.) as quais são frequentemente caracterizadas como “de mulherzinha”, “coisa de homem”. Nas palavras de Rajagopalan (2013), “quanto mais democrático for um dado sistema político, tanto mais ele proverá plena cidadania. Os cidadãos, por sua vez, se sentirão mais encorajados a participar nas decisões que diretamente afetam a todos” (p.37). Essa constatação evidencia ainda mais a necessidade de se manter vivo o histórico das lutas feministas para que elas sirvam de motivação, dando continuidade a uma reflexão sadia, em busca de transformações e, sobretudo, para que o feminismo deixe de ser visto como oposto de feminino.

O objetivo desta seção foi o de contextualizar conceitos de feminino e feminismo, bem como os estereótipos comumente associados a esses termos. A partir dessa perspectiva, avançamos para a apresentação de alguns aspectos da Semiótica Social, teoria que ampara as metodologias utilizadas nas análises desenvolvidas aqui.

SUMÁRIO



A SEMIÓTICA SOCIAL E OS ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A ênfase da Semiótica Social (SS) recai sobre o processo de produção e recepção do signo. O foco está na “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica – no contexto de situações sociais e práticas específicas” (VAN LEEUWEN, 2005, p. xi). Nesses parâmetros, a representação é sempre parcial e nunca neutra, pois o que é representado no signo (junção de forma e significado) é a realização de interesses, perspectivas, posições e valores dos produtores do signo. Tal afirmação abriga o fundamento que orienta a SS: a noção de signo motivado, que é “resultado da ação humana, a qual envolve o interesse de um sujeito que, inserido em determinado contexto, escolhe modos e recursos que considera melhores ou mais adequados para produzir a mensagem” (GUALBERTO, 2016, p.59).

A SS marca, então, o início de uma nova abordagem para se estudarem textos: a multimodalidade. Sob a ótica da SS, todo texto é multimodal e, portanto, as análises devem considerar todos os modos semióticos (escrita, fala, imagem, movimento, sons etc.) orquestrados na constituição do texto. As premissas da SS estão calcadas no pensamento de Michael Halliday, cujo foco se centra nas funções sociais da linguagem e agasalha as influências do estudos pós-estruturalistas. O trabalho inaugural de Hodge e Kress (1988) apresenta uma sólida discussão sobre os “pais fundadores” da semiótica, como Saussure e Peirce, mostrando algumas lacunas que precisam ser abordadas. A partir desse diálogo, os autores expandem alguns conceitos (como o de *signo*) e introduzem outros (como *interesse*). Posteriormente, a SS protagonizou novas publicações, como as de van Leeuwen (2005), Kress (2010), Gualberto e Kress (2019), entre outras.



SUMÁRIO

No início da década de 1990, um grupo de linguistas, dentre eles Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Norman Fairclough, se reúnem em um simpósio em Amsterdam preocupados em discutir o aspectos linguístico-discursivos que ajudam desvelar importantes elementos da vida social e suas propostas de trabalhos a partir deles. A partir desse encontro, cada membro trilha caminhos específicos com base nas conexões teóricas que abarcam.

A escolha feita por Kress e van Leeuwen foi o enfoque na perspectiva da SS, ampliando o trabalho inicial de Hodge e Kress (1988), com o objetivo de propor uma metodologia para análise de imagens, a chamada Gramática do *Design Visual* (GDV). Nesse trabalho, os autores se debruçam sobre o caráter multissemiótico dos textos, propondo compreender a produção de sentidos e manipulação ideológica nos sistemas de imagens existentes na sociedade atual. Segundo Melo (2018), os autores buscam entender como os recursos desses sistemas podem contribuir para a produção dos muitos sentidos sociais. Nesses parâmetros, podemos afirmar que a abordagem historicizada e crítica forma a base da Semiótica Social, cujo principal procedimento inclui a exploração e o mapeamento do sentido, tendo em conta as dinâmicas culturais e ideológicas nas quais ele está imerso.

Ao colocar a perspectiva “crítica” como um dos elementos que constituem a SS, sinalizam-se possibilidades que ela é capaz de apontar, descrevendo e avaliando processos de encobrimento naturalizado, geralmente situações de opressão, bem como causas e efeitos. O sentido de *crítico*, nos termos de Ferraz (2018), pode ser entendido como um modo de pensar criticamente, suspeitando de verdades, discursos, grandes narrativas além de possibilidades de desenvolver “agências” para construção de sentidos (*meaning making*) e, por conseguinte, para desenvolvimento da criticidade,

SUMÁRIO



uma vez que os sentidos não estão dados, prontos nem são fixos nas relações sociais.

Ao evidenciarmos a noção de “agência”, muito presente na SS, dialogamos com as contribuições de Giddens (2009) ao situá-la como a habilidade que confere ao indivíduo o poder de transformar sua vida, capacidade de suportar e superar a coerção. A agência, nesses moldes, promove a ação a partir da consciência, buscando aprender a intervir no fluxo social. Logo, a partir da reflexão, emerge a vontade da mudança. Essa agência, então, é o resultado das articulações das práticas que, mediante a consciência, dá ao indivíduo a possibilidade de atuar pela mudança.

Dessa forma, acreditamos que a possibilidade de jogar luz sobre a reflexividade dos sujeitos, possibilita desenvolver sua agência bem como observar que os sentidos daquilo expressamos, verbal, visual, gestualmente etc., envolvem questões contextuais, textuais, gramaticais que estão para além do que é acessado na superfície do texto. Nessa esteira, a perspectiva sociossemiótica da multimodalidade, segundo Gualberto e Santos (2019), se afasta da tradição que prioriza o verbal nas análises e considera os outros modos semióticos como marginais; todos os modos orquestrados num texto contribuem para a produção de sentidos “Assim, sempre que consideramos conjuntos multimodais [...] podemos questionar: qual modo carrega mais informação (*functional load*) em relação a outros? Como cada modo contribui para o significado que está sendo construído?” (p.7).

Diante dessas considerações, depreendemos que a escolha dos modos e sua articulação viabilizará a instanciação dos textos e, conseqüentemente, veiculará discursos dentro de um contexto cultural, trazendo efeitos significativos do que pode ser e é comunicado em cada ambiente. Nesse sentido, este capítulo analisa a produção de significados no contexto midiático em torno da representação visual

SUMÁRIO



da mulher em campanhas publicitárias que pretendem celebrar o Dia Internacional da Mulher.

FEMININO E FEMINISMO EM CAMPANHAS DO DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Nesta seção, apresentamos o resumo de algumas análises centradas em textos publicitários lançados para comemorar o Dia Internacional da Mulher. O nosso objetivo é refletir sobre a produção de sentidos relacionados ao feminino e à mulher, que, simultaneamente, criam estereótipos e os perpetuam, num jogo que envolve a construção de símbolos e estabelece o *consensus* a respeito de algo (BOURDIEU, 2012). Como dito anteriormente, nossas análises são multimodais, utilizando categorias da GDV e de tipografia (VAN LEEUWEN, 2006), amparadas na Semiótica Social, a qual nos fundamenta para discutir questões como *interesse*, *orquestração*, *potenciais de sentido* e *identidades projetadas*.

Para facilitar a leitura, organizamos as análises em grupos, de acordo com o tipo de empresa que assina cada texto. Assim, temos: um grupo contendo dois textos de empresas de publicidade FIG. 1(a) e 1(b); um segundo conjunto, que reúne campanhas de empresas relacionadas à alimentação FIG. 2(a) e 2(b); por fim, o último par é composto por textos publicados por setores políticos. A FIG. 3(a) é do partido político espanhol “Podemos” e foi lançada em 2016; a 3(b) foi publicada em 2019, pelo Governo Federal brasileiro.



SUMÁRIO

Figuras 1(a) e 1(b) – Campanhas de empresas de publicidade



SUMÁRIO

Figuras 2(a) e 2(b) – Campanhas de empresas do setor alimentício



SUMÁRIO

Figuras 3(a) e 3(b) – Campanhas de setores políticos



SUMÁRIO

Nas FIG. 1(a) e 1(b), percebemos a presença de participantes em formas de silhuetas. Esta opção por favorece a desidentificação, isto é, não há referência a uma mulher específica; se pensarmos nas categorias linguísticas, seria um efeito semelhante aos artigos indefinidos. Assim, há um movimento de generalização, como se qualquer mulher pudesse se projetar na imagem, assumindo o lugar do participante representado no texto. Esses participantes são distintos: a silhueta de uma mulher, trazendo características de um corpo humano; e, em 1(b), vemos que a mulher foi representada por um objeto, a silhueta de uma peça de xadrez. Em 1(a), a mulher assume um estereótipo físico: magra, cabelos lisos, usando sapatos de salto, saia e fazendo uma pose similar a modelos de fotografia de moda.

Portanto, é nítida a projeção de um ideal feminino, cuja aparência segue esse padrão de beleza, o qual, de acordo com Bourdieu (2012), tem como efeito “colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis” (p.82). Fica claro, então, o distanciamento entre o sentido original do Dia Internacional da Mulher e a mensagem que ele evoca em 1(a).

Além disso, podemos trazer a categoria de *moldura*, da GDV, que compõe a *metafunção composicional*. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a moldura se refere à forma como os elementos de um texto são visualmente separados ou conectados, possibilitando inferências sobre o que está sendo colocado como oposto ou semelhante. Em van Leeuwen (2005), o autor desenvolve esta categoria, especificando tipos de conexão e desconexão¹. No corpo da mulher em 1(a), verificamos a *integração*, processo em que escrita e imagem ocupam o mesmo espaço; neste caso, tal recurso semiótico contribui para a ideia de que a mulher é composta, definida, pelas palavras escritas

1 Esses termos foram traduzidos para o Português em Gualberto (2016).

nela, que novamente apontam para padrões de aparência física, como podemos ver em exemplos como: “moda”, “beleza”, “rímel”, “batom”, “sexy”, “unhas”, “jóias”, “regime”, “depilação”, “escova”, “bolsa”. Adicionalmente, notamos padrões de comportamento e personalidade explícitos em: “sensibilidade”, “carinho”, “amor”, “delicadeza”, “doce”.

A mulher é definida, ainda, pelos papéis que desempenha: “mãe”, “amiga”, “filha”, “companheira”, “namorada”, “avó”, “irmã”, “tia”. Neste ponto, é importante trazer outra categoria da *metafunção composicional*: a *saliência*. Em 1(a), percebemos que essas palavras estão mais salientes, sendo destacadas pelo tamanho em que aparecem, possibilitando-nos supor que esses termos são mais importantes, imprescindíveis ao ideal de mulher projetado no texto. A mulher, então, em primeiro lugar, é “mãe”, termo com maior destaque e ocupa o centro do texto, aspecto que nos leva para a última categoria da *metafunção composicional*, o *valor da informação*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o posicionamento dos elementos numa composição podem estabelecer caminhos de leitura, guiando a atenção do leitor. Em 1(a), vemos que a palavra “mãe”, está bem no centro e em tamanho maior que todas as outras palavras, construindo a ideia de que mulher significa ser mãe. Assim, ela é definida por sua aparência, por seu comportamento e pelos papéis que desempenha – principalmente o de “mãe”, sugerindo o pensamento de que a mulher que não é mãe, não é mulher ou não é completa.

Por fim, a tipografia tem uma função importante na orquestração do texto. Em 1(a), percebemos uma fonte tipográfica que lembra a letra cursiva, a qual, de acordo com van Leeuwen (2006), remete à individualidade, ao feito a mão, aproximando o leitor do texto, estabelecendo uma relação pessoal, íntima. Além disso, a presença de aspectos como inclinação, formato arredondado e a predominância de letras minúsculas contribui para construção de sentidos ligados à suavidade, delicadeza, fluidez, maleabilidade e submissão.

SUMÁRIO

Em contrapartida, em 1(b), encontramos um padrão oposto ao visto em 1(a). A tipografia é vertical, todas as letras são maiúsculas e seu formato é predominantemente reto. Essas características apontam para a imposição de autoridade, hierarquia, rigidez, contribuindo para o sentido de frieza e impessoalidade. O segundo texto sugere uma mulher independente, firme, que não se inclina. Tal ideia é reforçada quando associamos esses sentidos aos da silhueta da peça do xadrez chamada de Dama (ou Rainha). De acordo com as regras do jogo, a Dama pode se movimentar em todas as direções e andar quantas casas quiser. Aliado a isso, ainda notamos o texto escrito “Não é à toa que a peça mais forte do jogo é uma Dama”. Sob esse ponto de vista, no texto 1(b), o feminino parece ser relacionado à força e à imponência, distanciando-se da ideia de fragilidade e de que a mulher se define pelos papéis que desempenha, sobretudo o de mãe.

Apesar dessas diferenças entre 1(b) e 1(a), é preciso apontar uma questão implícita em 1(b), que se opõe ao caráter inovador que o texto parece propor. Ao refletirmos sobre o termo “dama”, vemos que ele retoma conceitos tradicionais de monarquia e nobreza. Nesse contexto, a mulher “nobre” deve ser uma dama, isto é, deve servir, curvar-se, ser contida e treinada para cumprir certos requisitos de etiqueta e comportamento, que vão lhe garantir o casamento “ideal”.

Não é nosso objetivo caracterizar os textos como “bons” ou “ruins”; a nossa intenção é examinar nosso *corpus*, mostrando como a orquestração dos modos e recursos semióticos numa composição é algo complexo e que exige atenção à diversidade de modos existentes na produção textual. Assim, o exemplo 1(b) reforça a necessidade de análises multimodais, pois foi a partir dela que conseguimos desnudar algumas contradições imbricadas no texto.

Partimos agora para o segundo grupo de textos, composto por campanhas de empresas do ramo alimentício: uma rede finlandesa de pizzaria(2a) e uma fábrica de sorvetes de Bangladesh (2b). Os

SUMÁRIO

dois anúncios escolheram representar a mulher por meio de objetos relacionados ao produto que vendem. Porém, a diferença de sentido é significativa quando voltamos nossa atenção para o rolo de pizza quebrado ao meio em 2(a). A escolha por um texto bem enxuto, com poucos elementos, favorece a saliência da imagem do objeto, fazendo alusão à quebra de paradigmas que associa a mulher ao ato de cozinhar. Assim, a empresa projeta um feminino ativo, destemido, que rompe com a tradição. Além disso, a tipografia escolhida para o texto escrito “Feliz Dia da Mulher” (tradução nossa) está em letras maiúsculas e espessas, com um formato angular, construindo sentidos similares aos que vimos em 1(b), isto é, imponência, força e impessoalidade.

Apesar de os elementos desse texto estarem *segregados* (VAN LEEUWEN, 2005), ou seja, ocupando espaços totalmente diferentes na composição, há um “fio condutor”, algo que conecta os três principais componentes do texto (o rolo de pizza, o texto escrito e o logotipo da empresa). Por meio dos tons avermelhados, cria-se a *rima visual*, que, segundo van Leeuwen (2005), estabelece uma qualidade comum aos elementos, integrando-os, mesmo que eles não estejam explicitamente conectados por linhas ou sobreposições, por exemplo. Com esse recurso, a pizzaria sugere seu apoio à ruptura de padrões e, obviamente, incentivando as mulheres quebrarem seus rolos de pizza e consumir esse alimento produzido pelo estabelecimento em questão.

Em 2(b), verificamos a seguinte parte escrita: “Ousada por fora. Suave por dentro. Celebrando a força e a doçuradas mulheres. Feliz Dia da Mulher” (tradução nossa). Por mais que os termos “ousada” e “força” remetam a uma tentativa de projetar um feminino corajoso e audaz, a imagem contradiz essa ideia, trazendo o estereótipo de uma mulher “comportada” e meiga. A saliência do texto se encontra no sorvete, que representa uma mulher, com a calda de chocolate simulando um cabelo preso com enfeite de flor. Não há uma representação visual de ousadia e força, pois sorvetes são frágeis e a aparência sugerida para a mulher

SUMÁRIO



retoma o padrão tradicional do feminino “bem arrumado” e contido. Assim, a imagem se relaciona muito mais com as outras características citadas no texto escrito: “suave” e “doçura”, bem frequentes na ideia do senso comum em relação ao que é ser mulher. Esse padrão é reforçado pela tipografia arredondada, com a predominância de letras minúsculas e espessura fina; aspectos que constroem sentidos como suavidade, leveza e delicadeza.

O último grupo de textos sobre o qual tecemos considerações abarca produções feitas por setores políticos da Espanha (FIG. 3a) e do Brasil (FIG. 3b). Comparando 3(a) e 3(b), percebemos algumas semelhanças: as duas campanhas celebram a data a partir de uma denúncia à violência que elas sofrem. Isso pode ser notado a partir das *hashtags* (“#NiUnaMenos” e “#SalveUmaMulher”), que são formas de usar a escrita para classificar textos que circulam em redes sociais. Com essa espécie de categorização, as campanhas projetam a mulher como alguém que sofre violência. Ao mesmo tempo em que a agressão contra as mulheres é real e pertinente, reduzir o dia da mulher a esse fato coloca o feminino como frágil e incapaz de se defender.

Essa ideia é reforçada pelo texto escrito destacado na campanha brasileira; “salve uma mulher” está saliente, ocupando o centro da composição, sobrepondo a participante que está cinza, que serve de contraste para a cor branca, realçando a *hashtag*. Nesse caso, a mulher não é só frágil, mas precisa ser salva; ela não consegue sozinha, ela está à espera de uma espécie de herói, alguém que irá solucionar seus problemas. Além disso, recorremos à categoria de *olhar*, da *metafunção interacional*, da GDV. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), quando o participante da imagem olha diretamente para o leitor (como vemos em 3b), é estabelecida uma relação de demanda, quase uma intimação, *chamando* o leitor para prestar atenção.

Em 3(a), o olhar é de oferta, ou seja, aquele que não é direto para o leitor, colocando o participante representado na imagem como

SUMÁRIO



algo a ser contemplado. Nesse texto, observamos o rosto de caso Pablo Iglesias, líder do referido partido político espanhol que assina a campanha (Podemos). Esse fato, é, no mínimo curioso – a imagem de um homem ter sido escolhida para uma composição que supostamente objetiva celebrar as mulheres. É possível entender as linhas geométricas que servem de moldura para o rosto de Pablo Iglesias como aspectos que sugerem desconstrução e desestruturação. Mesmo assim, ainda é discutível a presença do líder do partido como protagonista do texto.

Como essa campanha também evoca questões relacionadas à violência contra a mulher, a imagem de Iglesias pode representar o “salvador”, aquele que será responsável pelas mudanças necessárias em relação às tradições e padrões agressivos de comportamento. Essas escolhas projetam um feminino semelhante ao de 3(b): passivo e dependente de outros. A esse respeito, Bourdieu (2012) afirma que “a pretensa ‘feminilidade’ muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas [...]. Em consequência, a dependência em relação aos outros [...] tende a se tornar constitutiva de seu ser” (p. 82). Com essa afirmação, vemos que, mesmo sem representações visuais explícitas de uma mulher, o texto 3(a) coloca o feminino como inferior aos homens, dependendo deles para se tornarem completas e realizadas.

A tipografia diferenciada no termo “*nosotras*” contribui para a saliência dessa palavra, que significa “nós”, no feminino (recurso não oferecido na Língua Portuguesa neste caso). A fonte tipográfica no referido termo retoma as nossas considerações sobre a escrita manual, que fizemos na discussão do primeiro texto (1a). Além de remeter a sentidos ligados à suavidade, leveza e delicadeza, o uso das letras minúsculas e inclinadas contrastam com os caracteres verticais e maiúsculos de “*conun país*”, que antecedem o termo “*nosotras*”, sugerindo inferioridade e sujeição feminina. Essa orquestração dos modos semióticos nos leva a defender o argumento de que tanto



SUMÁRIO

3(a) como 3(b) reduzem as mulheres, projetando-as como menores e carentes de ajuda (principalmente masculina).

Sabemos que muitas outras considerações poderiam ter sido incluídas nesta discussão, como por exemplo, o uso de rosa e lilás predominante em alguns textos, mais detalhes em relação ao *layout* e o fato de a mulher (que necessita de um “salvador”) em 3(b) ser negra. Porém, entendemos que as produções acadêmicas precisam de recortes e não conseguem abarcar todas as possibilidades. Dessa forma, mesmo com um senso de incompletude, partimos para as considerações finais, pois acreditamos que os pontos destacados aqui conseguem fundamentar algumas conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises, fica claro que o feminismo tende a ser apagado, distanciando-se do protagonismo das mulheres que motivou a ONU a instituir essa celebração. O Dia Internacional da Mulher parece se tornar um pretexto para que sejam divulgados anúncios que reforçam o conceito tradicional de feminino e mulher. Esses aspectos contribuem, segundo Bourdieu (2012), para “construir a situação diminuída das mulheres e cujos efeitos cumulativos estão registrados nas estatísticas da diminuta representação das mulheres nas posições de poder, sobretudo econômico e político” (p.75).

A apreciação dos textos nos mostra que a orquestração de diversos modos (imagens, escrita, tipografia, *layout*) e recursos semióticos (molduras, sobreposições, tamanhos, distribuição dos elementos, escolhas lexicais etc.) compõem um *design* que veicula padrões de comportamento e aparência daquilo que seria o feminino. Por isso, reforçamos a necessidade de análises multimodais, que



SUMÁRIO

considerem a integração entre especificidades dos modos que constituem os textos. Como foi visto, alguns textos analisados trazem imagens ligadas ao corpo feminino, seja por meio da imagem de silhueta de uma peça de xadrez; um modelo de corpo estereotipado marcado pela magreza, cabelos lisos etc.; um sorvete com formas e contorno, além de rolo de pizza quebrado, evocando a ideia de mudança de paradigma. Outros textos que analisamos se destacam pela promoção de um comportamento tido como feminino: dependente, fraco, passivo e limitado. Essas escolhas constituem o *design* do discurso multimodal em torno do Dia Internacional da Mulher, definindo um modelo de feminino na sociedade que afasta todo pensamento feminista em prol da liberdade da mulher.

Além disso, a perpetuação desse ideal cristalizado em relação ao feminino acaba criando uma dicotomia prejudicial entre feminismo e feminino, como se o feminismo fosse uma espécie de negação das “virtudes” femininas ou um incentivo às mulheres a tentarem ser como os homens. A abordagem histórica e sociológica que apresentamos anteriormente neste capítulo traz um diálogo entre especialistas que sugere o contrário desse embate. O feminismo convida homens e mulheres a repensarem padrões de dominação, comportamento e aparência que engessam o ser e as interações.

Nas palavras de Goellner (2003), os processos de comunicação não só refletem os corpos reais como têm o poder de criar modelos considerados adequados. Logo, é fundamental problematizar para desconstruir/romper com modelos de feminino representados no espaço midiático de forma a garantir acesso a outros espaços como político, acadêmico, mercado do trabalho etc., transcendendo, assim, a noção de feminino com a visão de corpo domesticado, frágil, modelado, que ocupa o espaço do privado.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Trad. M. H. Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BURIGO, J. É possível ser feminina e feminista? *Carta Capital online*, 3 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2VkJ9l>. Acesso em set. 2019.
- FEMININO. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: set. 2019.
- FEMINISMO. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: set. 2019.
- FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FRULAN, C. (Org.). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes editores, 2018.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. Trad. Á. Cabral. SP: Martins Fontes, 2009.
- GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. *et al.* (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUALBERTO, C. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual*. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG/FaLe, 2016.
- GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHALIDIS, P. (Ed.). *International Encyclopedia of Media Literacy*. Nova Iorque: Wiley-Blackwell, 2019.
- GUALBERTO, C.; SANTOS, Z. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *Revista Delta*, 35-2, 2019.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, (1996) 2006.

SUMÁRIO

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

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

MELO, I. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR.; SATO; MELO (Org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. SP: Parábola, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, et al. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*. Londres, v. 14, n. 2, p.139-155, 2006.

ZIRBEL, I. *Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: um debate*. Florianópolis: UFSC, 2007.



SUMÁRIO

4

Alessandra Cristina Rosa

MULHERES QUILOMBOLAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.260.05-101



SUMÁRIO

Resumo: As políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas foram, em sua grande maioria, conquistadas a partir de muita luta e resistência, tendo à frente movimentos sociais organizados, expressivamente, por mulheres. Neste artigo, será analisada a situação atual dessas mulheres, focando a discussão no acesso às políticas públicas educacionais quilombolas. A presente pesquisa, de natureza bibliográfica, se concentra em quatro estudos (MONTEIRO, 2013; SOUZA *et al.*, 2013; GROSSI *et al.*, 2017; SILVA; MENEZES, 2018) realizados em diferentes quilombos do país, articulando algumas perspectivas teóricas sobre quilombos (RIBEIRO, 2004; SORJ, 2004; GOMES, 2009; MIRANDA, 2018) a artigos da legislação brasileira.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Mulheres quilombolas. Educação.

INTRODUÇÃO

A trajetória de luta por direitos nos quilombos não é atual. Sempre marcados pelo preconceito, esses povos foram acumulando, gradativamente, algumas conquistas. Nesse cenário de enfrentamento e resistência, foram implantadas algumas políticas públicas garantidoras de direitos. Os governos Lula-Dilma, também conhecidos como governos de esquerda, priorizaram uma agenda social, dando expressividade a programas como Bolsa Família (Programa de transferência de renda criado em 2003), PROUNI (Programa Universidade Para Todos), REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), Mais Médicos (objetivando suprir a carência de médicos nos municípios do interior e nas periferias das grandes cidades do Brasil), PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), majorando também visibilidade de grupos denominados de minorias (mulheres, negros, indígenas, LGBTQI+, quilombolas) e transformando-os em atores políticos.

Diante da existência de programas que objetivavam/objetivam levar mais oportunidade às minorias, neste artigo, é proposto analisar como tem sido o envolvimento das mulheres quilombolas em relação às políticas públicas educacionais voltadas aos quilombos. Na tentativa de problematizar a temática investigada, foi feito um apanhado bibliográfico (RIBEIRO, 2004; SORJ, 2004; GOMES, 2009; MIRANDA, 2018) a fim de sustentar nossas ponderações. Para tanto, inicialmente, foi apresentado um breve histórico dos quilombos. Em seguida, fizemos uma explanação de algumas políticas públicas educacionais quilombolas para, finalmente, examinarmos quatro estudos (MONTEIRO, 2013; SOUZA *et al.*, 2013; GROSSI *et al.*, 2017; SILVA; MENEZES, 2018) realizados em quilombos.



SUMÁRIO

BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A luta nos quilombos, em todo o território brasileiro, não é recente. Os negros, tendo experienciado a escravidão, se mantiveram na parte inferior da pirâmide social. Sua luta e resistência enfrentaram, desde o período colonial, os poderes da Igreja Católica, da Coroa Portuguesa e dos grandes proprietários rurais. Assim, podemos dizer que a luta pela liberdade foi a precursora histórica no conjunto de lutas por direitos básicos. Se, no período colonial, os quilombos e seus povos eram vistos como subversivos, a partir da Abolição da Escravatura e sobretudo com o advento da República, foram jogados na invisibilidade. Vivendo à margem da sociedade, tinham sua expressão social negativada sem nenhum tipo de política pública de inclusão ou programas sociais voltados para atender as suas demandas. A experiência da organização quilombola da terra continuou sendo considerada uma forma ilegítima de propriedade até a promulgação da Constituição de 1988. Nesse período, diversos movimentos negros deram início a um amplo debate em torno da necessidade de se inserirem reivindicações no aparato constitucional nascente da redemocratização, garantindo, assim, um conjunto de direitos para negros quilombolas no Brasil¹.

Conforme informação da Fundação Cultural Palmares², o número de comunidades que se reconhecem Remanescente de Quilombos tem aumentado consideravelmente, perfazendo um total de 3.386 comunidades distribuídas por todo o território nacional, sendo 2.744 portadoras de certidões. Essas comunidades detêm os Direitos Culturais Históricos, assegurados pelos artigos 215 e

- 1 Um exemplo é a 1ª Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, convocada pelo Movimento Negro Unificado (MNU).
- 2 Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-02-08-2019.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.



SUMÁRIO

216 da Constituição Federal que tratam das questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra. Além disso, suas terras são consideradas Território Cultural Nacional.

No momento que findava a Ditadura Civil Militar, compreendida entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil passava por uma conjuntura marcada por intensa mobilização social, com a retomada e reestruturação dos sindicatos, greves de trabalhadores etc. Nesse contexto, se deram as comemorações do Centenário da Abolição da Escravidão, trazendo a questão quilombola para o centro do debate e proliferando os estudos sobre o período escravista brasileiro e a resistência quilombola.

O reconhecimento desse segmento só ganhou visibilidade com a Constituição de 1988 que reconheceu os direitos básicos do povo quilombola, possibilitando a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para atender a questões raciais. Como observa Gomes (2009, p.27), isso fez com que ocorresse uma “re-significação das práticas democráticas, embora o debate tenha ficado muito concentrado na questão das cotas raciais nas universidades públicas”.

Em 2003, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, emitiu o Decreto nº 4.887/2003, que é considerado o marco normativo central na garantia do direito quilombola. De acordo com o Art. 2º,

consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição (*sic*), com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003)³.

3 Cabe ressaltar que, em se tratando de quilombos, existe uma pluralidade de denominações e territorialidades que lhes são específicas e que estão protegidas pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e pelos art. 215 e 216 da Constituição Federal.

No entanto, foi e continua sendo no contexto da resistência pela posse definitiva do seu lugar de direito que os povos quilombolas enfrentaram e ainda enfrentam forte resistência quando se trata da luta por políticas públicas que os retirem da situação de vulnerabilidade social, historicamente, imposta. Políticas que devem lhes assegurar não só os direitos básicos da cidadania, mas também os direitos sociais que resguardam sua cultura. Nesse sentido, o acesso à cidadania deve estar diretamente ligado ao seu bem-estar e qualidade de vida. Se realmente bem formuladas, desenvolvidas e efetivamente implementadas, as políticas públicas podem viabilizar a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento político, além de contribuir para o desenvolvimento humano e para a emancipação desses grupos étnicos.

Como se vê, os povos quilombolas estão em constante luta para a implementação de leis e medidas de amparo, uma vez que não são raras as dificuldades e obstáculos enfrentados por eles. Lutas que vão além da busca por demarcação de terras e titularidade, mas que, primeiramente, foram fundamentais às conquistas constitucionais que serviram como mecanismo para confrontar a discriminação racial. E, a partir desse histórico, se passou a lutar por políticas públicas em diferentes áreas, dentre elas as políticas educacionais quilombolas centradas na educação de qualidade, na preservação da cultura, no respeito à diversidade, amparando-se nos diferentes movimentos sociais da comunidade negra.

SUMÁRIO



CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PÓS- REDEMOCRATIZAÇÃO

Os debates sobre a diversidade na educação envolvendo tanto o cenário político nacional quanto seus programas e ações tiveram início em 2003 e a partir daí algumas leis foram sancionadas. Dentre elas está a alteração da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) sancionada ainda em 2003 e a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória a inclusão, no currículo da Educação Básica, a temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Em 2004, com a publicação da Resolução n.1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação – CNE (especialmente seu parágrafo terceiro), fortaleceram-se as políticas públicas que buscavam garantir tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes na educação básica e superior, compreendendo ser essencial incorporar o tema do reconhecimento das diferenças, assegurando a trajetória escolar nos sistemas de ensino e reconhecendo a equidade como premissa para a construção da cidadania plena.

Para isso, atuando de maneira transversal às demais instâncias gestoras do Ministério da Educação (MEC) e articulando as ações de inclusão social com as de valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, resultante da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) (Brasil, 2004, p.1)⁴.

Contudo, ainda havia a necessidade de enfatizar as especificidades da educação quilombola, principalmente porque a Lei 10.639/2003 não apresentava esse viés. A necessidade da criação



SUMÁRIO

de políticas públicas de educação voltadas para as comunidades quilombolas fez com que esse tema fosse pautado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, dando origem ao I Seminário Nacional de Educação Quilombola, cujo principal objetivo era construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola. O Seminário aconteceu no mês de novembro de 2010 em Brasília, realizado pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), patrocinado pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e contou ainda com o apoio da Fundação Palmares, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq).

Como resultado desse longo processo, as especificidades da educação quilombola foram enfatizadas com a publicação da Resolução n. 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB⁵. Nesse mesmo ano, foi publicada a Resolução n. 4/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que instituiu as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, aprovadas e homologadas em 2012. Ainda que diante de obstáculos, podemos dizer que ocorreram avanços na história da educação quilombola e um exemplo disso está relacionado às políticas afirmativas com a aprovação da Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012⁶, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCN).

Conforme Miranda (2018, p. 374), ter implantada uma escola quilombola representa um abalo na estrutura imposta de subalternidade

- 5 Art. 39 – A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.
- 6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 15 de out. 2019.

SUMÁRIO

dos negros no contexto geral, mas mais especificamente no sistema escolar, ainda que isso não anule a existência de desafios. Ao contrário, eles estão aí e são adversos, esbarrando em questões ligadas ao uso de recursos didáticos, transporte, estradas precárias, formação docente, dentre outros. É neste contexto que surge a indagação sobre como tem sido na realidade, mais especificamente para as mulheres quilombolas, a inserção e participação efetiva nestas políticas públicas educacionais.

MULHERES QUILOMBOLAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PELA EDUCAÇÃO

A trajetória de mobilizações das mulheres é histórica. Em muitos casos são elas as protagonistas na resistência e luta por conquistas e manutenção de direitos. São as que mais sofrem com as desigualdades, exploração, relações de poder, principalmente no contexto brasileiro de cultura machista, patriarcal e racista.

Estando numa situação de maior vulnerabilidade, principalmente pelo fato de que muitas vezes os homens da família migram para cidades próximas na busca por trabalho, são estas mulheres quilombolas que geralmente ficam expostas às variadas formas de violência, sofrendo os maiores impactos e enfrentando diferentes barreiras, como conflitos territoriais, muitas vezes, provocados por empreendimentos desenvolvimentistas e supressão de direitos, cuidado diário com os filhos e outras inúmeras questões ético-raciais (ONU, 2017)⁷.

7 Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>>. Acesso em: 15 de out. 2019.

Em entrevista à ONU Mulheres, Maria Rosalina⁸ destaca que alguns fatores como o distanciamento entre a teoria e a prática são evidentes. Dentre as questões mais graves enfrentadas está a falta de acesso às políticas públicas. Segundo Rosalina,

as políticas públicas não chegam aos quilombos como são colocadas no papel e, quando chegam, nós não nos reconhecemos dentro delas. Por exemplo, na educação, as escolas não incluem nos seus currículos nossas histórias, nossas manifestações, nós não nos enxergamos. Na verdade, falta respeito com os quilombolas (ONU, 2017)⁹.

A ampliação do reconhecimento das questões de gênero e raça na vida pública e política brasileira tem início na década de 1980, quando mulheres e negros, e as mulheres negras em particular, “assumiram um papel vigilante de pressionar pela visibilidade de sua existência e de sua participação política, enfatizando a existência do racismo, da construção da desigualdade entre as raças e desmascarando a tentativa social de negar os resultados das raízes históricas da escravidão” (RIBEIRO, 2004, p.98). Como defende Ribeiro (2004, p.98), “já parece ser uma lógica alterada o fato do distanciamento ou ausência da população negra na vida pública brasileira, o que poderia justificar uma situação de não-colocação das relações raciais com o devido destaque nos processos organizativos dos movimentos sociais e na agenda política nacional”. Um exemplo é a organização de mulheres negras, principalmente pelas ações desempenhadas e ainda pelo compromisso de luta firmado. Essas mulheres quilombolas, destaca Ribeiro (2004, p. 98-99),

conscientes de seu papel na história, procuraram desmascarar situações de conflito e de exclusão associadas às desigualdades de gênero e raça. As fontes principais de diálogos no âmbito

8 Coordenadora Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí e integrante da Coordenação Nacional.

9 Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>>. Acesso em: 15 de out. 2019.

dos movimentos sociais foram os movimentos feministas e negro, espaços que possibilitaram a estas mulheres terem voz para denunciarem a invisibilidade em que se encontravam.

E é neste cenário que a luta pelo acesso à escola e à educação em todos os níveis tem se tornado emblemática, principalmente no caso das mulheres negras, tornando necessária a compreensão de como ela tem se dado, seja do ponto de vista da teoria sociológica, seja do ponto de vista prático da organização e mobilização social e política.

Estudo recente — realizado com mulheres quilombolas urbanas e rurais do Rio Grande do Sul — considerou, em sua metodologia, as interseccionalidades de gênero, raça/etnia e geração e os resultados, ainda parciais, já apontavam uma série de obstáculos enfrentados por essa população no acesso à educação (Grossi *et al.*, 2017). Dificuldades que vão desde a falta de escolas quilombolas, escolas distantes das comunidades, falta de transporte escolar até o racismo institucional. Segundo os autores, uma das preocupações das mulheres foi o acesso das crianças à educação quilombola, pois a não valorização da cultura e identidade negra nas escolas constitui uma violência invisibilizada que perpassa as gerações.

O desejo de romper com as situações de desigualdade, de exclusão étnico-racial contrasta com a violação de direitos humanos básicos e o descumprimento de garantias legais. Há de se refletir ainda sobre o quanto sai caro às crianças e jovens e, no caso do estudo em tela, às mulheres quilombolas, que são privadas da oportunidade de viver em seu próprio meio a valorização do que para elas é mais valioso. Daí encabeçam a luta em defesa da preservação de sua cultura e história.

Já em outro estudo realizado por Souza *et al.* (2013), observou-se que muitas mulheres quilombolas das comunidades do sul do Rio

SUMÁRIO

Grande do Sul aspiram a que seus filhos tenham acesso à educação infantil, pois assim, além de trazer benefícios para as crianças, teriam mais oportunidades de buscar por empregos. Mas muito mais que isso, elas almejam, na verdade, uma educação na qual se reconheçam e se sintam parte integrante. Sendo assim, está claro que, para elas, o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Mas, principalmente, o “acolhimento da criança implica o respeito a sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo” (SOUZA *et al.*, 2013, p.2).

No entanto, o estudo acima citado esbarra em algumas questões emblemáticas, entre elas a inexistência de escolas de educação infantil e/ou creches nas comunidades que foram objeto da pesquisa¹⁰ e o fato de muitas mães quilombolas tentarem assegurar um direito já consolidado por lei, que é o de acesso à educação básica. Ao final, a pesquisa remete à inquietante constatação de que a prática, em alguns casos, está na contramão da teoria, ou seja, enquanto existe um movimento para a construção de caminhos que possibilitem a promoção da igualdade racial, na realidade, em alguns casos, há o descumprimento da legislação.

Abrangendo outra região brasileira, Monteiro (2013) realizou uma pesquisa com mulheres de dezessete comunidades quilombolas da Paraíba, localizadas em três mesorregiões, compreendendo a Zona da Mata paraibana, o Agreste paraibano e a região da Serra da Borborema. O estudo aponta uma quantidade significativa de mulheres com faixa etária entre 18 e 40 anos de idade que cursaram apenas as

10 Cabe ressaltar sobre as Etapas e Modalidades de Educação Escolar Quilombolas: Art. 15 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, e obrigação de oferta por parte do poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos que deve ser garantida e realizada mediante ao respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

primeiras séries do Ensino Fundamental I. Segundo a autora, a maioria das mulheres nesta faixa etária

cursou (*sic*) no máximo oito anos de estudo, com percentuais que ultrapassam os 50%. Neste percentual estão incluídas as mulheres que chegaram a cursar as primeiras séries, que fazem parte do Ensino Fundamental (EF) I e que representa a maioria, e as que chegaram a atingir as primeiras séries do Ensino Fundamental II (p. 124).

No mesmo estudo, já quando perguntadas sobre os fatores pelos quais abandonaram a escola ou não seguiram estudando, muitas afirmaram:

o trabalho no roçado, o casamento e/ou cuidado dos filhos e a falta de acesso à escola foram os principais motivos apontados pelas mulheres quilombolas. Respostas que somadas representam mais de 60% das mulheres questionadas (MONTEIRO, 2013, p. 125).

Corroborando com uma das pautas de lutas das mulheres, está a relação de gênero com a primazia masculina. Nesse caso, a pesquisa em tela mostra o quanto o casamento e o cuidado com filhos ainda permeiam o universo feminino como um divisor de gênero na distribuição das tarefas. Se não bastasse, o trabalho no roçado, muitas vezes não remunerado, aparece como dificultador para a permanência na escola. Como observa Sorj (2004, p. 108), “as obrigações domésticas impõem limites às oportunidades de trabalho oferecidas às mulheres no mercado de trabalho, cujas atividades se caracterizam por carreiras descontínuas, salários mais baixos e jornadas em tempo parcial”, o que é extremamente fortalecido pela falta de oportunidade de estudos e ainda mais acentuado entre as mulheres quilombolas.

Por fim, em estudo elaborado por Silva e Menezes (2018), enfocando homens e mulheres jovens de duas comunidades do interior de Pernambuco, Castainho e Estivas, observou-se dentre outras questões, o não cumprimento de pautas de responsabilidade das

três instâncias federativas, como a inexistência de materiais didático-pedagógicos contextualizados com as comunidades quilombolas em estudo. Segundo a pesquisa, apesar de em Garanhuns, município próximo, existir uma universidade estadual e outra federal com vários cursos de licenciatura, não há um único curso que seja voltado para as especificidades da educação quilombola. Conforme destacaram as autoras da pesquisa, “embora existam moradores/as nas comunidades graduados/as, a exemplo das duas pedagogas que fizeram estágio na escola de Castainho, depois de formadas elas não foram contratadas. Atuam na escola professoras/es que moram na área urbana” (SILVA; MENEZES, 2018, p. 7).

Às vezes a lacuna entre as propostas amparadas por lei simplesmente inexistem na realidade local. Como no caso da pesquisa acima, experimenta-se, além dos meios governamentais, a busca no meio acadêmico, que em algumas situações ainda parecem apresentar estruturas de dominação.

CONCLUSÃO

A conquista de cada direito quilombola se deu através de muita luta e resistência, uma vez que é perceptível o descaso e a falta de interesse de uma parte considerável dos governantes, principalmente daqueles de matriz político-ideológica liberal e conservadora. Também é inegável que ainda existem muitos empecilhos de todo tipo para a efetivação de políticas públicas voltadas para a emancipação social dos povos quilombolas. Do mesmo modo, é inquestionável que conquistas importantes foram alcançadas. Mesmo ainda que tenha havido avanços, principalmente por pressão e mobilização de movimentos negros e de mulheres, ainda há um distanciamento



SUMÁRIO

abissal entre as conquistas dentro do aparato legal e a efetivação das políticas públicas.

Conquistar maior visibilidade, dando ênfase à promoção da cidadania e à valorização da diversidade, requer mobilização de toda a sociedade e envolvimento do poder público, caso contrário dificilmente se estabelecerão as condições de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipatória. É, portanto, extremamente necessário um aprofundamento das pesquisas em torno do tema, permitindo assim compreender melhor os fatores que hoje são obstáculo para a superação das vulnerabilidades a que os povos quilombolas estão submetidos. Faz-se urgente refletir sobre a efetiva funcionalidade dos programas existentes, uma vez que, apesar de haver a garantia legal do direito à educação escolar quilombola, esse direito se encontra comprometido. Essa reflexão, por fim, não desconsidera que possam existir casos bem sucedidos, comprometidos com a lei e com a história.

Caminhos diferentes aparecem nos estudos retratados, mas todos apontam para controvérsias entre a teoria e a prática das políticas públicas educacionais quilombolas. Questionamos, por fim, se há realmente uma violação do direito básico à educação quilombola e conjecturamos se tratar de uma assertiva verdadeira, pois, em muitas comunidades, pouco ou praticamente nada que trata das especificidades históricas e culturais quilombolas é levado em consideração, mantendo a predominância de políticas públicas que mais promovem a exclusão do que a emancipação. Daí a necessidade de se colocar em evidência o debate em torno dessas questões por nós levantadas. Afinal, em todos os estudos aqui apontados é nítido o entendimento de que a educação escolar representa, para as mulheres quilombolas, talvez a única possibilidade de resgatar e valorizar sua identidade e autonomia, fazendo valer, assim, a justiça social.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2004.

_____. Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília, 2005.

GOMES, L. C. B. *Justiça seja feita: direito quilombola ao território*. 2009. 350 f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GROSSI, P. K. *et al.* Mulheres quilombolas e o acesso às políticas de educação. In: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2017, v. 8, p. 1-13.

MIRANDA, S. A. Quilombos e educação: identidades em disputa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018, p. 193-207.

MONTEIRO, K. S. *As mulheres quilombolas na Paraíba: terra, trabalho e território*. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MULHERES quilombolas: liderança e resistência para combater a invisibilidade. *ONU mulheres*, 2017. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

PROGRAMAS e ações. *Ministério da Educação*, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 18 out. 2019.

QUADRO de comunidades remanescentes de quilombos. *Fundação Cultural Palmares*, 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-02-08-2019.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

RIBEIRO, M. Relações raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: VENTURI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 87-105.

SILVA, R. A.; MENEZES, J. A. Relações étnico-raciais e educação nas comunidades quilombolas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.13, n.3, jul.-set. 2018, p. 1-17.

SUMÁRIO

SORJ, B. Trabalho remunerado e trabalho não-remunerado. In: VENTURI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 107-119.

SOUZA, C. L. F. *et al.* Mulheres quilombolas e educação. *Identidade!*, São Leopoldo, v.18, n. 3, dez. 2013, p. 382-386.



SUMÁRIO

5

Cláudio Márcio do Carmo

GÊNERO, RELAÇÕES FAMILIARES E TOXICIDADE MATERNA

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.102-122



SUMÁRIO

Resumo: O presente texto faz uma reflexão sobre um tema complicado, que é a maternidade tóxica a partir do viés de algumas teorias de gênero, de maneira a problematizar, juntamente com a percepção da linguagem como prática social da Análise Crítica do Discurso, uma forma peculiar de viver a maternidade no interior de uma sociedade, que está em constante mudança. Para tanto, foca nas relações familiares constituídas a partir dos polos nela tradicionalmente considerados dominantes – mãe e pai – e em casos que demonstram problemas nas instituições das quais eles fazem parte ou que se põem na tentativa de solucionar conflitos que se dão entre eles.

Palavras-chave: Gêneros. Relações familiares. Maternidade tóxica. Mudança social.

INTRODUÇÃO

Quando algum(a) pesquisador(a) se propõe a abordar questões relativas a gênero, um caminho interessante é apontado pelos estudos de Judith Butler (2003). A filósofa destaca o papel da repetição dos construtos do heterossexismo e do falocentrismo quando o assunto é a manutenção do binarismo excludente nas relações de gênero. Para ela, por meio da repetição desses construtos na linguagem e na constituição das estruturas sociais, surgem certas “realidades”, que são construídas e naturalizadas na sociedade.

No entanto, quando se fala do papel social de mãe, algo se modifica apesar da manutenção desses construtos, pois essa figura goza de uma posição social que homem algum possui, seja pela impossibilidade óbvia de gerar filhos, seja pela atmosfera sublime envolta na palavra *mãe*, que criou a expressão *mãe é mãe*, sem seu correspondente *pai é pai*.

A autora possui uma percepção mais marcada no que tange a ser mais genérica para abarcar aspectos conjunturais das relações de gênero. Entretanto, pretendemos trabalhar, de forma mais específica, o que põe em relevo gênero, família e um discurso que superestima a maternidade e, por isso, a figura feminina a partir de velhos discursos naturalizados, os quais se encontram em movimento e adaptação a novas realidades sociais. Trazemos à tona uma discussão sobre a centralidade materna quando esta se mostra tóxica em contraposição a tantas outras possibilidades configuracionais da vivência do que é ser mãe e das próprias famílias contemporâneas.

Trabalharemos com velhos discursos, os quais afirmam totalitariamente que *mãe é mãe*, com algumas implicações ideológicas subjacentes a eles e com diferentes performances, as quais mostram que essa afirmação não pode ser generalizada nem verificada da



SUMÁRIO

mesma forma pelo próprio movimento da sociedade (cf. SCAVONE, 2001). Como o tema é complicado e de muitos vieses na sociedade, colocamos o que será apresentado como reflexões a fomentar um pensar nas relações familiares de forma mais equilibrada e capaz de produzir um ambiente salubre para o desenvolvimento das crianças.

FALANDO DE FAMÍLIAS

As chamadas *representações sociais* têm suas fundamentações teórica e histórica na Psicologia Social a partir da leitura feita por Serge Moscovici, psicólogo social romeno radicado na França, das chamadas *representações coletivas* propostas por David Émile Durkheim. As representações sociais, de maneira geral, passam por inúmeras mudanças conceituais e de organização para melhor atender aos contextos social, político e ideológico peculiares de cada época. Tomamos como referência a ideia de que elas “são conjuntos dinâmicos, [e que] seu *status* é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...] destinadas à interpretação e à construção da realidade” (MOSCOVICI; NEMETH, 1974, p. 48).

Partindo dessa percepção, devemos problematizar a ideia de família tal qual é tradicionalmente pensada. Um primeiro destaque que podemos fazer diz respeito ao fato de se nutrir uma percepção ideal de família constituída de um pai, uma mãe e filho(a)(s), vivendo sob o mesmo teto, às vezes não havendo sequer destaque para os laços afetivos, que se mostram talvez bem mais relevantes para a construção familiar, para o sustento de suas relações e para a constituição de quem serão os membros pertencentes a ela numa visão contemporânea. Por isso, podemos perceber a ausência de realce das configurações familiares, que se instauraram para além das

possibilidades da família tradicional, quando são desconsiderados, por exemplo, casais homoafetivos, lares em que a avó é quem cria os netos, em que a mãe se responsabiliza por tudo ou em que o pai é o responsável por tudo etc. Há, inclusive, uma separação improdutiva que dá proeminência a filhos consanguíneos quando se faz questão da expressão *filho(a)(s) adotivo(a)(s)*.

Quando nos baseamos na percepção genérica da família tradicional e nas mudanças sociais que vêm ocorrendo, há que considerarmos que pode haver inversão dos papéis tradicionais quando o pai se responsabiliza pelas tarefas domésticas e pela educação dos filhos enquanto a mãe trabalha fora para o sustento de todos e tantas outras possibilidades. O que queremos colocar em relevo é a dinâmica das representações sociais familiares e de cada um de seus membros, que, por vezes, parece não ser levada em conta embora figure em vários estudos (cf. DIAS, 1992; SCAVONE, 2001; WINNICOTT, 2005; FLESLER, 2012; CAMPOS, 2015; CNU, 2016, dentre outros). E, aqui, discorreremos sobre algo que parece um tabu: apontar aspectos negativos da figura da mãe, representação sempre colocada como incólume e dotada de algo quase sacrossanto, inclusive ligado a Maria, mãe de Jesus, em culturas cristãs, quase sem máculas; da mesma forma que ainda impera a visão do pai provedor, como se este também não fosse responsável pelas mesmas tarefas da mãe – incluindo as afetivas e domésticas – e tivesse apenas obrigações materiais (cf. SILVA; CARMO, 2013).

Queremos refletir, sobretudo, a respeito de algo tabu: a possibilidade dessa representação idealizada de que *mãe é mãe*, cunhada e ideologicamente semantizada, em um momento que já não é mais o mesmo como a *rainha do lar* (cf. SCAVONE, 2001), detentora de um amor incondicional, o qual outras pessoas seriam supostamente incapazes de sentir, continua sendo romantizada, utilizada como referência e reproduzida socialmente à revelia dos inúmeros casos

SUMÁRIO

de abandono de filhos (inclusive em lixeiras), agressão e exploração sexual, dentre outros claramente negativos, quanto também daqueles que passam despercebidos na forma de manipulação, obtenção de vantagens, produtoras de crianças usadas como moeda de troca com pais etc. Essas características negativas é que criam e materializam o que vamos trabalhar aqui como *maternidade tóxica*, termo a ser trabalhado inicialmente sob o viés da Psicologia. A preocupação advém do fato de causar danos à criança, os quais são difíceis de serem reparados, porém se originam e resultam em palavras e ações, que não condizem com a imagem romantizada da *mãe que é mãe*.

É fato que a *mãe que é mãe* ainda existe, mas há aquelas que não querem nem pretendem ser mães, aquelas que se tornam mães (às vezes, inclusive, na adolescência), aquelas que veem nos pais uma possibilidade de obter vantagens pecuniárias ou obter fama, aquelas desequilibradas, aquelas frustradas e infelizes, que projetam nos filhos aquilo que elas um dia quiseram ser etc.

Mas o que há de comum entre todas é que apenas o fato de ser uma mulher que deu à luz um(a) filho(a) já a coloca numa posição de sublimação. Isso pode ter impacto na vida dos filhos, particularmente nas decisões judiciais que procuram a isenção e tentam colocar o bem-estar da criança em primeiro lugar; no entanto, ainda não dispondo de formas mais rápidas e producentes para averiguação disso, pendendo fortemente para as mães.

Isso sem falar que, em muitos núcleos familiares tradicionais, podem se aliar parentes [sogro(a), cunhado(a), genro, nora etc.], amigos mais próximos considerados como parte da família, além dos filhos adotivos e outros. De qualquer maneira, é relevante enfatizarmos que a família não se extingue, apenas muda sua configuração (cf. CNU, 2016).

SUMÁRIO

Em existindo os chamados polos dominantes na instituição familiar, pai e mãe, o desenvolvimento emocional, os valores morais, éticos, sociais, religiosos, políticos e outros são responsabilidade dos dois, e não apenas de um deles (DIAS, 1992, p. 10-11; WINNICOTT, 2005, p. 117-136). Os pais têm, portanto, obrigação de trazer para os filhos o conhecimento inicial no que se refere ao mundo de forma ampla e respeitosa quanto às diferenças, peculiaridades e diversidade que o caracterizam. Tanto erra o pai, que não é pai ou abandona o filho, como a mãe, que não é mãe ou que toxicamente se faz ou tenta se fazer mãe sozinha. Quando velhos discursos nascidos nas relações de gênero sustentam assimetrias e problemas e constroem a figura do pai ausente ou apenas provedor, ou em uma maternidade tóxica, a maior vítima é a criança, pois, entre os polos tradicionais (ou outros que venham a ocupar esse lugar), deve-se colocar, em primeiro lugar, a criança, que precisa ter sadia e plenamente seu desenvolvimento assegurado.

APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO, MATERNIDADE TÓXICA E ALIENAÇÃO PARENTAL

O que esboçamos tem raiz em velhos discursos e antigas ideologias que ainda persistem na medida em que ainda perpetuam as ideias de um pai apenas provedor, de uma mãe idealizada e quase perfeita e da família tradicional como aquela que deveria ser colocada compulsoriamente como meta. Todavia, nenhuma dessas representações saiu ilesa de uma sociedade permanentemente em movimento e, por isso, mutante por natureza. O pai provedor tem cedido cada vez mais espaço para um pai mais afetuoso e participativo na vida dos filhos; as mães, adquirido mais tarefas e se diferenciado



SUMÁRIO

num continuum que vai da *mãe que é mãe* romantizada (adotiva ou não) àquela que só é mãe pelo fato de ter gerado a criança; da mesma maneira que há várias possibilidades de construção e constituição das famílias hodiernamente.

O que chamamos de velhos discursos tem a ver com o que opaciza as várias outras possibilidades. Um discurso machista, que ainda pretende colocar a sociedade sob a égide patriarcalista, isto é, do homem, branco, heterossexual, mandatário e provedor da família, e a mulher na posição de cuidadora do lar (hoje, em dupla jornada, já que, muitas vezes, cuida das tarefas domésticas e trabalha fora), sem falar da violência sofrida por mulheres de todas as classes, que se origina na pretensa superioridade masculina.

De forma geral, para Butler (2003), o poder em si, na esfera dos gêneros, reproduz o que é socialmente aceito e produz o que é tomado como correto, comum ou supostamente natural nos papéis a serem desempenhados pelos indivíduos. Contudo, caminhando para nossas discussões sobre a maternidade tóxica, é importante salientarmos que a autora também explicita que a própria colocação das mulheres como um grupo homogêneo desconsidera os próprios indivíduos que o compõem. Ou seja, ser mulher não é sinônimo de ser mãe, como ser mãe não é sinônimo de uma perfeição performática de um papel social, pois este é discursivamente construído na dinâmica social e dependente tanto do contexto situacional quanto do contexto de cultura.

No caso da família – em que os laços emocionais e afetivos são o cerne da construção do lar na contramão de apenas uma casa em que supostamente pessoas de mesmo sangue organizadas hierarquicamente vivem –, imaginar que a figura materna se manteria inerte às mudanças da sociedade é imaginar uma estagnação impossível.

SUMÁRIO



À esteira de Butler (2003, p. 59), ao definir gênero como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, uma classe natural de ser”, podemos afirmar que a representação da mãe caminha na mesma direção. Porém, quando se fala de outras possibilidades, inclusive a que gera a maternidade tóxica, vislumbramos o aspecto performativo desse papel, nobre em sua essência, mas tão utilizável e, por vezes, utilitarista quanto qualquer outro na sociedade. Mãe não é uma identidade essencial, mas um papel advindo de representações sociais ideologicamente sustentadas na sociedade por meio da linguagem nas práticas sociais; ou seja, por meio do discurso.

Scavone (2001) faz uma reflexão sociológica a respeito das mudanças que ela considera mais marcantes nos padrões e experiências da maternidade a partir do pressuposto de que a escolha pela maternidade é um fenômeno moderno que foi consolidado durante o séc. XX, tendo como êmbolo o processo de industrialização e urbanização. De acordo com a autora, dois aspectos foram contribuintes para isso, quais sejam: (1) o acesso à educação formal e (2) a formação profissional das mulheres, que as leva a ocupar cada vez mais o espaço público, mas mantendo a responsabilidade pela criação dos filhos. Isso fez com que a maternidade se tornasse, acima de tudo, uma escolha reflexiva, entretanto atravessada pelas relações de classe, raça/etnia e gênero.

A autora frisa que as transformações pelas quais passaram os padrões de maternidade decorrem de sua conexão com esses processos sociais e com a globalização econômica, que impulsionaram as tecnologias contraceptivas e conceptivas. Outro fator considerado foram as mudanças na vida privada, pois as famílias e as relações de gênero trouxeram consigo a emergência de novos modelos de sexualidade, parentalidade e amor (cf. GIDDENS, 1993; SCAVONE, 2001).

SUMÁRIO



Na perspectiva de Scavone (2001, p. 48), a maternidade é “um fenômeno social marcado pelas desigualdades sociais, raciais/ étnicas, e pela questão de gênero que é subjacente”. Isso pressupõe a seccionalidade da experiência da maternidade embora reconheça um modelo preponderante nas sociedades ocidentais contemporâneas de número reduzido de filhos e mães que trabalham fora. Por isso, a autora atribui parte dessa mudança ao movimento feminista e sua influência na luta libertária das mulheres.

Giddens (1993) trabalha com a perspectiva da *invenção da maternidade* como fruto do séc. XVIII na ideia de amor romântico, na criação do lar e na modificação das relações entre pais e filhos. Scavone (2001), por sua vez, destaca, no pensamento do autor, o fato de ter havido, no séc. XIX, um declínio do poder patriarcal e um consequente controle maior das mulheres sobre a criação dos filhos com deslocamento da autoridade patriarcal para a afeição maternal. Com isso, consolida-se a ideia de exaltação do papel natural da mulher como mãe, atribuição dos deveres e obrigações para com a criação dos filhos e limitação da função social feminina devido à maternidade.

É por esse motivo que se atrela ao processo de industrialização e ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho o ponto de transição de um modelo tradicional de maternidade – mulher apenas mãe com número alto de filhos – para um modelo moderno em que a mulher assume outros papéis além do de mãe, já que sua prole deixa de ser numerosa, para que, com a maternidade planejada, acumule mais funções. É nesse momento que surge, a partir da visão feminista, o termo “dupla jornada de trabalho” (SCAVONE, 2001, p. 49).

Quanto à ideia de escolha na maternidade, a autora atribui a causas interseccionais, que agem de forma isolada ou conjunta e se explicam na relação entre o biológico, o subjetivo e o social. Estes, respectivamente, estão ligados – não exclusivamente, mas de forma bastante resumida – a um suposto desejo de reprodução da espécie

SUMÁRIO

ou continuidade da própria existência; à busca de um sentido para a vida; e às condições econômicas e sociais das famílias, possibilidade de ascensão, viabilização de projetos profissionais, bem como ao reconhecimento social dentre outras.

Nas relações de gênero, homem e mulher (re)tomam seus lugares nas práticas sociais, que consolidam a família e os constituem como os polos pai e mãe na performatividade que lhes é inerente, no entanto com os desejos que os circundam.

Flesler (2012), psicanalista argentina que se dedica ao estudo da psicanálise em crianças, respaldada por Lacan, afirma que o que se chama *desejo dos pais* traz dois sentidos: (1) o dirigido aos filhos com características variantes tanto do pai quanto da mãe e (2) o dos pais entre eles como homem e mulher. Para ela, o desejo do (ou pelo) filho na mãe surge como consequência de um sentimento de falta, que a leva a querer tê-lo e também à ilusão de poder obtê-lo. Há uma antecipação da presença do filho e da própria existência desse sujeito antes que ele se torne de verdade um ser vivente. Lacan (1992, p. 105) conceitua *mãe*, por meio de uma metáfora, partindo de uma explicação ligada ao seu desejo de ser mãe: “o desejo da mãe não é algo que se possa suportar, assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – mãe é isso”.

É nesse ínterim que ocorre uma espécie de *hesitação da figura do pai*, a qual, para Campos (2015), faz emergir um novo paradigma de mãe: a *mãe tóxica*. Farias (2016, p. 11), retomando Lacan, desta maneira, a define: “uma espécie de nova mãe crocodilo, que intoxica com suas palavras e atos as relações com seus filhos, estimula a dependência psíquica e acarreta todos os tipos de impasses para que haja uma separação simbólica”.

SUMÁRIO



Nessa perspectiva, o fato é que a criança precisa sentir que foi desejada pelos pais, e não apenas pela mãe, a qual, se tiver um comportamento tóxico, tende a trazer grandes problemas de diversas ordens para toda a parentalidade envolvida, especialmente (a) para a criança, uma vez que vai causar um risco para sua integridade psicológica, quanto (b) para o pai, que poderá ter seus direitos de convivência sadia com os filhos prejudicados ou anulados com todas as implicações advindas do contexto de conflito para ambos.

Flesler (2012) explica, então, que o pai precisa ser nomeado pai na relação e que sua função é dependente dessa nomeação. A plenitude de sua função está atrelada a isso. Entretanto, sua figura e a vivência plena de seu papel podem ser vistas como uma restrição ao gozo da estrutura, que se delinea no modo de conceber a maternidade e as relações de poder no interior da família. Dependendo da visão da mãe, a figura paterna se constitui, portanto, como uma restrição ou entrave à relação que se estabelece no vetor mãe-filho.

A maternidade tóxica pode, dessa forma, ser concebida como a maneira mais eficaz de produção da chamada alienação parental, tendo em vista o protagonismo feminino no interior da sociedade quando se fala na instituição família embora a recíproca seja verdadeira em alguns casos.

A Lei 12.318, de 26 de agosto de 2010 (cf. BRASIL, 2010), dispõe sobre esse problema, que gera o que, primeiramente, foi denominado de *Síndrome da Alienação Parental*, em meados da década de 1980, por Richard Alan Gardner, um perito judicial e professor de Psiquiatria Clínica do Departamento Infantil da Universidade de Columbia nos EUA. Gardner (2002) passou a observar que algumas crianças estavam desenvolvendo esse problema quando os pais se divorciavam litigiosamente, concebendo essa síndrome como um distúrbio da infância que aparece, de maneira praticamente exclusiva, no contexto de disputas de custódia de crianças, caracterizado por

SUMÁRIO

algum tipo de programação ou doutrinação advinda de um dos genitores, que levam a criança a caluniar o outro. De acordo com o autor, nos casos de disputa judicial, isso acontecia quando um dos pais possuía o objetivo claro de manter afastado o ex-cônjuge do filho mesmo que de forma consciente ou inconsciente tivesse que torturar psicologicamente a criança.

Desse estudo, vários outros foram desenvolvidos, inclusive com nomenclaturas diferentes e abordando outros matizes. Entretanto, esse ponto inicial se mantém como sendo o elemento básico em torno do qual a alienação acontece. A ligação desse problema com a genitora é tão numerosa e prejudicial à relação entre a criança e o pai que estudos específicos já foram feitos, inclusive a partir de outra nomenclatura, atribuída a Ira Daniel Turket, *Síndrome da Mãe Maliciosa* (cf. BRENDLER; WAINER, 2019). Foi, também, um dos motivos para a inserção de equipes multidisciplinares nas lides de direito de família, como psicólogos e assistentes sociais, para que fosse possível a identificação do transtorno nas crianças. E, ainda, para a instituição dos trabalhos de mediação (cf. SPENGLER; MARCANTÔNIO, 2013; MARASCHIN, 2017). Dessa feita, é relevante destacarmos o conceito de Alienação Parental, que aparece na própria Lei, em seu artigo 2º:

Art. 2º- Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

Embora a perspectiva da Lei que dispõe sobre a Alienação Parental não seja exatamente equivalente à perspectiva dos estudos sobre a Síndrome da Alienação Parental, fica claro que ambos apontam para o lado lesivo desse mal no interior das relações familiares. O alienador pode ser qualquer uma das partes, inclusive avós ou outros. Todavia, destacamos aqui o caso das mães tóxicas por agirem como

SUMÁRIO



entorpecentes para a criança, criando uma dependência excessiva, nociva e perniciosa para elas, ancoradas em velhos discursos que lhes aumentam o poder simbólico e no próprio desequilíbrio emocional que lhes opaciza ou tira a razão.

A própria Lei dá exemplos do que se entende por alienação parental, tais como: desqualificar a conduta do(a) genitor(a); dificultar o exercício do poder familiar, o contato da criança com o outro genitor e/ou o exercício do direito regulamentado de visita; omitir, deliberadamente, ao outro genitor informações pessoais relevantes sobre a criança, sejam elas escolares, médicas e alterações de endereço; apresentar falsa denúncia contra o outro genitor, a fim de obstar ou dificultar seu convívio com a criança; e mudar de domicílio para locais distantes, sem justificativa, visando a dificultar a convivência do outro genitor (outros casos podem ser encontrados, por expansão, em Silva, 2010).

Um aspecto fundamental a ser destacado é que o alienante praticará algumas das condutas típicas da alienação parental; no entanto, tomará para si um discurso verbal de que está agindo de tal forma por querer fazer o melhor para seu filho e/ou para resguardar seus interesses e integridade físico-psicológica. Entretanto, uma análise da situação provará o contrário e irá sobrelevar o fato de que o que o alienador realmente pretende fazer é impedir ou dificultar a convivência do menor com o genitor alienado. Nesse caso, a criança tende a ser alimentada por sentimentos negativos quanto ao genitor alienado, podendo causar graves problemas emocionais, distanciar e confundir os sentimentos da criança ou mesmo afastar a criança do genitor e, por fim, tentar (e, às vezes, conseguir) a submissão e lealdade da criança por medo ou qualquer outro sentimento que nascer desse conflito (cf. SILVA, 2010, 2019).

SUMÁRIO



MATERNIDADE TÓXICA: UMA PRÁTICA SOCIAL LESIVA CRESCENTE E POUCO ESTUDADA

Minayo (1985, p. 108) afirma que “as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam; portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais”. Isso significa que são mediadas pela linguagem na forma de textos, aqui entendidos do ponto de vista macro dos diferentes modos semióticos que podem constituirlos: palavra escrita ou falada, gestos, posturas, expressões faciais, imagens, odores, comportamentos, vestimentas etc.

Por isso, ao criar uma representação negativa do pai para o filho, uma mãe tóxica presta um desserviço para as relações familiares e gera uma percepção negativa dele, que tende a impactar negativamente também na vida, no desenvolvimento e na convivência da criança com o pai e com os outros.

Ancorando-nos na percepção da linguagem como prática social da Análise Crítica do Discurso (cf. FAIRCLOUGH, 2001), levantamos algumas questões de linguagem e relações sociais no que tange ao problema da maternidade tóxica com o intuito de fomentar discussões e problematizações e, quiçá, gerar conscientização dos polos envolvidos. Assim, pretendemos analisar a figura da mãe tóxica – sua constituição e ações – como um texto composto por diferentes linguagens desde a comportamental às outras que dão corpo a procedimentos tóxicos. Por isso, nosso foco é a prática social de mães tóxicas, que geram, por fim, a alienação parental. Desse modo, fazemos uma discussão acerca da linguagem e de sua ligação com o contexto de situação e com o contexto de cultura.

A linguagem é, sobretudo, uma forma de interação social, e não uma atividade exclusivamente individual, pois o discurso colabora



SUMÁRIO

para a formação de todas as dimensões da estrutura social, que, por sua vez, moldam e restringem suas próprias regras e convenções (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Assim, para o autor, a linguagem deve ser vista como práticas; isto é, prática textual, prática discursiva e prática social. Se dilatarmos o conceito de texto para avaliarmos a semiose de forma mais ampla, veremos uma produtividade interessante na análise da maternidade tóxica.

Do ponto de vista textual, uma mãe tóxica utiliza linguagens diferentes para o mesmo invólucro. Ou seja, a aparência é a mesma para algo que se diferencia na esfera do comportamento, pois é preciso manter uma fachada positiva para o público em geral, outra que mostra sua toxicidade, especialmente para o pai, e uma mescla destas para a criança, já que esta estará sujeita a procedimentos diferenciados advindos do contexto de situação em que estiver.

Compreender a maternidade tóxica como uma prática discursiva já requer um olhar para as formas de produção, distribuição e consumo desse texto: no caso em tela, temos um consumo textual na esfera do privado, visto que o comportamento materno tóxico não deve ser consumido em público, porque deporia contra a mãe, que necessita manter sua imagem positiva. Temos, então, uma díade do mesmo texto: aquela que se mostra em público não é a que se mostra no domínio privado. Assim, o consumo que se tem desse texto é um para quem o lê em público, outro para o pai que sofre os efeitos da alienação e duplo para a criança que vê na mãe, no mínimo, duas posturas que geram representações diferentes e conflitantes.

Como prática social, percebemos, logo, uma assimetria originária nas relações de gêneros em que, diferentemente, temos uma primazia da mulher em detrimento do homem no interior da instituição família. Como a prática social está relacionada a questões de ideologia e hegemonia, percebemos a inversão dos discursos calcados no machismo, que, normalmente, subalternizam a mulher.

SUMÁRIO



Em casos de maternidade tóxica e alienação parental, o polo alienado, ou seja, quem sofre a alienação, é mormente o homem (pai), que é representado negativamente para o filho.

Todavia, a maternidade tóxica instaura-se como uma prática lesiva tanto do pai quanto do filho quando alguém emocionalmente desequilibrado desvirtua os aspectos da maternidade considerada sadia em função de sentimentos mesquinhos e egoístas, sejam eles de posse, ascensão social, obtenção de vantagem pecuniária, demonstração de autoridade desmedida ou ataques pessoais ao outro. Dessa maneira, constrói-se uma maternidade para obtenção de um poder nocivo a quem está à sua volta, especialmente a criança, que é privada de um ambiente plural, harmônico e salutar para seu desenvolvimento físico e psicológico.

A maternidade tóxica é, então, um tipo de violência doméstica singular por ocorrer uma inversão de polos, já que a mulher é a geradora, o polo ativo e detentor do poder, e o pai é o polo passivo, de quem foi retirado não apenas poder, mas também direitos. Aqui, diferentemente do que se vê manifestando de variadas formas no cotidiano, a relação abusiva que normalmente parte do homem se inverte e passa a ser protagonizada pela mulher, incidindo diretamente sobre o pai e atingindo o filho, destacando-se que sempre afetará todos de forma pernicioso, inclusive a própria mulher.

A criança, no entanto, é quem mais sofre as consequências de tudo apesar de ser aquela em que todos deveriam pensar e focar seus esforços, a fim de suprir suas necessidades físicas e afetivo-emocionais, para manutenção de sua integridade e garantia de seus direitos de convivência com ambos os genitores e respectivas famílias.

SUMÁRIO



CONCLUSÃO

O tema em apreço e a visão da maternidade tóxica como uma prática social lesiva crescente denunciam não apenas questões de gênero, mas nuances ligadas ao que constitui os falares e práticas ligados aos papéis sociais no interior da instituição familiar e a capacidade de lidar com a situação de uma separação de forma sadia.

Certas mudanças têm ocorrido, às vezes até truculentamente, nas relações de gênero, como podemos ver no que tange ao alcance do pensamento feminista e das conquistas advindas junto com ele. Entretanto, a mulher ainda está marcada pelo discurso que a coloca ou tenta colocá-la como a dona do lar, cuidadora dele e da família, subjugada pelo homem. Este, por sua vez, ainda está marcado com a pecha de provedor, mantenedor da família.

Algumas alterações institucionais na família são vistas, mas parece ser um dos poucos lugares em que o resquício do discurso machista tem sustentado um desequilíbrio desfavorável ao próprio homem. O número de pais que assumem, por variados motivos – vontade própria, desemprego, gosto pessoal etc. –, os afazeres do lar, o cuidado com a casa e os filhos é crescente. Aquele pai provedor tem cedido espaço para um pai participativo e que quer demonstrar seu lado amoroso e zeloso para com os filhos.

No interior das práticas sociais das relações familiares, essas alterações parecem estar pouco visibilizadas quando se tem uma desfavorabilidade para o homem. Nesse caso, impactaria positivamente para a mulher, pois, na criação dos filhos, não deve haver competição, mas comprometimento e partilha de ambos em função do que é realmente importante: garantir a dignidade, integridade e saúde plena do novo ser humano, que está em desenvolvimento.



SUMÁRIO

É nesse sentido que esta breve análise quanto à maternidade tóxica pretende contribuir, pois o prejuízo à criança acaba por ser legitimado por velhos e diferentes discursos e instituições, a exemplo da instituição jurídica ao lidar com os diferentes problemas nas Varas de Família em que o interesse do menor deve prevalecer. Embora não seja mais a regra, ainda se vê prevalecer o discurso historicamente constituído de que a mãe tende a ser a melhor opção, preterindo-se os pais que, nem de longe, também são uns iguais aos outros em atitude. Existem mecanismos para obrigar o pai a ser provedor (Oferta de Alimentos/Pensão), mas as formas de garantir que ele assuma seu papel de pai do ponto de vista da participação efetiva na vida dos filhos – afetiva e emocionalmente, por exemplo – são demoradas, frágeis e, por vezes, ineficazes. A Oferta de Alimentos se sobrepõe ao que é tão ou mais importante do que aquilo que é material, que é a oferta do tempo, amor, carinho e atenção, dentre outros fatores imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal, moral, cognitivo, psicológico e afetivo da criança.

O pai provedor parece ser o único que costuma ser visto ou pelo menos acionado. Não obstante, como *mãe é mãe, pai é (ou pelo menos deveria ser) pai* também. Mães tóxicas são tão nocivas quanto pais ausentes ou que abandonam os filhos. Mães tóxicas e pais ausentes são, portanto, nocivos e insuficientes para garantir o desenvolvimento sadio dos filhos. Se *mãe é mãe, pai também é pai*, ambos deveriam ser tratados de forma igualitária, pois são detentores dos mesmos direitos e deveres no interior da instituição familiar.

O que percebemos e pretendemos destacar aqui não constitui defesa de lados, mas uma problematização de uma diferença naturalizada nas relações de gênero, que foram forjadas sócio-historicamente e que apontam para um dos poucos momentos em que diferentes discursos que geraram as desvantagens à mulher a colocam numa posição privilegiada.



SUMÁRIO

Insegurança, sentimentos de posse, manipulação, ataques pessoais, constituição de situações de filhos como moeda de troca, desequilíbrio emocional etc. são algumas das características que geram a maternidade tóxica. Uma mãe tóxica, em vez de colocar o bem-estar do filho em primeiro lugar, caso de qualquer *mãe que é mãe*, se constitui como negativamente dominante, criando nos filhos uma dependência ou uma autoridade unilateral, que, em última instância, faz com que ela seja uma *droga* na vida dos filhos, os quais se viciam e, por vezes, se dão por vencidos pelo discurso da mãe, preterindo os pais como se estes não quisessem ou não lutassem para participar de suas vidas. Acima de tudo, entre as partes em litígio, é necessária uma atitude sensata, conscienciosa e voltada para o bem-estar da criança. E isso envolve o exercício da civilidade e uma capacidade verdadeira de negociação e diplomacia em prol da criança para superação de contendas, mágoas, ranços etc. como talvez o maior índice de maturidade esperado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12318.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.
- BRENDLER, K. M.; WAINER, A. O projeto “Quem é meu pai?” como um mecanismo efetivo na concretização do direito à filiação em Capão da Canoa – RS. In: LEAL, M. C. H.; CUSTÓDIO, A. V. (Org.). *Fundamentos constitucionais das políticas públicas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 145-155.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, S. P. R. O que quer a mãe, hoje? *Curinga*, Belo Horizonte, v. 40, p. 13-22, 2015.
- CNU – Conselho Nacional de Justiça, Coordenadoria da Família e Sucessão. *Oficina de pais e filhos: cartilha do instrutor*. 2016.
- DIAS, M. L. *Vivendo em Família*. São Paulo: Moderna, 1992. 72p.

SUMÁRIO



FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FARIAS, M. C. *Desejo dos pais na contemporaneidade: uma nova configuração*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

FLESLER, A. *A psicanálise de crianças e o lugar dos pais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GARDNER, R. A. *O DSM-IV tem equivalente para diagnóstico de síndrome de alienação parental (SAP)?* 2002. Disponível em: <<http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Unesp, 1993.

LACAN, J. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MARASCHIN, M. (Coord.). *Manual de negociação baseado na Teoria de Harvard*. Brasília: Advocacia Geral da União, 2017.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 89-111.

MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. In: NEMETH, C. (Org.). *Social psychology: classic and contemporary integrations*. Chicago: Rand McNally, 1974. p. 217-250.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Interface*, Botucatu, v. 5, p. 47-59, 2001.

SILVA, D. M. P. *Guarda Compartilhada e Síndrome de Alienação Parental: o que é isso?* Campinas: Armazém do Ipê, 2010.

SILVA, D. M. P. Avaliação psicológica nos processos de Alienação Parental. *Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades*, v. 2, p. 55-76, 2019.

SILVA, L. A.; CARMO, C. M. A representação da paternidade em crônicas: uma análise identitária sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso. *Via Litterae*, v. 5, p. 75-99, 2013.

SPENGLER, F. M.; MARCANTÔNIO, R. B. A mediação como forma de tratamento de conflitos decorrentes da guarda dos filhos. *Revista Brasileira de Direito*, v. 9, p. 78-97. 2013.

WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SUMÁRIO



6

Dimas Enéas Soares Ferreira

**QUANDO
A RESISTÊNCIA
É O QUE RESTA**

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.123-138

SUMÁRIO



Resumo: O presente texto tem por objetivo discutir o avanço do conservadorismo político no Brasil atual, atentando para o ataque contra os direitos e políticas públicas no que se referem às questões de gênero e sexualidade, expondo a sociedade brasileira a um risco iminente de ver imperarem retrocessos civilizatórios de toda sorte. Ao final, busca-se levantar possibilidades de resistência política contra esses retrocessos no âmbito dos direitos e políticas públicas. As reflexões, aqui propostas, partem dos subsídios teóricos de Foucault (1999), Rubin (2003), Vianna e Unbehaum (2004), Carrara e Simões (2007), Felipe (2007), Brum (2019), Giorgi (2019), Larrat (2019) e Quinalha (2019).

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Direitos. Políticas Públicas. Conservadorismo.

[...] seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados. Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-la pelo nome. Sem mesmo ter de dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o sistema. Censura.

(FOUCAULT, 1999, p. 21)

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONSERVADORISMO NO BRASIL

A ideia da diversidade sempre esteve presente na construção histórica do Brasil, na maior parte das vezes ocultando a face cruel de uma sociedade marcada por forte hierarquização e exclusão social. Haja vista o papel sempre secundário e depreciativo dado a índios, negros e mulheres nos diferentes momentos de nossa história marcada pela hegemonia de homens brancos. Nesse sentido, nossa historiografia, explícita ou subliminarmente, organizou e categorizou as identidades de gênero e de raça dos brasileiros, fazendo delas um dos eixos para a construção da identidade nacional, geralmente mostrada como exótica, retardatária e “não ocidental”. Hierarquização e exclusão que também se fizeram presentes nas relações interpessoais, contaminando afetividades, identidades e sexualidades (CARRARA; SIMÕES, 2007).



SUMÁRIO

De todas essas categorias identitárias, o patriarcado foi a marca mais forte da identidade colonial brasileira, transbordando não só para as relações interpessoais e familiares, mas da mesma forma para as relações institucionais e políticas. Dele deriva o machismo que é até hoje a mola propulsora de inúmeros mecanismos de exclusão e imposição social. Foi somente com a redemocratização entre os anos 1980/90 que a sociedade civil passou a questionar esses mecanismos e a se organizar em torno da defesa da igualdade de direitos e do reconhecimento das diversidades. Como resultado, a Constituição Federal de 1988 expressou esse desejo por igualdade e reconhecimento em diferentes capítulos e artigos, desaguando em forte associativismo e ativismo político que cresceu e maturou ao longo das décadas seguintes. Contudo, o preconceito nunca deixou de se fazer presente como *modus operandi* de uma parcela da sociedade brasileira.

Com a ascensão política das forças de centro-esquerda ao poder central em 2002, constituíram-se inúmeros espaços institucionais onde minorias, até então marginalizadas, como mulheres, negros, quilombolas, indígenas e LGBTQI+, passaram a promover o debate público, construindo pouco a pouco direitos e políticas públicas que foram sendo incorporados a um rol de garantias mínimas, sempre incomodando os conservadores que permaneceram presos a uma visão tradicionalista e elitista de sociedade. Em pouco tempo, a ocupação desses espaços por grupos historicamente excluídos foi nutrindo um sentimento de repulsa que ao cabo se transformou em ódio de classe e, finalmente, ódio político.

Mas o que alimenta o ódio que move uma parcela da sociedade brasileira? Segundo Giorgi (2019), pode-se dizer que primeiramente o ódio se alimenta do baixo grau de educação de grande parte dos brasileiros e da ignorância que assola não só as classes de menor renda, mas também parte significativa da classe média que, mesmo



SUMÁRIO

tendo maior grau de escolaridade formal, é funcionalmente ignorante na medida em que desconhece e é incapaz de interpretar criticamente o processo de construção histórica da sociedade brasileira. Além disso, há pouca informação (de qualidade) disponível para a elaboração do senso crítico. Mesmo quando a sociedade busca se informar, acaba se submetendo a dados e informações mentirosas e/ou manipuladas difundidas pelos grandes meios de comunicação de massa ou espalhadas nas redes sociais que estão tomadas de *fake news* lançadas e replicadas por indivíduos e grupos descomprometidos com a verdade histórica e com os valores da democracia.

Por fim, o preconceito também alimenta o ódio que reina no interior desses segmentos da sociedade, onde se vive preso a uma visão conservadora, elitista e obscura de mundo. Por isso alguns setores políticos se mostram avessos à crítica e à ciência, buscando desqualificar e atacar as instituições onde ela é sua base constitutiva, como as universidades, por exemplo, afirmando tratar-se de um espaço de “balbúrdia” e libertinagem.¹ E nesse quesito de depreciação e desmerecimento também são incluídos professores e pesquisadores e seus estudos científicos dedicados aos temas, por eles, considerados inapropriados, corruptores e degradantes.

Para esses segmentos conservadores da sociedade brasileira, é estratégico gerar confusão, especialmente no que se refere aos estudos sobre gênero e sexualidade. E quando isso ocorre no âmbito do ensino básico e fundamental é comum levantarem acusações de uma suposta promoção da erotização de crianças e adolescentes ou de incentivo à pedofilia nas escolas. Um bom exemplo disso é a tentativa de demonização que se passou a fazer da Educação Sexual na Educação Básica, colocando em risco as políticas públicas de saúde

1 O termo “balbúrdia” ganhou uma conotação muito específica dentro do governo Bolsonaro que passou a usá-lo para tentar desqualificar a universidade pública e seus espaços de liberdade e democracia. Termo que nasceu da fala do então Ministro da Educação, num contexto de corte de verbas que financiam o Ensino Superior público federal.



SUMÁRIO

que visam, na verdade, a prevenir, dentre outros, a difusão das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e a gravidez precoce², geralmente associadas à pobreza, evasão escolar, desemprego, ingresso precoce no mercado de trabalho, separação conjugal, situações de violência e negligência, falta de oportunidades de mobilidade social, além de maus tratos infantis.

Tarefa árdua para professores e educadores em geral, pois precisam ainda, em pleno século XXI, convencer uma parcela da sociedade brasileira de que não há promiscuidade alguma quando a escola aborda temas relacionados a gênero e sexualidade. Há sim uma preocupação legítima da escola em preparar a criança e o adolescente para a vida adulta, de modo que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diversidades, combatendo todo tipo de preconceito e ódio, do *bullying* na infância à homotransfobia, quando adultos. Relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS) do ano de 2018, que trata do tema, sugere que um dos métodos preventivos mais eficazes é a educação.

Infelizmente, toda essa história recente de luta e resistência das minorias no Brasil corre agora o risco de ser revertida por forças políticas conservadoras. Décadas de construção democrática em torno de novos parâmetros civilizatórios, envolvendo a identidade e o papel social dos gêneros, as múltiplas formas de composição e estrutura familiar, a aceitação de diferentes modelos socioafetivos, a substituição de velhos padrões culturais por novas formas de multiculturalismo, o combate ao patriarcalismo e seu fruto mais nefasto que é o machismo, enfim, todos esses avanços estão sendo submetidos ao ataque

2 Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil possui uma das mais altas taxas de gravidez na adolescência dentre os países da América Latina e Caribe. Entre 2010/15 essa taxa foi de 68,4%. A média mundial é de 46%. Na América Latina e no Caribe essa taxa média sobe para 65,5%. Disponível em <nacoesunidas.org.br/taxa-de-gravidez-adolescente-no-brasil-esta-acima-da-media-latino-americana-e-caribenha/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SUMÁRIO



sistemático por parte de um obscurantismo quase medieval adotado por uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Como se não bastasse, a estratégia de gerar confusão não se restringe apenas às questões de sexualidade e gênero abordadas nas escolas, tem também sido ideologizadas a ponto de constantemente se ver a direita conservadora usando equivocadamente a expressão *ideologia de gênero* para atacar e desmerecer o debate público em torno das performances identitárias. Segundo Rubin (2003), entre os anos 1950/70 nos EUA as forças conservadoras de direita buscaram estabelecer uma falsa conexão entre o sexo não familiar e o comunismo, afirmando ser isso uma espécie de *fraqueza política*. Durante o período imediatamente pós-Segunda Guerra, de forte vigilância e perseguição anticomunista, política conhecida como macarthismo, vários estudiosos e centros de pesquisas que abordavam o tema da sexualidade foram fortemente atacados por supostamente fragilizarem as tradições morais do povo americano, deixando-o vulnerável ao comunismo, levando ao corte de verbas e financiamento público para a realização de pesquisas científicas neste campo. Toda essa paranoia contra tudo aquilo que se relacionava à sexualidade, identidade de gênero e vivências LGBTQI+ passou a ser objeto de perseguição por parte da direita ao longo das décadas seguintes. Órgãos reguladores ligados à educação foram colonizados por essa política persecutória e a polícia passou a perseguir e prender todos aqueles que de alguma forma estivessem ligados a essas questões. Leis foram aprovadas no sentido de reprimir a comunidade LGBTQI+ nos EUA, como a proposta legislativa que ficou conhecida como Lei de Proteção da Família de 1979. Um verdadeiro primitivismo político-ideológico levado a cabo pela direita conservadora norte-americana que colocava em risco o processo civilizatório, algo muito parecido com o que vemos ocorrer hoje no Brasil.

SUMÁRIO

Mas a comunidade científica norte-americana não recuou. Ao longo das décadas de 1970/80, importantíssimos estudos sobre sexualidade e gênero foram produzidos, permitindo uma verdadeira revolução filosófica e comportamental, quebrando velhos tabus e abrindo uma nova perspectiva para a garantia de direitos básicos e de liberdades para a comunidade LGBTQI+ nos EUA. Estudos de Michel Foucault, Lèvi-Strauss, Jeffrey Weeks, Judith Walkowitz, Gayle Rubin, entre outros, ganharam destaque e ajudaram a desconstruir a velha cultura que colocava o sexo sempre como algo suspeito e pecaminoso. Assim, pouco a pouco foi revertido o estigma punitivo carimbado à diversidade sexual. Um longo processo que envolveu intenso embate no campo científico, como na Medicina e na Psicologia e, sobretudo, no campo sociológico e comportamental, transbordando para as esferas da Política e do Direito.

No Brasil, apesar de o cenário ser parecido com o que se viveu entre as décadas de 1950/70 nos EUA, percebe-se que as pessoas enfrentam dificuldades mais severas no sentido de reagir à quebra do pacto civilizatório que se intensificou com a vitória nas urnas de um partido conservador, cujos projetos de governo minimizam e, por vezes, invisibilizam o assistencialismo social, as ONGs, as questões ecológicas, os crimes por motivação religiosa, étnica e de gênero etc. E a sociedade, atônita, não tem a mínima ideia de como resistir a essa monstruosidade que a atropela (BRUM, 2019).

POLÍTICAS SEXUAIS EM TEMPOS DE OBSCURANTISMO

Uma conjunção de fatores que já vinham se articulando, desde as grandes mobilizações populares de junho de 2013, acabaram por levar à ascensão da extrema direita conservadora ao poder no Brasil



SUMÁRIO

em 2018. Recessão econômica, crise política e ingovernabilidade, estratégias parlamentares, escândalos de corrupção, justicamentos à revelia da lei e a questionada prisão de Lula e, finalmente, a eleição de um partido considerado ultraconservador, reacionário e desprovido de um projeto minimamente civilizatório, focado somente em travar uma espécie de guerra santa e ideológica em prol de um ideal de sociedade que remete a um passado distante de ditadura militar e Guerra Fria. Aos discursos de ódio político e de classe somaram-se o uso intensivo de *fake news* nas redes sociais, o conservadorismo, a crise da democracia representativa, a naturalização da violência contra as minorias, a politização da justiça, a manipulação das informações pelos grandes meios de comunicação de massa, a ausência do debate público e a extrema polarização política, tudo isso aliado à proliferação desmedida das seitas neopentecostais fundamentalistas, ao recrudescimento do machismo — fruto do patriarcalismo — e a difusão dos discursos tradicionalistas e moralistas. Eis os fatores que, em 2018, culminaram no novo cenário da política brasileira.

Trata-se de um processo lento e silencioso que, desde meados de 2013, foi colocando em xeque as liberdades e garantias individuais no Brasil. O direito de liberdade política, religiosa e sexual tornou-se passível de crítica e desqualificação sob a égide de uma pseudo superioridade ética e moral propagandeada por uma direita conservadora cada vez mais raivosa. Os alvos preferenciais têm sido a comunidade LGBTQI+, as religiões de matriz africana, o movimento feminista e ambientalista, as esquerdas e o campo democrático e popular, as comunidades indígenas e quilombolas.

Em pouco tempo, inúmeras políticas públicas nascidas de um longo e doloroso processo de diálogo e maturação junto à sociedade brasileira foram submetidas ao ataque por parte das forças conservadoras, agora detentoras do poder e encasteladas nos poderes da República. A pauta em torno de questões de ordem moral



SUMÁRIO

foi ganhando centralidade e passou a ser colocada como objeto de disputa no Congresso Nacional e não foram poucas vezes que essa disputa terminou no Supremo Tribunal, que se espera ser a última fronteira de resistência na defesa dos direitos constitucionais, como afirma Quinalha (2019). No caso dos direitos das minorias sexuais, após provocado, o Supremo Tribunal Federal (STF) já reconheceu a união civil estável homoafetiva (2011), a garantia do direito à identidade de gênero para pessoas transexuais (2018) e a equiparação do crime de homotransfobia ao de racismo (2019). Todavia, se no campo do Direito, o Supremo Tribunal pode ser visto como um último *front* de resistência no que se refere às políticas públicas, não há garantia alguma de sua continuidade, estando elas sujeitas à linha político-ideológica dos governantes ora à frente do poder de decisão. Até porque, no Brasil, políticas públicas geralmente não são vistas e tratadas como políticas de Estado, mas como políticas de governo.

Quanto ao debate público, somente a partir da década de 1990, as questões de gênero passaram a ganhar espaço nas pesquisas educacionais e, em pouco tempo, a academia brasileira produziu importantes avanços na sistematização das principais reivindicações que buscavam não apenas superar a discriminação contra a mulher, mas rompê-la definitivamente por meio de políticas públicas. Ao longo desse tempo, percebeu-se que muitas das ações promovidas pelo Estado se mostravam eivadas de contradições que colocavam em campos opostos a luta por mais direitos e as próprias limitações do Estado, enquanto formulador e implementador de políticas públicas sociais, principalmente na área da educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Daí o porquê da importância de se levar a cabo pesquisas de cunho científico que problematizem as políticas públicas tendo como interface a questão não só de gênero, mas também de sexualidade. Pesquisas estas que permitam observar e avaliar as ações desenvolvidas



SUMÁRIO

através de políticas e programas, levando em consideração os critérios usados para a liberação de verbas orçamentárias para a execução das mesmas; os materiais produzidos como cartilhas, manuais e livros; as propostas de formação político-educacional por meio de encontros, seminários, cursos e *workshops*; o público-alvo e, principalmente, os resultados finais. E ainda assim, mesmo consciente da necessária e urgente busca pela igualdade de direitos por meio de políticas e programas geralmente envolvendo a educação, a saúde e assistência social, é preciso manter vivo o fomento de pesquisas e novas construções teóricas que permitam sempre avançar e aprofundar a compreensão em torno das relações de poder que conectam os diferentes grupos sociais (FELIPE, 2007).

No Brasil mais recente, especialmente os direitos e políticas voltados para a comunidade LGBTQI+ têm sido constantemente atacados, dada sua fragilidade enquanto aceitação valorativa moral junto à sociedade de modo geral. Isso é fruto do preconceito e do conservadorismo arraigado que imperam na sociedade brasileira, principalmente num momento conjuntural em que o Congresso Nacional é composto por uma maioria conservadora e o Poder Executivo Federal controlado por forças políticas não só conservadoras, mas até mesmo reacionárias e retrógradas, desejosas de implementar retrocessos, desconstruindo toda sorte de direitos (humanos, individuais, sociais, trabalhistas e previdenciários), atacando as minorias, o meio ambiente, as organizações da sociedade civil e até a própria democracia.

Ainda que o risco de vermos a perda de direitos, como a liberdade da união estável homoafetiva e de identidade de gênero, seja remoto, a disputa em torno do discurso moral continua cada vez mais aquecida por declarações públicas do Presidente da República que, sistematicamente, agride e provoca a comunidade LGBTQI+, demonstrando sua personalidade explicitamente homofóbica. Isso incentiva atitudes preconceituosas que vão do corte de verbas

SUMÁRIO



para o fomento das pesquisas sobre gênero e sexualidade à pura e simples extinção de políticas e programas públicos voltados para esse segmento social e até mesmo o aumento de homicídios.

Infelizmente, o que se vê atualmente no Brasil é um retrocesso enorme no debate público, no fomento das pesquisas científicas e na formulação de políticas e programas em torno de questões de gênero e sexualidade. O uso irresponsável de estereótipos, rótulos, preconceitos e mentiras levaram parte da sociedade a adotar posicionamentos atrasados com inequívoco prejuízo para o processo civilizatório brasileiro. E as expectativas de reversão dessa conjuntura são pequenas, na medida em que se tornou uma estratégia política e eleitoral do chamado “bolsonarismo”, isto é, para esse grupo político, quanto mais se tensionar o debate público, quanto mais se radicalizar o discurso e cindir a sociedade, quanto mais ódio se fomentar contra as minorias, mais facilmente terão o apoio de uma parcela do eleitorado, especialmente aquela ligada aos segmentos mais conservadores localizados na classe média.

Nesse sentido, quando um líder político ultrapassa os limites da convicção pessoal e passa a manifestar publicamente seu ódio, percebemos que se rompe a tênue fronteira da democracia rumo ao fascismo. E o pior é verificar que a sociedade permanece, em boa medida, atônita e passiva vendo esses discursos de ódio se transformarem em ações que desconstroem um conjunto de políticas públicas que levaram décadas para serem elaboradas, maturadas e implementadas, como a extinção dos conselhos sociais de políticas públicas; o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); o ataque ao Sistema Único de Saúde (SUS) e ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS); os cortes de verbas orçamentárias destinadas à educação, à pesquisa e ao desenvolvimento; o desmonte dos órgãos de proteção do meio



SUMÁRIO

ambiente; o ataque à Lei de Incentivo à Cultura; a censura explícita imposta à ANCINE, entre tantas outras.

Nesse sentido, estar atentos e vigilantes na defesa das poucas, mas significativas, conquistas de espaços, direitos e políticas é fundamental não só à comunidade LGBTQI+, mas a todas as minorias hoje atacadas. Afinal, trata-se de uma luta que vai muito além da disputa eleitoral pelo poder político, mas envolve até mesmo a conquista de mentes e corações em torno de uma ideia de civilização. Aprofundar o debate público em torno das desigualdades no campo da sexualidade e das relações de gênero é a única forma de romper a bolha conservadora e criar as condições necessárias para que haja mudanças de concepção, destruindo, assim, as subalternidades que imperam na sociedade. Para tanto, é urgente que educadores, pesquisadores e gestores públicos revejam seu papel enquanto tal e passem a colocar a emancipação dos sujeitos sociais como eixo central de seu trabalho. O que implica mais conhecimento de causa, mais reflexão e muito mais debate envolvendo essas temáticas, pois somente assim poder-se-á vislumbrar mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios (FELIPE, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os tempos atuais sejam de cólera e de políticas de morte, com uma profusão de discursos marcados pelo ódio político e de classe, é possível acreditar na resistência por parte das minorias ora atacadas, seja pela organização social e ativismo, seja pelo papel vital de educadores, pesquisadores e gestores públicos cientes da importância de manter a perenidade das políticas e programas, seja



SUMÁRIO

por conta da atuação do Supremo Tribunal que já demonstrou relativa disposição para barrar a pauta conservadora de destruição de direitos.³

Por outro lado, como afirma Larrat (2019), o campo democrático progressista e popular precisa urgentemente retomar o protagonismo político na defesa de uma pauta social desenvolvimentista no campo econômico e uma pauta libertária no campo dos direitos. Tomar de volta e recolocar no centro do debate público as questões de gênero e sexualidade, sejam elas no que se refere à igualdade e também à identidade, atacando o proibicionismo moral que se assanha como pedra de toque dos conservadores, focando na igualdade e na diversidade como elementos fundamentais para a construção de uma civilização verdadeiramente moderna, ou melhor, pós-moderna. Sem isso, dificilmente romperemos esse pântano conservador em que jogaram a sociedade.

Não basta lutar contra a destruição de direitos previdenciários e trabalhistas, não justifica apenas se opor ao justicamento seletivo levado a cabo por aqueles que desejam impor sua visão de moralidade, usando para tal a retórica que apela para a família, pátria, religião e Deus como palavras-chave, usadas tão somente para submeter a sociedade a um estado permanente de medo. É necessário muito mais que isso, ou seja, é imperioso assumir a luta contra todo esse estado de coisas, pois tudo se encadeia numa lógica maior que tem como

3 Nos últimos tempos, diversos temas polêmicos foram submetidos ao STF para que ele desse a palavra final a respeito. Em alguns casos, é possível considerar que houve respeito à Constituição Federal e se avançou na direção de maior democracia e respeito aos direitos humanos, como nos temas envolvendo identidade de gênero e pluralismo sexual, cotas raciais, direitos de pessoas com deficiência, discriminação das mulheres e autonomia universitária. Em outros casos, a decisão final pode ser considerada apenas razoável, como no caso envolvendo desenvolvimento sustentável, sistema prisional, liberdade de imprensa, liberdade de manifestação e a questão indígena. Mas a decisão final sobre outros temas como direito de greve dos servidores públicos, presunção de inocência, anistia aos crimes cometidos na e pela ditadura militar, extinção de direitos previdenciários e trabalhistas e imposição de teto aos gastos públicos não pode ser considerada satisfatória para a sociedade de uma forma geral, pois beneficiou apenas alguns poucos grupos e/ou instituições.

SUMÁRIO



objetivo celebrar a vitória contra o obscurantismo. Na verdade, não se trata de somente defender a democracia e seus valores, mas defender a própria civilização que está em risco, dado o grau de barbárie que por hora impera. “Não é que estamos vivendo o mal-estar na civilização. Isso sempre houve. A questão é que, para ter mal-estar é preciso civilização. E hoje, o que está em jogo, é a própria civilização. Isso não é da ordem do mal-estar, mas da ordem do horror” (BRUM, 2019).

Esse discurso de ódio e estas verdadeiras fobias sociais têm sido responsáveis pela destruição de milhares de vidas de brasileiros submetidos à violência, depressão e suicídio.⁴ Portanto, fazer a defesa da diversidade, da identidade de gênero e combater toda forma de preconceito e homotransfobia não são uma pauta exclusivamente das esquerdas. Ela deve e é também parte constituinte dos democratas e liberais posicionados na centro-direita. Defender e lutar por uma sociedade livre, democrática, diversa e aberta é dever de todos esses campos políticos. Independente de credo religioso, posição político-ideológica, de cor da pele ou de classe social, a defesa dos direitos humanos básicos e dos direitos individuais é fundamental para se alcançar graus civilizatórios mínimos. Logo, é necessário dar voz àqueles que lutam em defesa da causa LGBTQI+. É necessário romper a resistência conservadora e ocupar todos os espaços possíveis, sejam públicos ou privados. Impedir o retrocesso a qualquer custo, esse é o objetivo maior. E continuar fazendo a sociedade avançar na direção da garantia dos direitos e de oportunidades de emancipação social de todos, indiferente de suas escolhas, opções ou manifestações (GIORGI, 2019). E não se trata aqui de um discurso panfletário, mas de uma necessidade urgente de mudança de rumos.

4 No Brasil, a taxa de suicídio de jovens LGBTQIQA+ é oito vezes maior que a de jovens heterossexuais (GIORGI, 2019).



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUM, Eliane. Doente de Brasil: como resistir ao adoecimento num país (des)controlado pelo perverso autoverdade. *El País – Opinião*. Acesso em: 03 ago. 2019.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio Assis. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, jan.-jun. 2007, p. 65-99.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Revista Pró-Posições*, v. 18, n. 2, mai.-ago. 2007, p. 77-87.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade do saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

GIORGI, Maju. “Nossos filhos não vão ser estatística”. *Le Monde diplomatique Brasil*. Ano 12, n. 143, jun. 2019.

LARRAT, Symmy. A resistência LGBTI+ e a política de morte bolsonarista: contra o patriarcado e o capitalismo. *Le Monde diplomatique Brasil*. Ano 12, n. 143, jun. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Taxa de gravidez adolescente no Brasil está acima da média latino-americana e caribenha. 2018. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-adolescente-no-brasil-esta-acima-da-media-latino-americana-e-caribenha/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

QUINALHA, Renan. Os direitos LGBT sob o governo Bolsonaro. *Le Monde diplomatique Brasil*. Ano 12, n. 143, jun. 2019.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, 2003, p. 1-88.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos Pesqui*, São Paulo, v. 34, n. 121, jan.-abr. 2004, p. 77-104.

SUMÁRIO



7

João Paulo de Lorena Silva
Marlucy Alves Paraíso

**INFÂNCIAS *QUEER*
PROVOCANDO FALHAS
NA TECNOLOGIA
DA HETEROSSEXUALIZAÇÃO
E CRIANDO OUTROS POSSÍVEIS
NO CURRÍCULO ESCOLAR**

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.139-164

SUMÁRIO



Resumo: Infâncias *queer* povoam o currículo escolar. Trata-se de infâncias que, escapando às normas regulatórias de gênero e sexualidade, forjam saídas e criam outros possíveis no currículo e na vida. Este capítulo, operando com conceitos extraídos dos estudos queer e das filosofias da diferença, argumenta que uma tecnologia da heterossexualização opera em um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental para produzir corpos infantis heterossexuais e mostra que, sendo as crianças queer atravessadas e constituídas pela linha de uma infância que assusta e fascina, disparadora de uma estética desviada, esse processo se vê dinamitado. A pesquisa que subsidiou este capítulo foi realizada em uma escola pública de Belo Horizonte e utilizou como procedimento metodológico a cartografia, tal como formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011).

Palavras-chave: Currículo. Infâncias *queer*. Tecnologia da heterossexualização. Resistência.

INTRODUÇÃO

O currículo é um artefato cultural estratégico no governo das infâncias que nele são produzidas e na constituição de *corpos infantis* heterossexuais e adequados às normas regulatórias de gênero. Nesse artefato, a infância é enunciada com o objetivo de garantir um adulto normalizado e coerente com os padrões de gênero e sexualidade. Para isso, estratégias discursivas, tecnologias, técnicas, táticas, leis e exercícios são postos em funcionamento, engendrando toda uma maquinaria de controle e produção de *corpos masculinos e femininos* adequados ao poder. Contudo, por se tratar de um “artefato incontrolável” (PARAÍSO, 2016, p. 389), no currículo há sempre a possibilidade de resistência, escape e invenção de outras possibilidades de vida. Isso porque, em um currículo, como na vida,

pode-se sempre alçar devires porque é, ao mesmo tempo, território onde se juntam bandos que vivenciam cotidianamente as intoleráveis tentativas de fixação e de governo, e espaço em que se pode valer-se de muitas linguagens (PARAÍSO, 2010a, p. 148).

Assim, mesmo com todos os esforços do poder para controlar, disciplinar, normalizar, classificar e hierarquizar os corpos, meninos e meninas que não se enquadram nos padrões produzidos e autorizados pelas normas de gênero e sexualidade estão presentes nos espaços escolares, perturbando a ordem discursiva (FOUCAULT, 2014), resistindo às investidas do poder, transgredindo o currículo e inventando outros modos de vida.

O corpo infantil, lócus de atuação de diversos discursos regulatórios, artefato biopolítico que garante a normalização do adulto (PRECIADO, 2013), muitas vezes, escapa dessas normas, experimentando vontades outras. Meninos como Douglas, 10 anos, aluno do quinto ano do ensino fundamental da escola pesquisada, que



SUMÁRIO

gosta de usar maquiagem, coleciona vestidos de bonecas e diz não se importar com o que as outras crianças acham, pois “cada um deve ser do jeito que gosta” (Registro do Diário de Campo, agosto de 2016); ou como Júlio, 8 anos, aluno do 3º ano do ensino fundamental, que, em uma peça de teatro escolar, questionado sobre que personagem gostaria de encenar, levanta a mão e diz “eu quero ser a Frozen, quero ser a Elsa”, fazendo menção a personagens femininas do filme *Frozen: uma aventura congelante*, produzido pela Disney Filmes (Registro do Diário de Campo, novembro de 2016). Meninas como Luiza, 10 anos, aluna do 5º ano, que gosta de jogar futebol, brincar de luta e, ao ser questionada sobre como as outras crianças lidam com isso, responde: “já fui chamada de sapatão e Maria-homem, mas não ligo! Acho que as meninas devem brincar do que quiserem e devem ser respeitadas por isso” (Registro do Diário de Campo, novembro de 2016); ou como Laiane, 10 anos de idade, aluna do quinto ano, que se recusa a brincar de casinha e de bonecas e diz que, apesar de ser muito vaidosa, não vê graça nenhuma na cor rosa (Registro do Diário de Campo, agosto de 2016). Trata-se de *corpos infantis* que transgridem, assustam, perturbam a normatividade discursiva e apontam para a “emergência de uma infância *queer* na contemporaneidade” (BOHM, 2014, p. 2).

Neste capítulo, operamos com a noção de *corpo* como materialidade constituída discursivamente, “uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural” (BUTLER, 2015, p. 240). Entendemos que os corpos não são realidades naturais ou entidades pré-discursivas, mas são constituídos, em suas materialidades, pelo poder (BUTLER, 2006). Compreendemos *poder*, na perspectiva foucaultiana, como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Nesse sentido, aquilo que caracteriza “uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 2010, p. 287). A noção de *conduta*, para Foucault,



SUMÁRIO

pode ajudar a compreender o que há de específico nas relações de poder, tal como as concebe. Para esse filósofo, a *conduta* “é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 2010, p. 288, aspas do autor). Dessa forma,

o exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade [...], é menos da ordem do confronto entre dois adversários [...] do que da ordem do “governo” (FOUCAULT, 2010, p. 288, aspas do autor).

Argumentamos, então, neste capítulo, que uma *tecnologia da heterossexualização* opera, em um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, para produzir corpos infantis *heterossexuais* e mostramos que, sendo as crianças *queer* atravessadas e constituídas pela *linha de uma infância que assusta e fascina*, disparadora de uma estética desviada, esse processo se vê dinamitado.¹ Entendemos *tecnologia* como “um conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo” (ROSE, 2001, p. 38). Nesse sentido, operamos com a noção de que a *heterossexualidade*, longe de ser um dado biológico natural e pré-discursivo, é produzida como “um ideal regulatório cuja materialização é imposta” (BUTLER, 2016, p. 154), circunscrevendo o campo de inteligibilidade dos corpos por meio de uma reiteração incessante das normas de gênero e sexualidade. Desse modo, os corpos são constituídos, desde muito cedo, sob o signo da heteronormatividade e interpelados compulsoriamente a fabricarem a si mesmos, de modo a se tornarem inteligíveis ao poder.

Para explicar como ocorre a produção do corpo heterossexual no currículo da escola pesquisada e as resistências produzidas pelos corpos infantis em trânsito, mostramos, no tópico a seguir, como a

1 Sobre o tema das infâncias *queer* e suas lutas por visibilidade e resistências às normas regulatórias de gênero em um currículo escolar, ver SILVA, João Paulo de Lorena (2018).

SUMÁRIO



tecnologia da heterossexualização aciona, no currículo investigado, a técnica da *naturalização* da heterossexualidade que, por sua vez, opera para instituir a homossexualidade como um dado da natureza, articulando-se, para isso, ao discurso religioso. A pesquisa que subsidiou este capítulo foi realizada em uma escola pública de Belo Horizonte e utilizou como procedimento metodológico a cartografia, inspirada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), e, como estratégia de análise, conceitos extraídos das filosofias da diferença e dos estudos *queer*.

“DEUS CRIOU ADÃO E EVA E NÃO ADÃO E IVO”: A TÉCNICA DA NATURALIZAÇÃO NO CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DO CORPO INFANTIL HETEROSSEXUAL

Episódio 1: Se Deus criou Adão e Eva, o Diabo criou Adão e Ivo?

Durante a aula de Ensino Religioso, na turma do 3º ano, enquanto a professora organiza o seu material, várias crianças conversam e andam pela sala. Os seus corpos parecem inquietos e agitados. Algumas riem, dois meninos brincam de luta e outros os observam, participando da brincadeira com gritos de torcida. A professora parece apressada para terminar de organizar o que precisará na aula, as expressões do seu rosto vão mudando na medida em que o barulho da turma aumenta. Parece nervosa e levemente irritada. Vira-se para o quadro e escreve, em letras grandes e ligeiras, “A criação do mundo”. Em seguida, pede silêncio à turma. Algumas crianças continuam conversando e brincando. A professora fala em voz alta: “*Se não fizerem silêncio vou ter que tirar gente de sala*”. Ouvem-se alguns cochichos entre as crianças. Algumas parecem com medo de sair de sala. Aos poucos, a turma vai silenciando. “*Hoje, vamos conhecer um pouquinho da história da criação. Alguém aqui conhece essa história?*”, indaga a professora Viviane. “*Eu, eu, eu!*”, Isabella levanta a mão, pedindo para falar. Henrique e

SUMÁRIO



Enzo também fazem o mesmo. *“Isabella pediu primeiro. Pode falar, Isabella!”*, declara a professora, apontando na direção da aluna. *“Eu aprendi na igreja que Deus criou o mundo em sete dias e que ele fez o homem do barro”*, explica Isabella, enquanto toda a turma presta atenção. De repente, Henrique a interrompe, dizendo em voz alta e com entusiasmo: *“Adão e Eva!”*. A professora o parabeniza: *“Muito bem, Henrique! Deus criou Adão e Eva”*. Em seguida, dirige-se à turma: *“E quem sabe me dizer como Deus criou Adão e Eva?”*. Enzo levanta a mão e não demora a responder: *“Eu sei uma música. Na igreja que a minha mãe vai tem um hino que ela escuta. É...é... Acho que chama Adão e Ivo. Posso cantar?”*. A turma começa a rir. Henrique corrige-o, dizendo que é Adão e Eva e não Adão e Ivo. A professora autoriza que ele cante, mas somente uma parte. Enzo, então, começa a cantar, enquanto Matheus, Tomás, Aysla e Diego batem palmas colocando ritmo na música: *“Quando o Senhor criou o céu e a terra, Ele também criou o reino animal. De toda espécie que existe nesse mundo, para que fosse fecundo o Senhor fez o casal. Mas o Diabo, o inimigo de Deus, pra desfazer os planos seus querendo manchar o seu nome, desde o dia da cidade de Sodoma, resolveu mudar a soma casando homem com homem”*. Algumas crianças começam a rir e a professora assume uma feição de constrangimento. Pede silêncio, mas boa parte da turma continua rindo. *“Tá bom! Tá bom! Vamos voltar para o assunto que eu estava explicando. Não vou comentar essa gracinha”*, conclui a professora (Registro de Diário de Campo, setembro de 2016).

No currículo da escola pesquisada, para explicar a criação dos seres humanos na perspectiva religiosa, ensina-se que *“Deus criou o homem e a mulher como seres complementares”* (Registro do Diário de Campo, setembro de 2016). Essa enunciação também é acionada no fragmento da música *“Adão e Ivo”*², do cantor gospel Toinho de Aripibú, cantada por Enzo na aula de Ensino Religioso. Em outra parte da canção que, embora não cantada pelo aluno em sala de aula, se diz: *“a cada dia multiplica a iniquidade. Sinceramente isso*

2 A música está disponível em: <<https://www.letras.mus.br/toinho-de-aripibu/1216833/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SUMÁRIO

me deixa pensativo. Se Deus tivesse feito homem pra casar com outro, não seria Adão e Eva, tinha feito Adão e Ivo” (Registro do Diário de Campo, setembro de 2016)³. Deus e diabo, natural e antinatural, bem e mal, centro e margem, essas são as estruturas binárias acionadas pela *técnica da naturalização* para instituir a heterossexualidade como único modo natural e, portanto, legítimo de se viver a sexualidade no currículo escolar. Ao enunciar que “O Senhor fez o casal, mas o Diabo, o inimigo de Deus [...] resolveu mudar a soma casando homem com homem” (Registro do diário de campo, setembro de 2016), a música trazida pela criança produz e reitera, de modo dicotômico, uma posição de subordinação, desvio, marginalidade, anormalidade e abjeção às sexualidades não constituídas nos termos da heterossexualidade e, ao mesmo tempo, reafirma “a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes do mesmo quadro de referências” (LOURO, 2001, p. 549).

A ideia de família como união matrimonial entre um homem e uma mulher para fins de procriação e instituída por Deus também é acionada, não sem conflitos, pela *técnica da naturalização*, nas aulas de História e Geografia do currículo investigado, e opera com o fim de constituir o corpo infantil como heterossexual. Vejamos, por exemplo, o episódio descrito a seguir:

Episódio 2: Quando uma família de “dois meninos” aparece para assombrar um currículo heteronormativo

Em uma aula de História e Geografia, no 3º ano, as crianças recebem uma atividade para colorirem e escreverem o nome dos membros de sua família (FIGURA 1). Antes de começarem a realizar a tarefa, a professora Marta explica que “a aula de hoje será sobre família” e, em seguida, pergunta se as crianças sabem o que significa essa palavra. Muitas levantam a mão. “Família é meu pai, minha mãe e meu irmão”, afirma Bianca.

³ Em sala de aula, não conseguimos registrar toda a letra da música. Registramos no Diário de Campo apenas o nome e algumas frases da música cantada pelo aluno. Posteriormente, pesquisamos a letra completa e fizemos o registro no Diário.

*“Família é um presente de Deus na nossa vida”, diz Amanda. Muitas crianças querem falar, mas a professora diz que Bianca e Amanda já responderam: “A família é um dom, um presente que Papai do Céu nos concedeu”. Em seguida pede para que olhem para a figura da folha que receberam. “O que vocês conseguem ver na imagem?”, indaga. “Uma família!”, responde Mateus. “Um quadro!”, diz Luana. “Muito bem! A figura mostra uma família, que é formada por um papai e uma mamãe com seus três filhos. Agora nós vamos ler juntos e depois vocês vão pintar e completar a fichinha com os nomes dos membros de suas famílias”. Durante a leitura, Raquelly levanta a mão e pergunta à professora se “dois meninos” também podem formar uma família, explicando que viu, no Programa *Encontro com Fátima Bernardes*, um caso assim. Algumas crianças começam a rir, outras param a atividade e começam a discutir. Diego diz que também já viu e que, na sua família, tem “dois homens que moram juntos”. A professora assume em seu rosto uma expressão de susto. Parece que não esperava uma pergunta como essa. Interrompe a discussão e explica: “assim como na atividade que vocês estão fazendo ‘os pais às vezes moram em casas separadas’, também existem outros ‘jeitos’ de ser família. Mas esse não é o momento para conversarmos sobre isso, só quando vocês estiverem maiores”. As crianças parecem querer conversar sobre o tema e a sala fica agitada. Muitas começam a discutir com os/as colegas que estão próximos às suas carteiras. A professora pede silêncio e começa a falar alto, recomendando que voltem a fazer a atividade. Não parece ser esse o desejo do currículo. Depois de muito esforço da professora e a ameaça de que, caso não finalizassem a tarefa ficariam sem recreio, a turma volta para a atividade e faz silêncio. (Registro de Diário de Campo, novembro de 2016)*



SUMÁRIO

FIG.1: Atividade entregue pela professora aos/às alunos/as

FAMÍLIA

Papai, mamãe e filhos formam a família.

Os pais às vezes moram em casas separadas.

Observe esta família e pinte-a. Depois, complete a ficha com o nome de seus pais e seus irmãos. Peça ajuda a eles.



Minha mãe chama-se _____

Meu pai chama-se _____

Meus irmãos chamam-se _____

Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

Família é “*papai, mamãe e seus filhos*”; “*um dom de Deus*”; “*uma bênção de Papai do Céu*”; “o que temos de mais importante e bonito”; a “*base dos nossos valores*”; “*o lugar onde aprendemos a ser cristãos*”; “*o nosso porto seguro*” (Diário de Campo, 2016). Esses são alguns dos ditos sobre família acionados pela *técnica da naturalização* no currículo da escola cartografada. Eles enunciam um modelo familiar de matriz heterossexual e cristã que, de acordo com Louro (1997), ao longo da modernidade, foi se constituindo como *norma* nas sociedades ocidentais. Essa enunciação, entretanto, não se dá sem conflito e resistência. Isso porque “os corpos tanto são produzidos como também se produzem, se reinvestem de discursos outros em relação aos que lhe são destinados” (LEITE, 2016, p. 156). Nesse sentido, quando uma criança interrompe uma atividade que opera, reafirmando o modelo heterossexual de família como *norma*, e traz para o currículo uma possibilidade outra de ser família, mesmo que na forma de uma interrogação, o conflito é instaurado e o ordenamento curricular heteronormativo vê-se ameaçado. O “*queer, essa coisa*

estranha” (SILVA, 2013, p. 105), por alguns instantes, atravessa o currículo e bagunça as suas normas, *assombrando* a estabilidade e a segurança dos códigos instituídos.

Fora de sala, conversamos com Raquelly e com Diego sobre o episódio ocorrido durante a aula de História e Geografia. Raquelly nos conta que, além de ver o casal de *“dois meninos”* no programa televisivo, também já viu *“dois homens se beijando”*, quando estava passeando com sua família no Parque Municipal de Belo Horizonte. Perguntamos o que ela pensa sobre isso. *“Ah, sei lá. Minha tia disse que eles são casados. Eu acho legal. Na TV eles queriam adotar um menino, uma criança”*, responde levantando os ombros e sorrindo (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Diego, por sua vez, nos diz: *“um primo meu vive junto, é casado com outro homem. Eles moram juntos já faz um tempo”*. Durante a nossa conversa, Diego nos explica que *“eles são muito legais”* e que, em sua família, *“algumas pessoas não gostam muito do meu primo, chamam ele de gay, viado, essas coisas... mas lá em casa todo mundo gosta dele. Eu acho ele maneiro. Se eles se gostam. Acho legal”* (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Raquelly e Diego têm 8 anos de idade e estudam juntos desde o 1º ano do ensino fundamental. Ao comentarem sobre o acontecido em sala, ambos demonstram uma postura de abertura, respeito e acolhimento para com as diferenças. Alguns dos seus ditos elucidam que raciocínios sobre sexualidade provenientes de outros espaços, como a família e a televisão, têm circulado no currículo escolar, disputando sentidos e desestabilizando verdades naturalizadas sobre o que configura uma família, tipos de relacionamentos, amor etc., mas muitas vezes são interditados e proibidos.

Conversando com a professora Marta sobre o motivo de ela não ter refletido com as crianças sobre as questões colocadas por Raquelly e Diego, ela conta que sente um pouco de medo, quando surgem algumas *“discussões delicadas”*. Nas palavras dela, *“mesmo*



SUMÁRIO

sendo uma escola pública, muitas famílias são religiosas e isso pode trazer problemas para os professores”. Mas explica que “está cada vez mais difícil abordar o tema família sem aparecer a questão dos homossexuais, pois as crianças estão cada vez mais cedo tendo contato com isso na televisão e na internet” (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a professora parece temer os efeitos produzidos pelas discussões sobre gênero e sexualidade na escola, ela constata que discursos sobre essas temáticas têm circulado no currículo escolar a partir de um contato dos/as infantis com o universo do *ciberespaço* e da televisão. “As crianças já chegam na escola, hoje em dia, com um celular que tem acesso a internet nas mãos. No 3º ano já têm e quando vai chegando nos outros anos, os meninos vão ficando maiores e cada vez mais têm esse acesso”, diz a professora Marta (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016).

Observamos o currículo investigado e constatamos, como a professora, a presença cada vez mais constante de *Artefatos Tecnológicos Digitais* (ATD). Durante o intervalo, muitas são as crianças que utilizam *smartphones* para acessar jogos, navegar em redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Snapchat* e *Instagram*, assistir ao último vídeo no canal do/a *youtuber* preferido/a, ouvir música etc. Na sala de aula, apesar de o uso do aparelho celular ser proibido, algumas crianças escapam às regras, utilizando-o, quando a professora está de costas, registrando no quadro algum texto ou atividade (Diário de Campo, 2016). Desse modo, entre as diferentes infâncias que têm circulado em nossas escolas, há também uma *infância ciborgue* ou uma *ciberinfância* (DORNELLES, 2005) que, no currículo investigado, agencia-se à infância *queer* e produz resistências. Essas infâncias, vistas como um perigo, ameaçam a disciplina e o controle porque *transitam* em espaços outros, radicalmente diferentes daqueles com os quais estávamos acostumados/as a lidar. Inventam para si mesmas outras possibilidades de fabricação dos corpos e fazem fugir às



SUMÁRIO

expectativas sobre elas investidas. Conversando com alunos/as do 5º ano, vieram à tona saberes sobre gênero e sexualidade, oriundos do *ciberespaço*, que evidenciam a insurgência de uma *resistência conectada* que escapa aos ditames da *heterossexualização* dos corpos e da naturalização de suas sexualidades e identidades de gênero.

Em uma das rodas lúdicas de conversa com o 5º ano, ficamos surpresos ao lançar para o grupo uma pergunta que, a princípio, não esperava que fosse respondida. Colocamos em um dos nossos cartões a palavra “trans” e perguntamos, sem muita pretensão: “*vocês já ouviram falar em pessoas transgêneras, pessoas trans?*”. Rodolfo, com seu jeito discreto e objetivo, balança a cabeça afirmativamente e responde: “*já!*”. Perguntamos se ele gostaria de explicar para o grupo. O aluno faz uma pausa, seu rosto ganha um tom reflexivo e, em seguida, fala: “*transgênera é um homem ou mulher que tipo, eu conheço uma youtuber, que é a Mandy⁴, ela era homem, é uma operação que, tipo, se você é mulher você vira homem, se você é homem vira mulher, ou seja, em vez de estar o testículo, o pênis, vai virar uma vagina*”. Laiane e Douglas começam a rir sem parar. Douglas, ainda sorrindo, comenta: “*isso é de ciências! Ontem, eu comecei a estudar, dentro da sala de aula, foi ontem ou antes de ontem, mais ou menos, estava falando sobre S-E-X-O*” (diz a palavra soletrando). Laiane solta: “*sexo!*”. Douglas continua: “*Eu ficava só na minha cabeça... fica quieto, fica quieto. Eu não quero ouvir mais essa palavra. Eles vai lá e continua com a palavra. Eu não quero saber dessa palavra, mas é muito bom!*”. Laiane, olhando para Douglas, coloca a mão na cintura e, assumindo uma expressão facial faceira, diz: “*Ô, Douglas! Você vai aprender o que é sexo*”. Douglas responde que já sabe. Rodolfo interrompe a discussão dos dois e explica: “*a palavra correta não é sexo, é coito!*”. Douglas, com tom de alívio, balança os ombros e diz: “*que bom! Melhor coito*”. Parece

- 4 Amanda Guimarães, conhecida como Mandy Candy, é uma youtuber transexual brasileira que mora na Coreia do Sul, Ásia. Em seu canal na plataforma digital YouTube, que conta atualmente com mais de 1.849.818 inscritos, ela fala semanalmente de assuntos relacionados ao universo adolescente e jovem. Dentre os assuntos abordados, estão as temáticas de gênero e sexualidade, a experiência de sua transição, como é ser uma mulher transgênera na Ásia etc. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/mandyparamaiores>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SUMÁRIO

se sentir mais confortável com a segunda palavra (Fragmento de roda lúdica de conversa, dezembro de 2016).

Durante o jogo de cartas, em uma roda lúdica de conversa com o 5º ano, Luíza tira uma carta com a pergunta “O que você mais gosta de fazer?”. Sorri para os colegas do grupo, olha pra cima, como se estivesse pensando no que vai dizer, e começa: “*Eu já sou aquela pessoa antissocial, né?*”. Gabriel a interrompe e, rindo alto, exclama: “*Para com isso, Beyoncé! Você antissocial? Nem morta.*” Luíza, sorrindo, continua: “*Quando eu tenho que ficar em casa, eu fico o dia inteiro no celular. Porque hoje em dia, né? Todo mundo no celular. Então o que eu mais gosto de fazer, com certeza, é ficar no zap, Facebook, Instagram, rede social. Eu gosto de cantar também. Mas em casa fico mais no celular.*” “*E o que você costuma fazer nas redes sociais?*”, indagamos. “*Ah, um monte de coisa! Depende... às vezes eu fico no Facebook, mexendo no zapzap... hum... também gosto muito dos youtubers.*” Perguntamos se tem algum *youtuber* de quem ela gosta mais. “*Tenho muitos!*”, diz rindo para o grupo. “*Gosto do Luba, Jout Jout, Christiam Figueiredo. Ah, tem vários que eu gosto*”, conclui. Questionamos se existe algum motivo que faz com que ela goste mais desses *youtubers* citados. Luíza ri novamente e responde: “*Então, tipo assim, é que eles falam de vários assuntos legais. Tem besteiro, mas também fala de coisas da vida, como namoro (risos), música, da experiências deles. Essas coisas que a gente que é criança, quero dizer, adolescente (risos), gosta de conversar. Por exemplo, tem o Luba que, em um vídeo no canal dele, assumiu que é gay e...ohhhhhhhh... foi um montão de likes e todo mundo achou ele muito mais legal. Tem coisa séria também. Coisas da vida...*” (Fragmento de roda lúdica de conversa, dezembro de 2016).

Quando Luíza, durante a nossa conversa, fala que é criança e, logo em seguida, corrige-se, afirmando que é adolescente, é desde um lugar de trânsito entre a infância e a adolescência que ela parece relatar a si mesma. Ela, assim como as outras crianças-adolescentes do 5º ano, no currículo da escola pesquisada, faz parte de uma turma cuja faixa etária se situa entre 10 e 11 anos de idade. Numa busca por conceituar a adolescência, alguns autores/as a concebem como

SUMÁRIO



uma fase singular, de grandes transformações e deslocamentos, que se situa no intercurso entre a infância e a adultez. Outros/as, tomando como base a perspectiva foucaultiana, pensam a adolescência como uma invenção histórica produzida pela justaposição de discursos e instituições, de saberes que se imbricam em relações de poder, de aparatos científicos e mecanismos de controle que têm servido aos propósitos dominantes de homogeneização dos modos de vida ocidentais (CÉSAR, 2008; COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). Não é objetivo deste texto discutir o que é a adolescência, mas analisar alguns dos efeitos discursivos que essa posição de trânsito pode efetuar na fabricação de corpos, gêneros e sexualidades no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando que o “processo de produção das subjetividades é atualmente marcado pela ciborguização” (SALES, 2010, p. 57) e que o *ciberespaço* tem sido cada vez mais povoado por crianças e adolescentes que “lá se relacionam, se comunicam e se produzem” (SALES, 2010, p. 63), olhamos para o currículo da escola pesquisada e pensamos sobre como os currículos produzidos no *ciberespaço* concorrem com o currículo investigado na produção dos corpos infantis, sendo também um lugar de resistência e de contestação às normas de gênero e sexualidade. Palavras utilizadas pelas crianças, saberes sobre temas como *transgeneridade*, que ainda são alvos de muitas discussões e preconceitos de viés transfóbico no universo adulto, são divulgados por elas e discutidos como se fossem temáticas comuns aos seus cotidianos. Isso evidencia o quanto ainda sabemos muito pouco sobre essas infâncias e sobre “os atravessamentos mediáticos que constituem o *eu* de uma criança (des)viada e a sua conseqüente reverberação” (GONZATTI; MACHADO, 2018, p. 249, itálico dos autores) entre elas, no currículo e em nós mesmos/as.

Nesse sentido, mesmo com todos os esforços empreendidos pela *técnica da naturalização* para instituir e materializar a heterossexualidade



SUMÁRIO

como natural, saberes divergentes sobre gênero e sexualidade, que circulam nas redes sociais e em outros artefatos tecnológicos, são acionados pelas crianças, desestabilizando o currículo e apontando para a possibilidade de outros modos de existência. Assim, quando em uma roda de conversa, Rodolfo explica para as demais crianças sobre “transgeneridade”, dizendo que conhece uma *youtuber* transgênera, o currículo investigado se conecta a um outro currículo para dizer sobre outros modos de habitar o corpo, para além dos padrões instituídos pela *cisnormatividade*. Douglas, que participava da conversa, logo estabelece um *link* com um conteúdo estudado nas aulas de ciências, demonstrando um certo desconforto ao dizer a palavra *sexo*.

Luíza, por sua vez, ao explicar que nos canais do *YouTube* que ela acompanha “*tem besteiro!*”, mas “*tem coisa séria também, coisas da vida*”, explicitando alguns dos assuntos discutidos nesse espaço virtual (como namoro, música, sexualidade, relacionamentos), chama a atenção para o interesse que crianças-adolescentes como ela têm em pensar e problematizar questões referentes ao corpo e à sexualidade. Interesses que, quando tratam de questões consideradas polêmicas, como é o caso da *homossexualidade* no currículo investigado, são interditados por procedimentos de exclusão acionados pela *tecnologia da heterossexualização*, que institui como natural e, portanto, passível de discussão em sala de aula, o modelo heterossexual de família, e interdita o dizer de um/uma aluno/a sobre outras possibilidades de constituição familiar. Afinal, “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Na escola cartografada, o modelo familiar heterossexual, além de estar presente nos exercícios e nas músicas cantadas pelas crianças (como *Adão e Ivo*), também aparece nos livros utilizados pelas professoras, nas falas e conversas e nas paredes da escola.



SUMÁRIO

Assim, na parede do pátio (FIGURA 2) em que as crianças brincam durante o recreio, em uma sequência de pinturas sobre os direitos da criança, fazendo menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, vê-se a família de Cebolinha, personagem infantil das histórias em quadrinho da Turma da Mônica, reiterando, no currículo, o lugar de *naturalidade* destinado à “família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos” (LOURO, 1997, p. 133).

FIG. 2: Pintura sobre direito à família no muro do pátio da escola pesquisada



Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, dezembro de 2016

Durante o intervalo, aproveitamos que Gabriel, Douglas, Luíza e Laiane estão juntos/as, no pátio da escola, e perguntamos a eles/as o que pensam sobre a pintura da imagem acima. Gabriel é o primeiro a falar. Mas, antes, abre um sorriso largo e troca alguns olhares com Laiane. Parecem ter entendido o motivo de nossa intervenção. “Ah, esses *desenhos são legais, né?*”, diz sorrindo. Questionamos se eles/as acham que todos os tipos de família estão representados no desenho. Laiane intervém: “*Todos não, né? Se eu fosse fazer, colocaria uma família negra e uma gay*”. Luíza e Douglas sorriem. Gabriel solta uma gargalhada e balança a cabeça em sinal de concordância. Luíza

comenta que acha que “*tem muito preconceito na escola*”, pois, de acordo com ela, “*todo mundo sabe que hoje em dia existe homem que namora com homem, mulher com mulher, mas ninguém vê isso na escola*”. Contamos, brevemente, para eles/as o episódio ocorrido duas semanas antes, na turma do 3º ano, quando Raquelly e Diego perguntam à professora sobre a possibilidade de uma família ser formada por “dois meninos”. Laiane e Gabriel demonstram curiosidade e logo perguntam qual foi a resposta da professora. Explicamos que não temos permissão para divulgar essa informação. Laiane, balançando os ombros, como se já soubesse a resposta da professora, conclui sorrindo: “*ela deve ter mudado de assunto. Elas sempre mudam de assunto quando a gente quer falar dessas coisas*” (Fragmentos de conversa informal, dezembro de 2016).

“Mudar de assunto”, “fazer silêncio”, “ignorar o que é colocado pelas crianças”, mesmo que por medo de uma eventual polêmica com as famílias, são estratégias de poder que não garantem mais o funcionamento normativo de um currículo que trabalha para *heterossexualizar* crianças. Ao se esquivarem das perguntas e dos ditos que circulam entre as crianças que povoam um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, as professoras parecem ignorar que, assim “como os adultos, as crianças também estão subjetivadas pelo discurso da sexualidade, ou seja, elas também participam das ‘coisas’ ditas e praticadas socialmente sobre gênero e sexualidade” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 249, aspas dos autores), não sendo passivas ao que acontece. Pouco adianta as professoras não tocarem no assunto ou desviarem o foco, quando as temáticas gênero e sexualidade emergem no currículo, ainda mais quando crianças *queer* se movem sobre esse território trazendo suas trajetórias e histórias para o interior da escola, disparando outros signos, forjando pequenas e potentes resistências.



SUMÁRIO

No currículo cartografado, algumas crianças, mesmo sem conhecerem as teorias e os ativismos *queer*, têm experimentado, desde os seus próprios corpos, a potência desestabilizadora do que significa habitar a margem e têm resistido de diferentes formas às investidas da *tecnologia da heterossexualização*. Por meio de experiências costuradas *na linha de uma infância que assusta e fascina*, assumindo uma postura ética, essas crianças têm evidenciado que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2016, p. 154). Observamos essas resistências desde os primeiros dias de pesquisa na escola. O que mais nos chama a atenção é que mesmo habitando em um território constituído por tantas linhas de *precariedade e abjeção*, que produzem continuamente normas regulatórias para as suas materialidades e modos de vida, alguns corpos insistem em existir de um outro modo, rebelam-se contra as tentativas de produzi-los e governá-los e criam *para si mesmos* outras possibilidades de vida.

Episódio 3: “As cores do gênero” ou quando um “Papai Noel bichinha” chega ao Natal escolar

Durante a aula de Artes, a professora divide a turma do quinto ano para um trabalho com massinhas e colagem. Gabriel pergunta se pode ficar no mesmo grupo que Laiane e Luíza e a professora diz que não, pois a divisão foi feita pela ordem da chamada. A professora explica que o trabalho consistirá em uma releitura da figura do Papai Noel para a decoração natalina da escola. As crianças começam o trabalho e Gabriel utiliza massinha cor de rosa para fazer a roupa do Papai Noel do seu grupo. Daniel se aproxima e começa a rir, dizendo: “*tinha que ser o Gabriel pra fazer um Papai Noel bichinha*”. Gabriel demonstra raiva e começa a discutir com Daniel, dizendo: “*eu sou bicha mesmo, e daí?*”. Diante da ofensiva de Gabriel, algumas crianças começam a vaiar Daniel e uma confusão se instaura no currículo. A professora intervém e encaminha os dois alunos para a sala da coordenação. Alguns alunos/as da turma parecem revoltados/as, entre eles/as Laiane, e questionam a professora o porquê de Gabriel também ter ido

para a coordenação, dizendo que foi Daniel que o provocou. A professora justifica a decisão explicando que “*palavrão*” não é permitido na escola e que na coordenação eles vão se entender (fragmento do Diário de Campo, novembro de 2016).

Quando Gabriel, em uma espécie de revolta, afirma em voz alta e com destemor: “*eu sou bicha mesmo, e daí?*”, aceitando este lugar e ressignificando os seus termos de inteligibilidade, os efeitos dessa afirmação, de alguma forma, desestabilizam o ordenamento do currículo e afrontam diretamente o funcionamento da *técnica da naturalização*, invocando outras realidades possíveis de experimentar o corpo na infância. A professora, claramente contrariada, logo procura uma forma de interditar as possibilidades abertas pelo pequeno Gabriel. Um *corpo infantil bicha* parece assombrar as expectativas de um currículo que se ocupa, entre tantas outras coisas, com a manutenção da norma heterossexual e de sua suposta naturalidade. O funcionamento da *tecnologia da heterossexualização* vê-se ameaçado pelo perigo da brecha, do escape, do que não se assimila nunca completamente, de uma linha de fuga que se abre, desordenando o currículo.

Um corpo infantil que, por algum motivo, subverte os limites impostos pelas normas de gênero e sexualidade, passa a ser nomeado culturalmente e em distintos países como *estranho, esquisito, bicha, sapatão, Maria-homem, viado, boiola, marica, queer*, insultos que, como afirma Judith Butler (2015), têm a força de uma invocação sempre repetida, fazendo ecoar “os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido” (LOURO, 2001, p. 546). Essas expressões, contudo, têm sido, nas últimas décadas, deslocadas de seus lugares de origem, ainda marcados pela ofensa e pelo insulto e têm sido assumidas como estratégia de resistência e desestabilização das normas por diferentes sujeitos, grupos e ativismos *queer*. Assumir-se como *viado, sapatão, bicha, marica, queer* passa, portanto, a ser uma resistência capilar na dinâmica do poder, um modo

SUMÁRIO



de vida antiassimilacionista, que “renuncia a lógica da integração à sociedade heterossexual e se situa em um lugar decididamente marginal” (GARCÍA, 2007, p. 44).

Gabriel, ao brincar com “as cores do gênero” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 762), modelando um Papai Noel cor de rosa, institui no currículo um incômodo. Seu colega, na tentativa de recordá-lo que “rosa é cor de menina”, nomeia o seu Papai Noel de “bichinha”. Para Caldeira e Paraíso (2016, p.764), a “associação das meninas com o rosa é uma das normas mais insistentemente ensinadas por diferentes artefatos culturais, repetida por diferentes discursos, chegando até o meio escolar”. No currículo da escola pesquisada, a diferenciação de cores para meninos e meninas pode ser vista nos materiais, nas atividades, nas mochilas, nos acessórios utilizados, tais como: laços de cabelo, brincos, pulseiras, sapatos etc. Até mesmo os crachás de autorização de saída, utilizados pelas crianças para irem ao banheiro ou a outros espaços da escola, sinalizavam essa distinção.

Posteriormente, durante o intervalo, conversamos com Gabriel sobre o episódio e ele nos conta que ficou muito chateado por ter sido encaminhado à sala da coordenação “*sem ter feito nada, só revidado*”. Ele também nos explica que “*o seu jeito de ser*” sempre incomodou muitos meninos. “*Alguns não ligam mais, já acostumaram com esse meu jeito, mas tem uns que vivem enchendo meu saco*”, desabafa. “*Eu já fui muito besta, agora eu parto pra cima. As pessoas têm que parar com esse preconceito todo com quem é diferente*”. Perguntamos por que ele escolheu a cor rosa para o trabalho. “*Ah, é minha cor preferida. Eu tenho muita coisa rosa*”, diz soltando um sorriso. Depois, nos pergunta: “*quem inventou isso de rosa ser de menina e azul de menino?*”. Respondemos que não sabemos, mas que também não vemos sentido nessa distinção. Ele concorda e, antes de voltar para perto de Luíza, com quem estava lanchando, conclui: “*isso das cores é muito idiota*” (fragmentos de conversa informal, novembro

SUMÁRIO



de 2016). Concordamos com ele e sentimos em nós mesmos a sua aflição. A aflição de crianças que não suportam mais um currículo que trabalha para dicotomizar a vida e que tem medo da diferença e da multiplicidade. Contudo, e felizmente, a vida que se desenha em um currículo é reticente. Nela, há sempre a possibilidade de um pequeno encontro, de um acontecimento capaz de suscitar devires e fazer a diferença proliferar.

ALGUMAS ÚLTIMAS PROVOCAÇÕES

Numa espécie de encontro com Deleuze (2013), para quem “criar não é comunicar, mas resistir” (DELEUZE, 2013, p. 183), as infâncias *queer* atestam que por mais que se trabalhe em um currículo para produzir o centro, a norma, o natural, o universal e o verdadeiro sexo, a vida sempre resiste nas bordas. Há sempre uma pequena luta, um questionamento, uma dúvida, uma discordância, um incômodo, um gesto, uma provocação, um risco. Nada está garantido em um currículo. Crianças como Raquelly e Diego, do 3º ano, assim como Gabriel, Douglas, Rodolfo, Luíza e Laiane, do 5º ano, mas também todas as demais que, atravessadas de alguma forma pela linha de uma infância *outra*, uma infância que nos assusta e nos fascina pela mobilidade dos signos que dispara, evidenciam que vivemos em um tempo marcado pela diferença.

Desse modo, “se o corpo é esse lugar no qual os poderes exercem seu domínio, é também o corpo vetor de uma fuga possível porque a vida na qual o corpo se insere é sempre algo indomável, ela é o lugar da invenção, da eterna diferenciação” (CARNEIRO, 2018, p. 339). As crianças *queer*, desde os seus próprios corpos dissidentes, disparam no currículo uma estética que *assusta e fascina*, traçando uma linha dionisíaca que movimenta a vida, fazendo-a *zigueaguear*.



SUMÁRIO

Afinal, “em um currículo”, tal como o concebemos, “muitas coisas podem acontecer” (PARAÍSO, 2010b, p. 153), há sempre uma brecha, um escape, um caminho entre as pedras, por onde a luz pode passar (FILHO; MAKNAMARA, 2018).

Se, como afirmam Evanilson Filho e Marlécio Maknamara (2018, p. 346-358), “há uma falha em tudo” e “é assim que a luz entra”, resta-nos vislumbrar e apostar em currículos que, dinamitados pela força de uma infância *queer*, “desatem os nós que dificultam o trânsito, que operem para a produção de alegrias e façam as luzes que atravessam as falhas serem fluxos de multiplicidade, focos de criação e o amparo (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 360) para todas as crianças e seus múltiplos modos de ser e habitar as infâncias. O que pode um currículo assim? O que é capaz de fazer um currículo que trabalha com a diferença, aproximando-se da vida em seus movimentos errantes e criadores? Certamente, neste currículo, as crianças e suas infâncias podem viver com muito mais alegria, liberdade e criação.

REFERÊNCIAS

BOHM, Alessandra Maria. Brincando nas fronteiras de gênero: apontamentos sobre infância queer. In: *Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança*. Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2014. (Anais eletrônicos). Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 05 mar. 2017.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.



SUMÁRIO

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 153-172.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, set. 2016.

CARNEIRO, Gláucia. Corpo em trânsito e desterritorialização de gênero no currículo da cidade com a arte. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 327-344.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Subvertendo o conceito de adolescência, *Arquivos brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FILHO, Evanilson Gurgel de Carvalho; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 345-362.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCÍA, David Córdoba. Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia uma politización de la sexualidad. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (Org.). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Editorial Egales, 2007, p. 21-66.

SUMÁRIO



GONZATTI, Christian; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. Notas sobre o espalhamento da criança viada na cultura pop digital brasileira, *Periódicus*, Salvador, v.1, n. 9, p. 248-267, mai.-out. 2018.

LEITE, Fernanda Capibaribe. Corpos em cena e trânsito: sujeitos em devir na filmografia de Cláudia Priscilla. In: COLLING, Leandro (Org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 153-176.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma Política Pós-Identitária para a Educação, *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, jan. 2001.

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 241-260.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, Lucíola *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar? In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010b. p. 153-168.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender, *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, jan./abr. 2016, p. 194-225.

PRECIADO, Paul B. Qui défend l'enfant queer?, *Libération*. 2013. Disponível em: <http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947> Acesso em: 05 mar. 2017.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, v.1, n. 26, p. 33-57, jan./jul., 2001.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 53-74.

SUMÁRIO



SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 261-278.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



SUMÁRIO

8

Samuel de Sá Ribeiro
Maria Carmen Aires Gomes

ENTRE O ENFRENTAMENTO E A PACIFICIDADE: COMO PERFORMANCES TRANSMASCULINAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO IDENTIFICAM E AVALIAM A VIDA ESCOLAR?

SUMÁRIO



Resumo: Estariam duas escolas públicas mineiras, localizadas no município de Viçosa, preparadas para acolher dignamente e compartilhar saberes com corpos transmasculinos? Este artigo analisa, por meio da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), do Sistema de Avaliatividade (WHITE, 2004) e da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), incorporada por Fairclough em sua abordagem discursivo-crítica, o modo como identidades particulares de transmasculinidades relatam tanto seus dilemas e violências simbólicas produzidas contra seus corpos quanto o reconhecimento de suas identidades de gênero. As narrativas dos participantes identificam variadas causas que obstruem o bem-estar de suas vidas, como também produzem avaliações negativas e positivas de suas interações sociais no ambiente educacional e do espaço físico escolar, as quais visibilizam afetações emocionais desses corpos inseridos nas práticas socioescolares mineiras das duas escolas em que realizamos nossa investigação discursivo-etnográfica.

Palavras-chave: Análise do Discurso Crítica. Transmasculinidades. Vida escolar.

INTRODUÇÃO

Embora, nos últimos anos, tenham sido muitas as conquistas jurídico-políticas da comunidade LGBTQI+, além de uma maior visibilidade midiática das identidades de gênero e atitudes sociais mais humanizadas, observa-se ainda uma dificuldade no processo de reconhecimento das identidades dissidentes no âmbito da esfera pública. Preciado (2018), citando Philippe Descola, afirma que “os processos de reconhecimento de gênero e sexo não estão na luta entre natureza e cultura, mas entre dois (ou mais) registros culturais da diferença sexual: um normativo e outro dissidente” (tradução nossa).

Pesquisas têm demonstrado que essa falta de reconhecimento ocorre em função, na maioria das vezes, da iteração de construções discursivas produzidas pelas ordens discursivas médicas, biológicas e psicológicas que regulam, por meio das normas, a performatização dos corpos/discursos/gêneros (BUTLER, 2010; BENTO, 2016, 2017; BENTO; PELÚCIO, 2012; PRECIADO, 2018; CONNELL; PEARSE, 2015; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; PADILHA; FACIOLI, 2015; ALMEIDA, 2012). Tais estudos também iteram uma “ordem social essencialista apregoadora de um discurso que nega as diferenças e enfatiza um pensamento dicotômico e preconceituoso” (JESUS; CARBONIERI; NIGRO, 2017, p.7), que ainda se sustenta, produzindo obstáculos para a construção de uma vida social mais ética, humana e emancipatória.

Este texto faz parte de um trabalho ético-político de produção científica discursivo-linguística acerca dessas problematizações ontológicas e se trata de um recorte de uma pesquisa¹ discursivo-

1 Este texto é um recorte da dissertação “Análise Crítica dos Relatos de Homens Trans em Práticas Socioescolares de Viçosa-MG” desenvolvida por Samuel de Sá Ribeyrono POSLET/UFV e se trata de uma de uma produção acadêmica do Grupo Afecto - Abordagens faircloughianas para pesquisas sobre corpo/discurso textualmente orientadas, coordenado pela Profa. Dra. Maria Carmen Aires Gomes.



SUMÁRIO

etnográfica que busca investigar como estudantes transhomens se identificam em suas narrativas de vida e como são identificados e representados em suas práticas socioescolares no interior de Minas Gerais, em duas escolas públicas da cidade de Viçosa. Enquanto uma se localiza em uma região mais afastada do centro da cidade, a segunda já está mais próxima, sendo mais bem estruturada quanto a recursos didáticos e materiais. Ambas as instituições contam com um vasto quadro de professoras/professores e pedagogas, graduadas/graduados entre o final de 1980 e início dos anos 2000. Participaram da pesquisa 4 estudantes homens trans, que cursam o ensino médio, sendo dois de cada escola – denominadas aqui de Escola A e Escola B.

A pesquisa objetivou investigar *como estudantes trans experienciam, material e mentalmente, as suas ontologias nas práticas socioescolares*. Isso foi possível por meio da análise de narrativas de vida geradas através de entrevistas individuais e semiestruturadas. Os relatos foram transcritos para a análise e, neste capítulo, apresentaremos alguns trechos deles. Nossa pesquisa buscou, por meio da análise discursivo-crítica de uma rede de discursos das práticas socioescolares, compreender como práticas discursivas particulares (situadas e institucionais) podem ser responsáveis por excluir, incluir e articular relações de poder ou negociações, iterando ou transformando discursos hegemônicos acerca do corpo trans.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise das narrativas geradas pelos participantes, observando como transhomens estudantes *identificam e avaliam* a sua vida escolar. Para tanto, articulamos, de maneira *transdisciplinar*, os *relatos de vida* de estudantes trans com os *Estudos de Gênero e Sexualidade*, a *Pedagogia queer* e a proposta teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica desenvolvida por Fairclough (2001 [1992], 2003) e Chouliaraki



SUMÁRIO

e Fairclough (1999) em diálogo com o Sistema de Avaliação de Peter White (2004).

GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA

A escola é fundamental para a formação cidadã das pessoas e, por ser um espaço social compartilhado, tem como público pessoas de diferentes classes, raças, etnias, corpos, sexualidades e identidades de gênero. É inegável que essa instituição produz discursos sobre gênero e sexualidade, os quais são responsáveis tanto por legitimar quanto por deslegitimar a existência de corpos que transgridem a matriz hegemônica cis-heteronormativa e as práticas sociais compreendidas como “normais”, historicamente circunscritas e naturalizadas na sociedade brasileira. Na escola, as diferenças materializadas nos corpos das/dos estudantes se cruzam e é lá que elas/eles vivenciam boa parte de suas juventudes, o que nos leva a algumas questões: *Como as vidas trans vivem dentro da escola? Quão vulneráveis são essas pessoas?*

Para a pesquisadora Berenice Bento (2011), é possível notar como a violência tem sido operacionalizada por meio do genocídio trans, baseando-se na cultura hegemônica que orienta e faz emergir certas práticas sociais desumanas, cristalizando, cotidianamente, a *pedagogia da intolerância* em discursos de ódio e em agressões físicas contra corpos trans. Para Bento (2011), a instituição escolar é um espaço de reprodução do *HeteroTerrorismo*. Concordamos com a socióloga, mas propomos o léxico *CisHeteroTerrorismo* para que a transgeneridade, tema central desta pesquisa, seja visibilizada como uma ontologia vulnerável em contraponto à cisnormatividade. Tal termo nos parece mais coerente para fazer referência às violências simbólicas ou físicas empreendidas por agentes cisgênero e heterossexuais, ou



SUMÁRIO

seja, por hegemonias identitárias que tendem, com mais frequência, a oprimir e a violentar vidas trans.

Nas últimas décadas, questões sobre o Corpo, Gênero, Sexualidade e Escola têm interessado pesquisadores que focalizam, em suas pesquisas, muitas vezes, as problemáticas vividas pelos estudantes trans no espaço escolar, tais como: uso de banheiro, aulas de Educação Física, recreio, chamada oral, relações com professoras/professores/professorxs² e gestoras/gestores/gestorxs (CRUZ, 2011; SALES, 2012; GROSSMAN *et al.*, 2009; BICALHO, 2016). Um dos grandes obstáculos dos corpos trans na esfera pública em termos de oportunidades de trabalho é a falta de escolaridade e de experiência profissional, ocasionada muitas vezes não só pela evasão escolar, mas também pela dificuldade de permanência neste espaço (ANDRADE, 2012; CICILLINI; FRANCO, 2016).

As normatizações de gênero e de sexualidade são um *obstáculo social* a ser transformado em função da vulnerabilidade das transmasculinidades nas escolas brasileiras, uma vez que “as questões das diferenças de gênero, raciais e sexuais têm sido tratadas de forma incipiente ainda na atualidade” (MISKOLCI, 2012, p. 59). Gonzalez (2017) nomeia essa incipiência de *recusa não generalizada*, ou seja, os temas gênero e sexualidade na escola estão ligados não só à cultura conservadora e religiosa que tende a deslegitimar tais questões e a compreendê-las como tabus, mas também, assim como assevera Furlani (2009), à ausência da discussão dessas temáticas em cursos de formação inicial ou continuada de professoras/professores/professorxs para a educação básica.

Há, portanto, um certo *silenciamento* da esfera educacional brasileira no que tange a tais temáticas. Isso é grave, tendo em vista o acentuado índice de práticas violentas contra a comunidade LGBTQI+

2 Utilizamos os termos *professorxs* e *gestorxs* com o intuito de incluir profissionais da educação que, em termos de identidade de gênero, se identificam como não-binários.

SUMÁRIO



no ambiente escolar. Esse *não dizer* inviabiliza a possibilidade de mudanças na estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], 2003). Logo, o *não dizer* sobre gênero e sexualidade pode funcionar como um tipo de mecanismo de legitimação de opressões na escola, mantendo atos e práticas de violência os quais tendem a despotencializar o clima de acolhimento dos homens trans estudantes e a continuidade dessas pessoas na esfera educacional.

PRINCÍPIOS DA ONTOLOGIA DISCURSIVA: DAS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E SOCIEDADE

A Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO) tem um caráter posicionado e emancipatório, que busca não só a descrição linguístico-textual de um documento-objeto, mas também a interpretação explanatória crítica dos fenômenos sociopolíticos, que se apresentam em instituições sociais, com determinadas formações ideológico-discursivas e as respectivas relações de poder entre elas. Sobre a agenda política e o trabalho crítico, Fairclough (1985, p. 747) diz que “em questões humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão. Assim, a atividade crítica consiste, essencialmente, em tornar visível a natureza interligada das coisas”, ou seja, a suposta coerência ou efeito causal entre x e y. Os estudos discursivos críticos buscam mapear conexões entre semiose e sociedade, com o objetivo de, primeiro, localizar mecanismos semióticos e suas causas e efeitos de sentido potencialmente ideológicos, para, em seguida, suscitar possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pela linguagem.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o conceito de prática torna-se fundamental para refletirmos acerca da



SUMÁRIO

crítica social, uma vez que, para os autores, a vida social se constitui de práticas sociais³, que são formas habituais de agir e interagir sociodiscursivamente em locais e tempos específicos, envolvendo atividades materiais e fenômenos mentais, que se relacionam dialeticamente dentro ainda de um sistema de práticas sociais, permitindo então que as questões sociais possam ser problematizadas discursivamente. Para isso, em termos linguísticos, a ADTO se vale da Linguística Sistêmico Funcional⁴ (LSF) e de abordagens teóricas-categóricas que emergiram a partir da LSF, como o Sistema de Avaliatividade⁵ (WHITE, 2004).

A vida social, segundo Fairclough (2003) e Fairclough e Fairclough (2012), pode ser analisada e conceitualizada como uma ação recíproca entre três níveis da realidade social: *estruturas* e *eventos* mediados pelas *práticas*, que são relativamente estáveis (e duráveis). Essas práticas podem tender ao fechamento ou à abertura das diferenças.

- 3 Os autores retomam o conceito de prática social desenvolvido por David Harvey (1989), para quem práticas sociais se constituem de relações sociais, poder, práticas materiais, crenças, desejos e valores.
- 4 Em se tratando de LSF, nos interessa nesta pesquisa, principalmente, observar a inclusão de processos relacionais, mentais, materiais e comportamentais - esses aparecem com mais saliência nos relatos analisados produzindo diferentes sentidos. Neste texto, tais processos serão explicados de forma aplicada em nossa análise.
- 5 O Sistema de Avaliatividade (WHITE, 2004) é central para esta pesquisa. Tanto Fairclough (2003) quanto White (2004), que é mencionado pelo primeiro autor em sua obra, partem da LSF empreendida por Halliday e Mathiessen (2004). Para White (2004), as materialidades semióticas são concebidas "não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições", mas ainda como meio que possibilita pessoas a adotarem posições de valor determinadas social e culturalmente.



SUMÁRIO

PERFORMATIZAÇÕES TRANSMASCULINAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Neste texto, como foi dito, apresentamos os resultados da análise discursivo-crítica dos 4 relatos produzidos pelos estudantes transhomens participantes da pesquisa. Nos excertos a seguir analisados, *avaliações* e *identificações* sobre a vida escolar dos transhomens estudantes materializaram-se linguisticamente por meio do *processo relacional* “é” seguido do atributo (qualificador), que ativa a propriedade avaliativa da linguagem, gerando diferentes *identificações* de *poderes causais*⁶, responsáveis por dificultar a vida desses estudantes. Essas diferentes *identificações* da vida denunciam algumas práticas e atos de violência simbólica e apontam para a necessidade de *negociações* tanto no nível das *práticas discursivas* quanto da *estrutura física* das escolas – atividade material, o que reitera o fato de o discurso ser um dos momentos da vida social, articulado a outros momentos *não discursivos* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A seguir, apresentamos uma parte dos resultados obtidos em nosso estudo. Para isso, selecionamos e organizamos alguns recortes do nosso *corpus* seguidos da análise discursiva crítica faircloughiana, perpassando pela *descrição linguística*, *interpretação* e *explicação* – momentos da análise que ocorrem simultaneamente no texto. Os excertos analisados aqui são transcrições das entrevistas individuais

6 “Poderes causais” fornecem uma visão crítica sobre os contextos micro e macrosocial e são vinculados ao movimento filosófico britânico conhecido como Realismo Crítico (BARROS, 2009). Fairclough (2003), ao retomar esse conceito, defende que “poderes causais” constroem os textos e isso inclui as práticas sociais. Em nosso contexto de pesquisa, a instituição escolar pode ser considerada uma estrutura (instituição social) que atua simbolicamente em práticas socioescolares, constroendo (ou não) vidas trans por meio de discursos investidos de poderes ideológicos e causadores de obstruções, de fechamento para a vivência das performances de gênero das transmasculinidades estudantes do ensino médio.

semiestruturadas com os estudantes trans das duas escolas em que geramos nossos dados.

Em (1), ao utilizar o *atributo* “complicado”, Bear Lucas, estudante da escola A, marca, em sua narrativa, uma *presunção valorativa* de que há pessoas dificultando sua vida trans na escola e, ao fazer isso, valora de maneira negativa a sua experiência na instituição escolar, ao apresentar o que *causa* essa complicação, por meio do operador argumentativo “porque”:

(1) ser trans na escola é... complicado, *porque a escola não sabe muito bem lidar comigo. As tias da escola não sabem lidar comigo.* Então é complicado. Às vezes a gente, né... na mudança de ano, também, a gente acostuma muito com o professor aí pede ele pra chamar a gente pelo *nome social*, muitas vezes né, cê não coloca lá na chamada. Aí cê muda de ano, aí cê muda de professor, *daí cê não sabe se aquele professor vai aceitar isso* (Bear Lucas⁷).

O uso do “porque” introduz um dos fatores que *causa* essa complicação: o despreparo da instituição para o reconhecimento do seu corpo trans, evidenciado pelo emprego do *modalizador* “não”, que nega o item *circunstanciador* “muito bem”. O estudante se compromete efetivamente com o que é dito, ao escolher essa estrutura deôntica, demarcando em seu discurso um alto engajamento com a “verdade” que, em termos de efeito de sentido, legitima seu relato. Assim, o que *desqualifica* a escola, em se tratando da incapacidade de acolher diferenças identitárias de gênero, é o processo mental “lidar”

7 Em nosso estudo discursivo-etnográfico, os participantes demonstraram interesse em visibilizar seus *nomes sociais reais* e, diante disso, o que podemos é fazê-lo. A representação dos participantes de pesquisa com nomes reais já é discutida por pesquisadores etnográficos decoloniais tendo em vista que estudos realizados em contextos reais precisam ser significados de forma verossímil com a realidade para que não sejam perdidos preciosos traços ontológicos e semânticos. Tivemos acesso a essa informação durante a mesa de abertura da II Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica – JILAC, que ocorreu na Universidade de Brasília em julho de 2019. Neste evento, pesquisadoras/res discutiam sobre a importância dos nomes reais e do enfrentamento dos comitês de pesquisa.

que, *circunstanciado* pelo “não”, produz efeitos de sentido negativos, mostrando que existem profissionais na escola cognitivamente despreparados para experienciar o fenômeno da interação com a masculinidade trans de Bear Lucas – afinal, o processo mental “saber” também é negado.

Na sequência, ele faz outra *avaliação negativa* — “As tias da escola *não* sabem lidar comigo”. Ao fazer isso, produz *um julgamento de estima social*, pois demonstra sua indignação quanto à incapacidade de compreender essa ontologia e existência. No Diário de Campo, Samuel Ribeiro anotou uma observação relevante para esse momento da análise: “Após a entrevista, Bear Lucas disse que elas *não* sabem lidar com sua identidade trans porque se referem a ele utilizando seu antigo nome (de registro) e pronomes femininos” (Nota de campo). Essa reiteração do nome de registro banaliza quem ele quer ser e fragiliza o agenciamento da performance de masculinidade que o estudante busca performatizar. No relato fica claro que as profissionais, além de deslegitimarem sua masculinidade trans, também desrespeitam o estudante, em função do não uso de seu nome social, que lhe garantiria a autoidentificação com o gênero masculino.

A mudança de ano letivo e a troca de professores são motivos para deixá-lo *inseguro*: “...*cê não sabe se aquele professor vai aceitar isso*”; essa insegurança é *avaliada de maneira afetiva*, mostrando-se ansioso quanto à possibilidade de algum professor *não aceitar* sua identidade de gênero, nas futuras ações e interações escolares, principalmente no espaço da sala de aula, marcado por relações assimétricas de poder. Observe que, a princípio, não cabe ao professor aceitar ou não a identidade requerida pelo aluno, tendo em vista que o fato de ser trans está ligado ao autorreconhecimento do ser e não à legalidade institucional que a escola possui acerca do gênero social. Trata-se tão somente de uma questão ontológica e deve ser reconhecida.

SUMÁRIO

As construções discursivas produzidas pelos estudantes são marcadas por metáforas de conflito/desafio, além da identificação do olhar como um ato violento que produz julgamentos, como relata Bear Lucas:

(2) ser trans na escola é... desafiador, *porque* a partir do momento que você... meio que se expõe na escola, eles *neh... ficam te olhando, porque neh..., pela minha aparência, vai lá e me chama de Lucas, aí todo mundo fica meio que olhando, sem saber... sem entender o que que tá acontecendo.* (Bear Lucas)

Em (2), o atributo “desafiador” caracteriza negativamente “*ser trans na escola*” e coloca esse processo identificativo-atribuidor como um tipo de barreira, como uma dificuldade — ele precisa desafiar e afrontar para ser o que se quer ser. A escola em que Bear estuda é instituição pública, regida pelas premissas do Estado, mas constituída por uma multiplicidade de corpos com experiências completamente diferentes sobre o modo de viver e ser. O item lexical “desafiador” marca no discurso dele uma *presunção valorativa*: há pessoas desafiando sua masculinidade, duvidando dela a partir de um olhar cisgênero. A *causa* que motiva Bear Lucas a *avaliar negativamente* a escola são os frequentes olhares de estranhamento direcionados a ele: “*ficam te olhando*”. São olhares de julgamento, de afronta — olhares depreciativos que, de acordo com Faria (2018), se destacam entre as formas de violência simbólica contra pessoas trans. Talvez esse fato ocorra pelo desconhecimento e estranhamento do corpo trans e, por isso, é necessário o conhecimento para que possa haver reconhecimento (FARIA, 2018; CANSECO, 2015). No relato de Bear Lucas, os *olhares* iterados sobre o seu corpo contribuem para mantê-lo em desprivilégio — a *iterabilidade* é, portanto, um meio para reivindicar direitos (BUTLER, 1997), mas também para cristalizar práticas violentas simbólicas performatizadas pela linguagem verbal ou corporal nas escolas podendo, portanto, criar uma lógica social.



SUMÁRIO

No contexto do excerto 2, em “eles neh... *ficam te olhando, porque neh..., pela minha aparência*”, podemos instituir como paráfrase o seguinte enunciado: *eles ficam me olhando por causa da minha aparência, eles produzem olhares sobre o meu corpo*. Esses “olhares” são produzidos por agentes sociais que movimentam seus olhos, voltando-os para uma *meta*: o corpo do estudante trans. Para além disso, antes dessa concretização performativa *material*, o “olhar” é motivado pela atividade mental das pessoas que estranham o corpo transgressor do aluno trans — o direcionamento desses olhares ocorre porque o corpo de Bear Lucas é uma fissura da norma regulatória de gênero e sexualidade e, por isso, incomoda e desperta olhares depreciativos, olhares de *juízo social* sobre um corpo que não se inclui no regime de normalidade consolidado social e historicamente.

Halliday e Matthiessen (2004) classificam o *processo* “olhar” como *comportamental* mais próximo aos *processos mentais* porque inclui “percepção”, mas, neste contexto de fala, estamos identificando-o como *comportamental-mental*, visto que, apesar de possuir traços *materiais* como o deslocamento/movimento do olhar para uma *meta*, isso ocorre somente porque há uma motivação *mental* dada por um sistema de crenças, valores e ideologias contrárias à *performance transmasculina* de Bear Lucas. Então, trata-se de um *processo comportamental-mental* porque sem o *input* mental a materialidade do olhar depreciativo e subestimador não se concretizaria. Os olhos julgam não só o corpo físico (pela minha aparência), mas também o uso do nome social escolhido pelo Bear.

Há uma clara dificuldade de se compreender a constituição desta identidade, a transição a que o corpo se submete: “*todo mundo fica meio que olhando, sem saber... sem entender o que está acontecendo*”. As orações mentais “sem saber/sem entender” indicam como a comunidade escolar experiencia cognitivamente a ontologia



SUMÁRIO

do corpo do estudante trans: de forma desconfiada, subestimando e desqualificando sua identidade de gênero. Esse discurso corporal de julgamento é produzido em meio aos momentos da prática socioescolar e emerge da relação entre materialidade física (corpo/estética) e fenômeno mental (crenças, ideologias, experiências, violências). Assim, na relação entre *agentes* da comunidade escolar, o “olhar” violenta metonimicamente o corpo trans que é meta dos *juízos de estima social*.

Arthur, da mesma escola que Bear Lucas, *avalia e identifica* sua vida na escola A como desafiadora também, mas aponta a questão espacial e a resistência como obstáculos para se viver com dignidade:

(3) ser trans na escola é...é desafiador porque... *pela questão dos banheiros e pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso*. Essa é a questão! É ser forte! Até porque às vezes é como *as pessoas dizem como se você não merecesse estar nesse espaço* e... você vem todos os dias e você demora a entender que esse espaço também é seu, mas... é bem por aí mesmo! (Arthur).

O fato de ser trans na escola também é “desafiador”. No entanto, as escolhas das *causas* que justificam a sua *avaliação* são diferentes e se pautam em dois eixos constituidores do *evento discursivo*: (i) *atividade material* e (ii) *relações sociais*. Quando emprega a circunstância “pela questão dos banheiros”, introduzida pela preposição “pela”, o estudante apresenta a falta de estrutura física da escola como um *poder causal* material que comprova o desafio de ser trans nesta instituição de ensino. Trata-se de uma *presunção valorativa*, já que o grupo nominal “a questão dos banheiros” é investido de uma crítica à ausência dos banheiros sem gênero ou específicos para pessoas trans na escola. Ao fazer isso, produz uma avaliação afetiva negativa, pois foca na insatisfação e frustração de não se ter um banheiro que seja confortável para ele. Observe que a precariedade (ausência) de um espaço físico/material impacta negativamente em



SUMÁRIO

práticas socioescolares de estilos de vida trans, levando à produção de discursos particulares, afetando as relações sociais.

Na escola de Bear e Arthur, após reivindicações de alguns estudantes trans, a diretoria decidiu conceder o acesso dos transhomens aos banheiros da supervisão/direção, o que os colocou inicialmente em uma situação de desconforto, já que essa decisão demonstra descuido, imprevisto e *vigilância* sobre os corpos dos transhomens. Quando uma equipe de gestão escolar escolhe o banheiro frequentado por pessoas que estão em uma *relação de poder* mais hegemônica para os estudantes utilizarem, acaba criando um *sistema disciplinar*, no que Foucault (2014) designa de *poder da vigilância*. A imposição dessa disciplina fabrica corpos submissos e, em nosso contexto, desassocia o poder dos corpos trans estudantes, contribuindo para a *manutenção da hegemonia identitária* cisgênera e, ainda, para a *naturalização das relações assimétricas de poder*, como postula Fairclough (2003 [1992]), na esfera educacional.

Há, portanto, um *fechamento sociodiscursivo* dessa comunidade escolar para tratar das questões de diferenças ontológicas ligadas aos gêneros sociais. Essa discussão nos mostra que os *mecanismos* responsáveis por promover constrangimentos às identidades trans em práticas socioescolares, como a falta de estrutura física dos banheiros e as práticas pedagógicas de agentes, oprimem esses alunos por desconhecê-los e deslegitimarem suas ontologias masculinas. De acordo com Fairclough (2003, p. 41), eventos sociais e textos combinam, de variadas formas, cenários de negociações da diferença, assim que alguns cenários são mais voltados à *abertura* para o reconhecimento da diferença e outros ao *consenso da normatização e aceitação* das diferenças de poder. Consideramos, então, que a recusa do reconhecimento de diferenças pode dificultar e/ou inviabilizar a *autoidentificação* de um corpo trans no gênero em que se reconhece e, ainda, favorecer a não validação de seus nomes sociais.

SUMÁRIO



Outro ponto que motivou o desafio tal como apresentado por Arthur é falta de empatia: “(...) é desafiador *pela resistência das pessoas em não querer entender e discutir sobre isso*. Os elementos lexicogramaticais “resistência” e “não querer entender e discutir” comprovam o fechamento da instituição para as demandas do corpo trans na escola. Essa obstrução ontológica é marcada pela persistência do conservadorismo e da moralidade religiosa e cis-heteronormativa, responsáveis por fortalecer a concepção dos temas gênero e sexualidade como um tabu, contribuindo para o apagamento desse debate social e emancipatório de gênero. Ser trans, para esses dois estudantes, é uma luta constante entre agir e reagir, enfrentar e resistir; é uma luta discursiva constante entre a abertura e o fechamento da vida social. Entre o ser e o não-ser.

Os *processos mentais* “querer” e “entender” modalizados produzem o apagamento e o silenciamento da temática da *transgeneridade* nas (e das) discussões na escola, ou seja, não há uma abertura para o debate, para o reconhecimento das diferenças. Por isso, *ser trans na escola* é ser forte. Diferentemente das outras *avaliações* analisadas até agora, essa é a primeira que segue o *estilo* de estrutura *processo relacional + qualificador [constituído de processo relacional + atributo]*. Nesse caso, a *escolha* do infinitivo “ser” seguido do caracterizador “forte” para identificar a experiência da vida escolar do aluno revela a necessidade de ser consistente, seguro, de não desistir e de não aceitar retrocessos, naquele espaço educacional que cotidianamente se constrói como cis-heteronormativo. Esse atributo “ser forte” marca a experiência individual positiva de Arthur, uma atitude de resistência e luta, mas negativa quanto às questões materiais e afetivas.

Passemos à análise das narrativas dos transhomens estudantes da escola B. Lucas *avalia positivamente* o fato de ser trans na escola, apresentando uma *avaliação atitudinal de afeto*, demonstrando sentir



SUMÁRIO

satisfação em poder mostrar a “diversidade” para as pessoas. Ao empregar a estrutura modalizada “*you can show for people the diversity*”, o estudante *identifica* a liberdade e o bem-estar que sente em sua instituição de ensino:

(4) Ah..., *eu acho que é bom. Você pode mostrar pras pessoas a diversidade, que não é só essa heteronormatividade, eh... não existe só aquele tipo, ah... só as pessoas cis, você pode se identificar e sentir como você quiser. E é bom mostrar isso pras pessoas. Acho que representa mais a diversidade, na escola.* (Lucas)

Ao usar *you can* se “identificar e sentir” *como você quiser* — o *processo relacional* “identificar” mostra que ele se sente reconhecido e respeitado e, ao construir esta experiência de maneira afetiva por meio do processo “sentir”, demonstra sua condição de felicidade com a escola onde estuda. Lucas se compromete com o que diz por meio das modalidades que traz à sua narrativa e, ao empregar o *processo mental* “acho” seguido da oração encaixada “*que representa mais a diversidade*”, mais uma vez, *avalia positivamente* o fato de *ser trans* na escola, nesse caso, *de forma engajada e monoglóssica*. Na narrativa do estudante, fica marcada a importância dada à visibilidade, já que se tornar visível, além de estabelecer fronteiras com o pensável (MISKOLCI, 2014), pode significar romper fronteiras da hegemonia cis-heteronormativa na escola.

No entanto, ao empregar o *item modal* “mais”, Lucas intensifica a necessidade de representar as diferenças na escola e também acaba deixando subentendido que o tema não é tão abordado como deveria. Sua narrativa está voltada para a valorização do regime de visibilidade no âmbito da *sexualidade* e do *gênero* que, por sua vez, está associado ao regime do reconhecimento, de modo semelhante ao que propõe Miskolci (2014). Cada espaço social possui, então, seus modos particulares de enunciar e de visibilizar discursos e corpos,



SUMÁRIO

podendo favorecer ou não o bem-estar social. Observemos como RD⁸ *identifica* e *avalia* ser trans na escola:

(5) Ah... que nem eu falei, *aqui na escola B ninguém tem preconceito, nem nada, pra mim normal. Todo mundo me trata do jeito que peço*, tipo assim, não é que eu peço, *eles perguntam*, ah... posso chama ocê de RD, posso chamar ocê de [nome de registro]? Quer que chamo ocê pelo gênero masculino ou feminino? Que nem *tem até um professor que pergunta*, na hora de chamada, ele perguntou assim pra mim: “*Como que eu posso te identificar, como RD ou como [nome de registro] mesmo?*” Não... *pode me chamar de RD. Ai todo mundo...* (RD)

Enquanto alguns transhomens lutam contra opressões na escola, denunciam violências e exaltam a importância da visibilidade do corpo trans, em (5), RD *avalia positivamente* a conjuntura escolar sem demonstrar nenhuma insatisfação, insegurança ou revolta. Nessa instituição, o estudante não precisa pedir para ser chamado pelo seu nome social, já que os colegas perguntam como o estudante quer ser nomeado. Com isso, RD *identifica* em seu relato a postura de reconhecimento e respeito à sua masculinidade por parte de sua comunidade escolar.

Para RD, “*ninguém* tem preconceito, nem nada e, por isso, *normal* [ser trans na escola]”. Essa *afirmação categórica* possui um *alto grau de comprometimento* com o que é dito e *identifica* a inexistência de equívocos na interação com ele na escola, o que fica comprovado também pelo uso do termo “normal”. A escolha dos *elementos lexicogramaticais* “ninguém” e “nem nada” produzem uma dupla negação de que “nenhum agente social” é preconceituoso quanto à sua masculinidade trans. Os usos de “*Ninguém*” e “*todo mundo*” unificam, nos modos de operação da ideologia de Thompson (2002),

8 *Rei Delas* é o nome social deste estudante no contexto escolar. Esse nome foi dado pelos colegas que o reconhecem, nas palavras de RD, como “pegador de muita miúé”.

a *identidade coletiva* da comunidade escolar em que se insere, pois ele inclui os *elementos circunstanciadores* “aqui na escola B”.

Em (5), na remissão à voz do professor que perguntou ao estudante como poderia chamá-lo, há uma *avaliação afetiva de segurança* — RD reconhece essa prática discursiva do educador como inclusiva e isso é positivo já que, enquanto agentes de poder na escola, as/os professoras/professores são responsáveis pelo bem-estar dos estudantes. Entretanto, em “tem até um professor que pergunta como que eu posso te identificar”, “até” introduz uma ressalva positiva de que um professor específico se importa com sua ontologia e com seu bem-estar, mas fica instaurada também uma *presunção valorativa* de que outras/outros profissionais não reconhecem e deslegitimam as corporeidades transgressoras das normas de corpo-gênero-sexualidade na vida escolar.

No entanto, observamos na fala de RD uma invisibilização da discussão das demandas trans que poderiam voltar como recursos simbólicos ou materiais para ele próprio. Será mesmo que nessa instituição o bem-estar social dos transhomens estudantes é contínuo? O excerto (6) nos mostra que não! Isso porque o reconhecimento da masculinidade de RD ainda se apresenta em processo, portanto pode causar certos estranhamentos:

(6) Ah... normal. Que nem, eles *nunca* me desrespeitou, *não*. Que nem a *supervisora* mesmo, me chama de RD. *Tem hora que ela me chama de [nome de registro]*. (...) Tipo assim, têm umas *professora que fala [nome de registro]*, é porque esquece. Mas eu deixo, não tem nada a ver, não. Eu não ligo, não (RD).

Ao ser questionado sobre a forma como professores e equipe pedagógica da escola se referem a ele, RD afirma que algumas *agentes sociais*, às vezes, utilizam seu nome de registro. Essa “supervisora” e “umas professora”, ao se referirem ao estudante pelo seu nome de registro, acabam violando sua masculinidade e deslegitimando-a. No



SUMÁRIO

entanto, RD *atenua esse ato de fala* ao usar os *léxicos modais de tempo* “Tem hora que”. Mesmo que RD pareça não se importar com as não nomeações de seu nome social ao reiterar, em uma negação dupla, “Eu não ligo, não”, antes ele dá importância e preferência para ser chamado pelo nome social. Isso é comprovado discursivamente pelo próprio relato do estudante que, no final do excerto (5), ao resgatar a pergunta feita por um professor sobre a forma que ele gostaria de ser nomeado, demonstra *preferência por ser identificado pelo seu nome social*: “Como que eu posso te identificar, como RD ou como [nome de registro] mesmo?” — “Não... *pode me chamar de RD*”. Se o estudante possui um nome social e prefere ser nomeado por ele, os elementos “*nunca*” e “*não*” em “eles nunca me desrespeitou não”, fazendo referência aos professores, devem ser problematizados.

O emprego desses léxicos constituem, outra vez, uma dupla negação, tornando a narrativa dele paradoxal: como é possível nunca terem desrespeitado o estudante se “esquecem” seu nome social? O que constitui esse paradoxo é o fato de o estudante, simultaneamente, denunciar a deslegitimação de sua identidade trans e atenuar esses equívocos cometidos por professores ao dizer: “eu deixo, *não tem nada a ver não*”. Ao agir assim, mitiga a deslegitimação de sua *transmasculinidade* pois, apesar desse impasse referente ao nome social, sente-se acolhido na escola uma vez que sua narrativa não evidencia ocorrências de violências simbólicas explícitas contra seu corpo trans masculino. Na verdade, ele as defende, justificando que a confusão se deve ao “esquecimento”: como esquecer o nome de uma corporeidade esteticamente e fisicamente masculina?

Ao relativizar a importância do nome social para a construção de sua identidade masculina, estaria RD demonstrando um certo receio em produzir *afirmações categóricas* mais denunciativas, tendo em vista a sua posição de estudante, marcadamente pelas relações assimétricas de poder? O estudante não os julga ou os avalia negativamente, mas



SUMÁRIO

mantém, em sua narrativa uma *identificação* mais pacífica da vida escolar — ele não tem muitas queixas, muitos dilemas. Isso não se deve apenas à escola que é *identificada* por ele como acolhedora, mas também à *ininteligibilidade* de sua transmasculinidade.

RD é um homem trans negro e de estatura baixa reconhecido na escola como um *agente* de respeito e que não tem sua *autoidentificação* transmasculina violada pelos colegas. Esse olhar *interseccional* (CRENSHAW, 2002) relativo às múltiplas *diferenças* marcadas sobre o corpo do estudante é importante, pois nos ajuda a compreender sua ontologia constituída por vários traços materiais e simbólicos (raça, gênero, estatura etc.) os quais, na *prática socioescolar particular* analisada, somam-se às *interações* sociais com os colegas que acolhem e reconhecem sua performance masculina. Esse estudante performatiza uma masculinidade “passável⁹”: quanto mais próximo de um padrão de masculinidade hegemônica cis, mais passável e menos vulnerável um corpo trans é. A passabilidade aproxima o corpo trans de RD ao modelo hegemônico de masculinidade, uma vez que ele possui todo um “aparato simbólico de características preparadas para informar sobre valores associados à disciplina, saúde, moral e virilidade” (SASSO, 2018; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).



SUMÁRIO

9 Gael, homem trans e participante da pesquisa *Cisnormatividade e Passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans*, realizada pelas pesquisadoras Júlia Pontes e Cristine Silva (2017, p. 403), discorre sobre a noção de “passabilidade”. Para ele, o termo está relacionado “à exposição do desenvolvimento de contornos e traços corporais que, no limite, garantem a possibilidade de uma pessoa ser *reconhecida como cisgênera*. Para Gael, “a ‘esquisitice’ de um corpo alocado em um circuito hormonal clandestino insere-se em um contexto no qual a produção de corporalidades é atravessada pelo conflito com expectativas normativas” (PONTES; SILVA, 2017, p. 403).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, nesta parte da análise, a existência de uma falta de autonomia de gênero na vida das transmasculinidades estudantes de uma escola. Contudo, as narrativas geradas em outra instituição comprovaram um reconhecimento e legitimação, mesmo que parcial, desses corpos transgressores da cis-heteronormatividade. Com isso, fica evidente que as performances transmasculinas estudantes têm agências diferentes a depender da conjuntura escolar à qual se vinculam – ora experienciam o enfrentamento para re(existir) na esfera educacional, ora vivenciam a pacificidade.

A vida escolar dos estudantes da escola A foi *avaliada negativamente* de maneiras diferentes. Os homens trans entrevistados apresentaram *causas*, ou seja, os *poderes causais*, tais como: o *despreparo das tias da escola*, os olhares de *juízo social* e a falta de *estrutura física* como banheiros específicos para estudantes trans. Esses *poderes causais* circunscritos nas narrativas evidenciam a inserção dessa escola em uma *estrutura social* mais conservadora e menos aberta às diferenças.

Na escola B, os estudantes encontram-se mais acolhidos e são mais respeitados – eles *avaliam de forma mais positiva* a vida escolar. Iteram discursos sobre a normalidade de ser trans na escola e acerca da importância da diversidade no âmbito educacional. Como pudemos notar no relato de RD, na escola B, existe pelo menos um profissional da educação preocupado com o modo como homens trans estudantes querem ser nomeados, prática responsável por reconhecer sua identidade de gênero. Ou seja, há também *poderes causais* inseridos em práticas socioescolares que favorecem o bem-estar e o acolhimento. São engajamentos discursivos assim que podem tornar a escola um ambiente mais emancipatório, o que é uma necessidade



SUMÁRIO

urgente no Brasil. Logo, novas pesquisas sobre o tema podem auxiliar na tentativa de concretização dessa demanda social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis. v. 20, n. 2, p. 513-517, ago. 2012.

ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

BARROS, S. M. Realismo Crítico e Análise de Discurso Crítica: Reflexões interdisciplinares para a formação do educador de línguas em processo de emancipação e transformação social. *Revista Polifonia*, Cuiabá, v.17, n.1, p.141-154, 2009.

BENTO, B. Disforia de gênero: geopolítica de uma categoria psiquiátrica. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 496-536, 2016.

BENTO, B. O avesso da tristeza: luta e resistência em João Nery. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D.; NIGRO, C. M. C. *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação*. Homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores, 2017. p.15-30.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, 2012.

BUTLER, J. *Excitable Speech: a politics of the performatives*. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANSECO, A. Reconhecer a violência. *Revista Sexualidade, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, v.1, n.19, p. 133-148, abr. 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

SUMÁRIO



CICILLINI, G. A.; FRANCO, N. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão*, Maranhão, v. 23, n. 2, p.122-137, ago. 2016.

CONNELL, R; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 241-282, jan. 2013.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 2002.

CRUZ, E. F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v.11, n. 21, jun. 2011.

FAIRCLOUGH, I; FAIRCLOUGH, N. *Political Discourse Analysis: a Method for Advanced Students*, London: Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York:Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FARIA, M. A. *A luta é coletiva mas é individual? Violências vivenciadas e estratégias de enfrentamento construídas pela comunidade universitária de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). FIOCRUZ, Belo Horizonte.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FURLANI, J. *Encarar o desafio da Educação Sexual na escola*. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED –PR, 2009, p. 37-48.

GONZALEZ, C. G. *Identidades de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superar a heteronormatividade*. 2017. 323 f. Tese (Doutorado em Estudos Discursivos Críticos). Universidade de Brasília, Brasília.

GROSSMAN, et al. Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study. *Journal of LGBT Youth*, London, p.24-46, jan. 2009.

SUMÁRIO



HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed. Londres: Arnold, 2004.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D.; NIGRO, C. M. C. *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação*. Homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores, p.07-12, 2017.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, R. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre a Teoria Queer. *Revista Florestan*, v. 1, n. 2, p. 8-25, 2014.

PADILHA, F.; FACIOLI, L. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao sul do Equador. Entrevista com Berenice Bento. *Revista Áskesis*, Paraná, v.4. n.1, p. 143-155, jan.-jun. 2015.

PRECIADO, P. B. Llámame por mi (otro) nombre. Portal Ara em Castellano. Disponível em: < https://www.ara.cat/es/opinion/Paul-B-Preciado-Llamame-por-mi-otro-nombre_0_1973802820.html. Acesso em: 18 abr. 2018.

SALES, A. *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis.

SASSO, W. C. *Masculinidades Plurais: um estudo sobre homens dissidentes de gênero e sexualidade no Projeto Chicos*. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WHITE, P. Valoração – Linguagem da Avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.4, n. esp., p.178-205, 2004.

SUMÁRIO



9

Paula Silva Abreu

AS CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA PROBLEMATIZAÇÃO DA LGBTFOBIA

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.190-211

SUMÁRIO



Resumo: O *Marketing* consiste em uma ferramenta importante para a transformação e a melhoria da vida em sociedade. O presente trabalho elege como objetivos: (i) refletir sobre a publicidade de campanhas de conscientização como estratégia para provocar mudanças sociais e culturais e; (ii) analisar duas campanhas, utilizando-se a Gramática Sistemico-Funcional e a Gramática do *Design Visual*. Os pressupostos teóricos são embasados em autores como Halliday (1994); Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), entre outros. A análise dos dados tem como *corpus* duas das cinco campanhas do Governo de Minas contra a LGBTfobia, divulgadas em 2017, em que se tenciona aplicar as ferramentas de análise citadas acima. O estudo representa uma tentativa de fortalecer a luta contra o preconceito à comunidade LGBTQI+ a partir do aprofundamento em tais discussões.

Palavras-Chave: *Marketing* Social. LGBTfobia. Campanhas de Conscientização.

MARKETING E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Marketing é o termo empregado para definir o conjunto de estratégias que são aplicadas em amplitude para aproximar empresas, produtos e público-alvo. Na instância de um mercado de lucro, existem quatro termos, conhecidos como 4Ps, que organizam essa prática: produto, preço, praça e promoção.

Entretanto, para Kotler e Lee (2011), existe a possibilidade de mais uma abrangência desse termo, nas condições em que o beneficiário de todo o processo seja a própria sociedade. O *Marketing Social* consiste em “um processo que aplica princípios e técnicas de marketing para criar, comunicar e proporcionar valor a fim de influenciar comportamentos de públicos-alvo que beneficia tanto a sociedade como os públicos-alvo propriamente ditos” (KOTLER; LEE, 2011, p. 26).

Para se produzirem materiais que possam ser compreendidos como *Marketing Social*, algumas condições são necessárias. A primeira delas está associada a quem produz esse tipo de processo: geralmente profissionais responsáveis por melhorar contextos sociais, que estão envolvidos em projetos e relações públicas, ocupando cargos relacionados também à comunicação. A segunda tem relação com as metas para a promoção do *Marketing Social*, que geralmente têm por base critérios como “a relevância do problema social, a capacidade de atingir o público, a aceitação da mudança” (KOTLER; LEE, 2011, p. 32), entre outros.

A publicidade, muitas vezes confundida com o *Marketing*, representa as atividades e ações para tornar pública uma ideia, produto ou serviço. Portanto, também pode ser traduzida, grosso modo, como os gêneros de texto que apresentam finalidades de persuasão para compra, contratação ou adesão do que se oferece e estaria

localizada, de certa forma, dentro do *Marketing*. A recuperação dessa conceituação para esta pesquisa se justifica porque se conjectura que o *corpus* selecionado para a análise, as Campanhas de Conscientização contra a LGBTfobia, seja exemplar de uma ação de *Marketing Social*, promovida pela Secretaria de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania do Governo de Minas Gerais.

Essa crença pode se sustentar no que Kotler e Lee (2011) chamam de subsídios e financiamentos do governo. Para os autores, o *Marketing Social* pode encontrar no governo os investimentos para a produção e circulação de projetos para o incentivo social da mudança, “as fontes em potencial [...] abrangem secretarias nacionais, estaduais e locais de saúde, recursos humanos, transporte, meio ambiente, segurança no trânsito [...]” (p. 369). Eles ainda defendem que os principais objetivos dessa prática social são fazer com que uma comunidade ou a sociedade, em nível local ou global: abandone hábitos prejudiciais; rejeite o que é indesejável; promova transformações que beneficiam toda a população; aceite o que é desejável.

Pelo ponto de vista deste trabalho, a rejeição da LGBTfobia¹, por tratar-se de uma atitude completamente indesejável, seria a postura mais adequada e o objetivo principal do *Marketing Social* nas campanhas analisadas nesse contexto. Nesse sentido, a compreensão um pouco mais aprofundada dos assuntos em torno da comunidade LGBTQI+² pode vir a ser fundamental tanto para a análise do *corpus*

- 1 LGBTfobia é o termo utilizado para designar a aversão contra pessoas pertencentes à comunidade LGBTQI+, traduzida por sentimentos e por atitudes negativas de preconceito, antipatia, desprezo e violência contra lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, intersexuais e mais.
- 2 LGBTQI+ é uma sigla que abrange pessoas que são lésbicas, gays, bi, trans, *queer*/questionando, intersexo e mais. Segundo dados da SEDPAC, em sua campanha divulgada em 2017, no Brasil, cerca de 90% das travestis recorrem à prostituição, a expectativa de vida de pessoas trans é de 35 anos e o país está entre os cinco países que mais matam pessoas LGBTQI+ do mundo. A comunidade LGBTQI+ enfrenta milhares de desafios todos os dias e, para muitas dessas pessoas, cada pequena coisa do cotidiano representa um ato de resistência.

SUMÁRIO



quanto para a efetivação da luta contra o preconceito às pessoas dessa comunidade, para além do contexto das campanhas. A intenção, aqui, é que o próprio trabalho de pesquisa realizado se torne também ferramenta de conscientização.

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) foi desenvolvida principalmente por Halliday nos anos 1980. Uma das principais considerações da GSF que é relevante para este trabalho é a abordagem da língua em uma perspectiva funcionalista. Ou seja, a gramática não pode ser entendida de forma isolada, sem estar relacionada a contextos de comunicação, a fatores sociais e culturais etc. Compreende-se que a GSF consiste em uma abordagem que coloca em primazia o uso social da linguagem. Trata-se, portanto, de uma abordagem “centrada na noção de ‘função’”; isso porque considera a gramática em termos de como ela é usada para produzir significados” (SANTOS, 2014, p. 166, aspas da autora).

A proposta de Halliday (1994) defende que as funções da linguagem estão construídas a partir da estruturação interna da língua, que revela os usos e significações dos interlocutores em situações de comunicação. Assim, o autor propõe uma divisão das funções (ou metafunções) em: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional é relacionada a representações, descrições e expressões do mundo através da linguagem. Halliday e Matthiessen (2004) dão destaque para a ideia de “processos” (geralmente materializados em verbos na língua) que estão relacionados a acontecimentos e experiências. Esses processos são compostos por participantes e por situações (entendidas aqui

como tempo e espaço determinados). Esse fator é traduzido pelo termo “Transitividade” na teoria da GSF e se subdivide em: processos materiais, mentais e relacionais.

Os processos materiais e mentais são ligados às experiências externas (de contato com o mundo) e internas (de sentimentos, reflexões e imaginações) dos sujeitos. Os processos relacionais estão ligados as habilidades do sujeito de relacionar e significar as experiências próprias. É perceptível que a metafunção ideacional permite que o interlocutor de um texto questione e perceba que tipos de ações estão acontecendo em determinada situação, quem está agindo e o que está sendo representado, das experiências de mundo dos sujeitos participantes da interação.

Tem-se também a metafunção interpessoal, voltada para a organização da mensagem como um evento de interação que envolve participantes e interlocutores. Essa metafunção está centrada em relações de troca dentro de orações e permite que interlocutor participe e mantenha relações, emita julgamentos, opiniões e tome atitudes. Essa função, portanto, refere-se ao público para o qual a mensagem é destinada e à característica da linguagem de estabelecer trocas entre os sujeitos e interação entre autor e leitor de um texto.

A terceira metafunção é chamada de textual. Essa, dentre as três, é a que permite que se observem aspectos interessantes relacionados à construção da argumentação persuasiva dos textos. A função textual diz respeito à característica da linguagem de ser organizada de maneira lógica. Essa metafunção se distribui em tema e rema, sendo o primeiro representado como o ponto de partida de uma mensagem e o rema sendo compreendido como o restante da oração, o complemento da informação. Em línguas como o Português e o Inglês, o tema comumente está posicionado no início da oração, mas não é o fator que o define e sim um caminho para identificá-lo (HALLIDAY, 1994).

SUMÁRIO

Merece destaque o fato de que, mesmo existindo padrões de estruturação da linguagem verbal que podem ser descritos como faz a GSF, isso não significa que não se possam perceber variáveis com relação a esses padrões. E essa realidade é justificada justamente pela natureza funcionalista da língua, visto que, interlocutores escolhem o léxico a ser utilizado e a maneira como dispor os elementos na frase a partir das intenções de cada dizer e do contexto de interação em que se insere. A próxima seção traz reflexões sobre a Gramática do *Design Visual*, que vai complementar a análise linguística através da leitura e interpretação das imagens das campanhas.

GRAMÁTICA DO *DESIGN VISUAL*

A compreensão da multimodalidade como uma característica constitutiva da linguagem humana assenta-se no fato de que as sociedades sempre utilizaram diferentes modos de representação, articulados em diferentes suportes. Nessa medida, esses modos de representação possuem não só uma potencialidade única, mas também uma avaliação dos sujeitos que os utilizam para produzir significado. Esses diferentes modos de representação estão imbricados às práticas sociais e comunicativas mais amplas, inserem-se nas culturas e evoluem numa deriva constante.

Diante dessa perspectiva de que os textos são compostos por diferentes recursos não verbais que são fundamentais para a compreensão e construção de sentidos, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a Gramática do *Design Visual* (GDV), uma forma de analisar textos multimodais através de ferramentas de sistematização, que contribui para que se efetive a noção de que as imagens cumprem funções importantes na composição de textos.



SUMÁRIO

A GDV é embasada na GSF de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) e nas três funções de linguagem dessa gramática (ideacional, interpessoal e textual). Por isso, a GDV se distribui a partir de três grandes funções da linguagem: a representacional, a interativa e a composicional, presentes nas imagens e que possibilitam a construção de significados.

A função representacional está presente nas imagens por meio da representação de pessoas, objetos ou lugares. Ela busca descrever/analisar o modo como pessoas e objetos são representados nas imagens, evidenciando relações de poder, centralidade, entre outros aspectos. Nesse momento, a análise de um texto deve focar nos personagens representados, nos participantes que são internos na situação de comunicação. Se os participantes representados estiverem realizando ações, considera-se que está ocorrendo um processo narrativo, indicado sob a forma de vetores. Se a ocorrência for contrária, ou seja, se se verifica uma “não ação”, se diz que acontece um processo conceitual. Os processos narrativos e conceituais dividem-se em mais categorias definidas por outros elementos, as quais não vou adentrar nessa pesquisa.

A função interativa, por sua vez, está associada às interações sociais estabelecidas entre os participantes, não só entre aqueles representados, mas também entre o observador/interlocutor da imagem, este conhecido como participante interativo. Essas interações ocorrem por meio do olhar, da distância e do ponto de vista, que podem indicar maior ou menor distanciamento entre os participantes.

Dentro da função interacional, Kress e van Leeuwen (2006) apresentam as definições de contato de demanda e de contato de oferta. O primeiro caso pode ser notado quando o participante representado (personagem) olha diretamente para o participante interativo (interlocutor), como se desejasse que o mesmo participasse da ação. Já o segundo caso é resultado da oferta do personagem para

SUMÁRIO

ser contemplado/observado pelo interlocutor. Existe ainda a distância social: quando o participante representado tem sua expressão facial evidenciada, ele é colocado em plano fechado. Em plano aberto, o participante representado é visualizado pelo participante interativo em imagens de corpo inteiro, mais generalizadas do que individualistas. Kress e van Leeuwen (2006) salientam que no plano médio, o personagem aparece do joelho ou da cintura para cima, a interação entre personagem e interlocutor é no nível social. Na função interacional, ainda se fala sobre a perspectiva, que retrata as atitudes subjetivas da relação público-participante, através de ângulos frontais (mais envolvimento), oblíquos (maior desligamento) e verticais.

O ângulo vertical estabelece relações de poder entre participantes, podendo ser variável a detenção da sensação de poder a depender do fato de o personagem ser representado em posição superior, inferior ou central. Os autores trabalham ainda com a ideia da modalidade, relacionada aos critérios de valor que estão por trás de uma representação visual. A modalidade é dividida em: naturalista, sensorial, científica e abstrata. As modalidades naturalista e sensorial apresentam imagens que remetem com fidelidade (a primeira mais do que a segunda) à realidade. Textos com modalidade científica tem um teor mais informativo e educativo e os abstratos são textos com menos fidelidade ao real.

Por fim, a função composicional vincula-se aos significados obtidos por meio do valor ou ênfase conferida aos elementos da imagem e é voltada para os elementos internos. Essa função se divide em três conceitos fundamentais: valor da informação, saliência e estruturação.

Quando se trata do valor de informação, o foco se direciona para o posicionamento de elementos no espaço da imagem. A distribuição desses elementos indicia se as informações são *dadas* (à esquerda da página) ou *novas* (posicionadas à direita da página),

SUMÁRIO



se são *ideais* (posicionadas na parte superior) ou *reais* (posicionadas na parte inferior da imagem) e contribui para que o observador/leitor construa sentido. No plano composicional, os elementos podem ainda estar posicionados no centro ou na margem, indiciando centralidade/núcleo da informação ou elemento periférico/dependente.

O destaque ou não destaque atribuído aos recursos é compreendido como *saliência*. Nesse sentido, o “tamanho, a posição em primeiro plano ou em plano de fundo na imagem e/ou as cor(es) de um determinado elemento” (ALMEIDA, [1994] 2012, p. 313) atribuem ênfase àquilo que merece maior destaque dentro da composição das imagens. Outro aspecto relevante diz respeito ao enquadramento, que indica se os elementos representados se encontram separados ou ligados. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que a estruturação fraca se materializa na semelhança entre cores e entre formas que estabelecem conexão dos elementos. A estrutura forte é marcada por diferenças entre cores e formas e não transmite a ideia de conexão entre os recursos.

Cada elemento presente é significativo: as cores, as texturas, os gestos, os olhares, as expressões faciais, as vestimentas etc. E, apesar de a GDV estar voltada exclusivamente para a descrição de imagens, todos os elementos imagéticos associados aos recursos da linguagem verbal escrita (tamanho da fonte, negrito etc.) ou falada (entonação, ritmo etc.) potencializam os significados a serem construídos.

ANÁLISE DO CORPUS

As duas imagens selecionadas para a análise fazem parte de um conjunto de cinco campanhas divulgadas no dia 17 de maio de 2017, Dia Internacional de Combate à LGBTfobia, pelo Governo de Minas

SUMÁRIO



Gerais. As peças são de responsabilidade da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (SEDPAC).

As fotografias apresentam lésbicas, gays, mulheres e homens trans. Em diálogo com as cenas, os textos verbais apresentam ditos que são comuns na sociedade, mas que são desconstruídos por uma continuidade diferente da que pode ser esperada pelo interlocutor. Como exemplo, uma das campanhas mostra um casal gay se abraçando e o seguinte texto: “Que desperdício [perder tempo se preocupando com a orientação sexual dos outros]”.

Para a análise, foram escolhidas uma peça com uma mulher trans e uma peça com um casal lésbico e, a partir dos arcaouços da GSF e da GDV, a intenção é perceber a publicidade como uma ferramenta de promoção da mudança social e ponderar sobre questões importantes suscitadas pelas campanhas.

CAMPANHA 1

A Campanha 1 apresenta uma mulher trans e tem como tema os assassinatos causados pela transfobia. A própria legenda da Campanha na página da SEDPAC, no *facebook*, ajuda na compreensão sobre a relevância e a infeliz necessidade da divulgação da publicidade no Brasil ainda nos dias de hoje,

347 mortes em 2016. Um recorde para envergonhar o Brasil, país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Para se ter uma ideia, a expectativa de vida delas não passa dos 35 anos. E a questão vai além da violência física. Por causa do preconceito, mulheres trans não são bem recebidas nas escolas, faculdades e dificilmente portas abertas no mercado de trabalho [...]. Passou da hora de dar um basta no ódio. Passou da hora de dar oportunidades iguais. Afinal, viver sem medo e ser feliz é um direito de todxs. #17de Maio. Dia Internacional contra a

SUMÁRIO



LGBTfobia. #Disque100 e denuncie a violência e preconceito contra pessoas LGBT (SEDPAC, 2017).

A legenda contribui para lembrar do grande número de mortes de mulheres trans que acontece diariamente, sendo o Brasil – mesmo em 2019 – o país que mais mata pessoas trans no mundo. Além disso, as mulheres trans sofrem privações e desigualdade de direitos, consequência do preconceito e do ódio da sociedade para com esses sujeitos.

FIGURA 1: TRANSFOBIA



Fonte: <https://www.facebook.com/direitoshumanosmg/photos/a.702823033180550/1193790060750509/?type=3&theater>

SUMÁRIO

A análise do texto verbal das campanhas é feita a partir da GSF e para a Campanha 1 foi elaborado um quadro com as classificações das expressões da peça: “Não gosto nem de olhar [mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia]”. Segue abaixo a classificação:

QUADRO 1

	EU (OCULTO)	NÃO GOSTO	NEM DE OLHAR
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	EXPERIENCIADOR	P. MENTAL	FENÔMENO
METAFUNÇÃO TEXTUAL	TEMA	TEMA	TEMA
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	SUJEITO	FINITO + PREDICADOR	COMPLEMENTO
	MAIS UMA AMIGA	SENDO ASSASSINADA	POR CAUSA DA TRANSFOBIA
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	META	P. MATERIAL (VOZ PASSIVA)	ATOR
METAFUNÇÃO TEXTUAL	REMA	REMA	REMA
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	SUJEITO	FINITO + PREDICADOR	COMPLEMENTO

Fonte: Autoria própria

A categorização das expressões da Campanha 1 estruturam uma análise em que o verbo “gostar” representa um *processo mental*, na perspectiva da *metafunção ideacional*, que representaria uma sensação ou um sentimento de quem pronuncia, mas também instiga o interlocutor a refletir sobre a frase e, ele é questionado mais uma vez, implicitamente: “quem você não gosta nem de olhar?”. Nesse sentido, existe um eu (implicitamente você) oculto que age como um *experienciador* no processo.

O que vem a seguir é a expressão “mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia” que, ainda pensando na

metafunção ideacional, apresenta uma oração em voz passiva (“sendo assassinada”) que recupera uma ação de um terceiro. Dessa forma, essa “mais uma amiga” como *meta* sofre a ação – como um efeito – do preconceito. A expressão verbal “sendo assassinada” implica em um acontecimento ainda recorrente, que não acabou, recuperando a realidade dos assassinatos diários de mulheres trans no Brasil atualmente.

Com relação à *metafunção textual*, dividem-se as duas orações como o tema se materializando em “Não gosto nem de olhar” e o rema em “mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia”, justifica-se essa escolha pela mesma ideia discutida anteriormente de que existe uma estratégia de desconstrução intencionada nas campanhas. Nesse sentido, como informação já conhecida vem a primeira oração (“Não gosto nem de olhar”), que é comumente usada, mas o rema representa a informação fundamental como complemento, aquela que não é esperada, mas é conhecida do público, de que mulheres trans morrem todos os dias por causa de preconceito e de ódio sempre injustificado (“mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia”).

A análise da campanha a partir da Gramática do *Design Visual*, na Perspectiva Representacional (Ideacional), revela um *processo reacional* em que a participante representada tem papel de *reator* e a direção do olhar indica um *fenômeno*. O fenômeno não compõe a imagem, por isso, classifica-se essa campanha como *não-transacional*. A importância de tal classificação é justificada pelo próprio contexto da Campanha: pode-se sugerir uma interpretação em que a participante olha para um futuro (fenômeno) em que a transfobia e os assassinatos de pessoas transexuais não mais existam (afirmação sustentada pelo texto verbal), e torna-se importante retomar o fato de que atualmente a transfobia se faz latente na sociedade, sendo a principal causa, por exemplo, da baixa expectativa de vida de mulheres trans.

SUMÁRIO

Já com relação à *perspectiva interacional*, percebe-se um *contato (olhar) de oferta* entre participante representada e interlocutores, já que o olhar da participante não está direcionado para os olhos do observador/leitor, o que a coloca como “objeto” de contemplação/análise (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A distância social aponta para um *ângulo médio*, em que se estabelece uma relação pessoal distante entre participantes. Com relação à perspectiva, observa-se um ângulo vertical *baixo* (poder da imagem sobre o leitor/superioridade), que poderia indicar a luta contra a transfobia, bem como a própria ideia de um futuro em que as pessoas transexuais não sofram mais nenhum tipo de violência. Nesse sentido, o *ângulo baixo* não representaria necessariamente uma “superioridade pessoal”, mas uma vitória contra as barreiras e dificuldades enfrentadas pela comunidade que a participante representa. A modalidade da imagem se aproxima mais da *sensorial*, apesar da grande fidelidade naturalista, possivelmente para prender mais facilmente a atenção do interlocutor e apelar para a subjetividade.

Ao transpor-se a *perspectiva composicional*, da GDV, na análise da Campanha 1, no que tenciona o posicionamento dos elementos na página, observa-se que os valores da informação são *polarizados*, e o novo e ideal revelam a expressão de felicidade e esperança da participante representada; o novo e real retomam a necessidade da existência do Dia Internacional contra a LGBTfobia; o dado e o ideal remetem a uma sociedade que não quer que a transfobia seja prevalente; o dado e o real rememoram que muitas mulheres trans são assassinadas por causa do preconceito. Com relação à *saliência* atenta-se para a expressão “Não gosto nem de olhar” (por causa da cor e tamanho da letra) e para a representação da participante como elementos que têm destaque na Campanha 1. Acredita-se que seja uma estratégia de persuasão justificada pela ideia de que a expressão em destaque é comumente utilizada com um teor negativo e, quando dialogando com a imagem, pode causar certo espanto inicial, espanto

SUMÁRIO

esse que se torna a própria matéria da desconstrução que a propaganda pretende apresentar (“mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia”). A estruturação dos elementos é *fraca*, ou seja, “elementos estão interligados em um fluxo contínuo através de cores e formas semelhantes, vetores conectivos, o que evoca um sentido de identidade” (ALMEIDA, 2012), associa-se essa estruturação fraca à uma tentativa de ligar o vocábulo “amiga” à participante representada e conseqüentemente, à luta contra a transfobia, o que poderia causar no interlocutor um sentimento de empatia para com a participante e para com as mulheres trans.

CAMPANHA 2

A segunda campanha analisada apresenta um casal de lésbicas e tem como tema a rejeição que esses grupos sofrem da família. Essas mulheres muitas vezes se deparam com o ódio e o preconceito dos próprios pais e, como exposto na página do *facebook* da SEDPAC, “as sensações de vazio e abandono tomam conta, levando ao desespero e até mesmo ao suicídio. Muitas vezes, são jovens, adolescentes e pessoas que não têm para onde ir e nem para quem pedir ajuda” (2017). A divulgação da Campanha 2 defende a promoção da igualdade e a extinção de qualquer tipo de intolerância, incentivando a luta contra a LGBTfobia e a denúncia de atos contra a comunidade LGBT.



SUMÁRIO

FIGURA 2: HOMOFOBIA



Fonte: <https://www.facebook.com/direitoshumanosmg/photos/a.702823033180550/1193790480750467/?type=3&theater>

A análise do texto verbal das campanhas é feita a partir da GSF e para a Campanha 2 foi elaborado um quadro com as classificações das expressões da peça: “Ah, se fosse minha filha [eu a apoiaria incondicionalmente]”. Segue abaixo a classificação:

QUADRO 2

	AH, SE	(ELA) FOSSE	MINHA FILHA
METAFUNÇÃO IDEACIONAL		PORTADOR + P. RELACIONAL	ATRIBUTO

SUMÁRIO

METAFUNÇÃO TEXTUAL	TEMA	TEMA	TEMA
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL		FINITO + PREDICADOR	COMPLEMENTO
	EU	A	APOIARIA/ INCONDICIONALMENTE
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	ATOR	BENEFICIÁRIO	P. MATERIAL/ CIRCUNSTÂNCIA
METAFUNÇÃO TEXTUAL	REMA	REMA	REMA
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	SUJEITO	COMPLEMENTO	FINITO+PREDICADOR/ ADJUNTO

Fonte: Autoria própria

A primeira parte do texto, “Ah se fosse minha filha”, na perspectiva da *metafunção ideacional*, é construída por um processo relacional que atribui às personagens o papel de “filha”. Essa classificação tem implicação na imagem que o interlocutor é levado a sistematizar das personagens e é fundamental para que as pessoas se atentem para a importância do apoio da família para as mulheres lésbicas e bissexuais. Ao mesmo tempo, na *metafunção interpessoal*, a parte “minha filha” vem como um complemento.

A segunda parte, “eu a apoiaria incondicionalmente”, coloca o interlocutor como participante da interação, porque sugere, implicitamente, a pergunta “você apoiaria a sua filha?”. Por isso, na *metafunção interpessoal*, o sujeito é o eu (implicitamente, você) e o complemento é o termo “a”, que recupera a mensagem “minha filha”. Os efeitos que essa construção produz são de colocar o interlocutor, e não as personagens representadas, como foco e como atores principais da interação, porque a campanha pretende levar as pessoas a transformarem a forma como veem e como tratam as pessoas da comunidade LGBTQI+.

SUMÁRIO



Com relação à *metafunção textual*, novamente dividem-se as duas orações como o tema se materializando em “Ah, se fosse minha filha” e o rema em “eu a apoiaria incondicionalmente”, justifica-se essa escolha pela mesma ideia discutida anteriormente de que existe uma estratégia de desconstrução intencionada nas campanhas. Nesse sentido, como informação já conhecida vem a primeira oração (“Ah, se fosse minha filha”), que é comumente usada, mas o rema representa a informação nova, aquela que não é esperada e nem conhecida do público, mas que pode passar a ser (“eu a apoiaria incondicionalmente”).

A análise da Campanha 2 pela Gramática do *Design Visual*, na *perspectiva representacional*, revela um *processo narrativo* em que as participantes representadas desempenham as ações de abraçarem-se e se acariciarem, portanto ambas assumem o papel de *atores* e de *meta*, simultaneamente – em um processo que é *transacional*. Com relação ao texto verbal “Ah, se fosse minha filha...”, o participante interativo pode inferir, pelo conhecimento de mundo compartilhado, que o complemento dessa frase teria teor negativo, por exemplo, com um possível complemento “se agarrando com outra mulher”; em que agarrar poderia assumir carga semântica pejorativa e, nesse sentido, a ação desempenhada pelas participantes representadas unida à expressão “eu a apoiaria incondicionalmente” rompe com o esperado e desconstrói uma fala que poderia ser preconceituosa.

Já com relação à *perspectiva interacional*, percebe-se um *contato (olhar) de oferta* entre participantes representadas e participante interativo, já que as participantes estão com os olhos fechados (até mesmo como resposta à própria ação de se abraçarem), o que as coloca como “objetos” de contemplação/análise (KRESS; VAN LEEUWEN, 2016) e também dialoga diretamente com o texto verbal da campanha, já que é possível imaginar uma situação em que um observador faz um comentário diretamente sobre o casal lésbico representado. A distância social aponta para um *ângulo médio*, em que se estabelece



SUMÁRIO

uma relação pessoal (complementada com o “minha filha”), mas distante (“se fosse”) entre participantes. Com relação à perspectiva, observa-se um ângulo vertical *baixo* (poder da imagem sobre o leitor/superioridade), que, interpreta-se, “protege” o momento de intimidade representado pelas participantes do preconceito e as “desloca” para uma realidade em que elas podem se amar e são apoiadas como deveriam ser. Nesse sentido, o *ângulo baixo* não representaria necessariamente uma “superioridade pessoal”, mas uma vitória contra as barreiras e dificuldades enfrentadas pela comunidade lésbica (e de mulheres bissexuais). A modalidade da imagem se aproxima mais da *naturalista*, muito próxima da realidade.

Ao transpor-se a *perspectiva composicional*, da GDV, na análise da Campanha 2, para se pensar no posicionamento dos elementos na página, os valores da informação são polarizados, e o dado ideal e o real apresentam o casal lésbico; o novo e o real trazem a expressão comumente dita “Ah, se fosse minha filha”; o novo e o ideal sugerem o apoio incondicional às mulheres lésbicas e incentivam a luta contra a LGBTfobia. Com relação à saliência atenta-se para a expressão “Ah, se fosse minha filha” (por causa da cor e tamanho da letra) e para a representação das participantes como elementos que têm destaque na Campanha. Como na Campanha analisada anteriormente, entendem-se tais destaques como ferramentas para a desconstrução e persuasão, consequentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicidade voltada para a promoção da mudança e transformação da sociedade pode e deve ser utilizada de forma ampla, principalmente quando direcionada para a luta contra a LGBTfobia.

SUMÁRIO



Nesse contexto, a análise das campanhas, utilizando-se da GSF e da GDV, apontou para a constituição da persuasão nas peças publicitárias de forma questionadora e desafiadora para interlocutores. Os leitores das campanhas, em ambos os casos, são convidados a refletir sobre os próprios dizeres e sobre as atitudes com relação às pessoas LGBTQI+ e também são aconselhados a denunciar atitudes preconceituosas e violentas presenciadas contra esses sujeitos. Os significados construídos a partir de textos verbais e não verbais estão, portanto, vinculados aos padrões de experiência, às interações sociais e às ideologias presentes em cada contexto, uma vez que as imagens sugerem visões de mundo, proximidade entre os participantes, modo como esses participantes se relacionam e como são construídos.

Espera-se contribuir, através desta pesquisa, com a difusão de informações e de conhecimentos que desmistifiquem crenças, ponham em prova valores e desloquem sujeitos de lugares de conforto, pois o contrário disso é o que alimenta atitudes e dizeres de preconceito, intolerância e ódio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, (1994) 2012.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1994.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd edition. London: Hodder Arnold, 2004.

KOTLER, P.; LEE, N. *Social marketing: Influencing behaviors for good*. Sage, 2011.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. Oxon: Routledge, (1996) 2006.



SUMÁRIO

SANTOS, Z. B. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *Soletras Revista*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 164-181, jul.-dez., 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CIDADANIA. Dia internacional de combate à LGBTfobia. *Campanha*. Belo Horizonte, 2017.



SUMÁRIO

10

João Paulo Silva Barbosa

OS PROCESSOS METONÍMICOS NAS PUBLICIDADES DE OMO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS GÊNEROS SOCIOAFETIVOS E DAS INFÂNCIAS

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.212-230

SUMÁRIO



Resumo: Exploramos, neste artigo, a ocorrência de processos metonímicos em 04 peças publicitárias de OMO referentes às campanhas de 2016 e 2017, com o objetivo de perceber o impacto que exerceram sobre as concepções de infâncias e gêneros socioafetivos. Ao utilizar os processos metonímicos, teorizados por Feng (2017), também levamos em consideração elementos da sintaxe visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), traçando um procedimento metodológico de análise multimodal. A abordagem multimodal (KRESS, 2003, 2010, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), orientada na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), nos possibilitou inventariar os significados produzidos no *corpus*, concluindo que, em nosso contexto cultural, a noção de infância tende a ser guiada por padrões conservadores de gêneros binários (masculino e feminino).

Palavras-chave: Processos metonímicos. Multimodalidade. Publicidade. Gêneros socioafetivos. Infâncias.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Presente no país desde 1957 e se mantendo líder no segmento há 62 anos, a marca de sabão em pó OMO tem ampliado exponencialmente a sua linha de produtos nos cenários nacional e internacional, sendo o Brasil o mercado que mais se destaca. A expansão atrela-se a vigorosas peças publicitárias assinadas pela Unilever, inclusive a campanha *Porque se sujar faz bem*, criada pela Unilever Brasil, chegou a circular em 44 países (PEREIRA, 2019). Ainda de acordo com a autora, nas últimas três décadas, OMO esteve presente em todas as edições do *Top of Mind*, uma espécie de premiação das marcas e publicidades mais lembradas pelos brasileiros. Fundamentados em Feng (2017), presumimos que a publicidade, através dos processos metonímicos, pode exercer um grande impacto não apenas na consolidação da marca, como na des/re/construção dos costumes de modo geral.

A comunicação publicitária entre OMO e o consumidor passou por três fases distintas. A primeira era funcional, pois priorizava a eficiência dos produtos, como a assepsia e a alvura, focalizando o público feminino, em especial as donas de casa. A segunda, culminando na virada do séc. XX para XXI, tinha caráter emocional, estabelecendo como pilares a infância e a sustentabilidade. Nessa fase, destacam-se os *slogans* *Porque não há aprendizado sem manchas* e *Porque se sujar faz bem*, ambos lançados no início dos anos 2000. A terceira, inaugurada em 31 de março de 2019, conhecida como a era da *social media*, celebra o meio ambiente digital, através de *youtubers* e *digital influencers*, como novas possibilidades de circulação da marca.

Para Pereira (2019), esses três momentos, a que o produto, a marca e a publicidade estiveram submetidos, refletem mudanças sociais e de padrões de consumo. O curso histórico que circundou a consagração da marca também nos trouxe outras questões:



SUMÁRIO

conscientização ecológica, redesignação do papel social da mulher, novas configurações de família, valorização da infância, acolhimento das diversidades sexual e de gênero etc. —, reforçando o pareamento/entrelaçamento entre consumo e *continuum* histórico. Nossa investigação se volta para a segunda fase de comunicação da marca de produtos de limpeza, em que se tematizam as brincadeiras na infância e a importância do sujar-se brincando para que as crianças possam crescer fortes, saudáveis e felizes. O senso comum partilha da ideia de que a brincadeira é um ingrediente da infância, como também defende a adequação da brincadeira em relação ao gênero.

OMO reproduziu esse arquétipo por muitos anos, mas entre setembro e outubro de 2017, período que antecedia o Dia das Crianças, divulgou um comunicado no *youtube* e na TV aberta, convidando os pais a reexaminarem os padrões de brincadeiras para meninos e meninas. A saber:

Comunicado urgente para pais e mães

Omo convoca pais e mães a fazerem *recall* de todas as brincadeiras que reforcem clichês sobre gênero, com o objetivo de ressaltar a importância da experiência e do desenvolvimento das crianças. Meninas podem, sim, se divertir com minicozinha, miniaspirador e minilavanderia, mas também podem ter acesso a fantasias de super-heróis, bloquinhos de construção, carrinhos velozes e dinossauros assustadores. E meninos também devem ter toda a liberdade para brincar de casinha, gostar de castelos, trocar fraldas de bonecas e ter uma incrível coleção de panelinhas. Porque mais importante do que o brinquedo é a brincadeira, a participação dos pais no processo de aprendizagem e os momentos que vão marcar a vida delas para sempre. Esse comunicado tem caráter educativo e busca convidar pais e mães, nesta data tão especial, a incentivarem seus filhos a se divertirem sem se preocupar com cores, regras ou padrões. Junte-se à Omo na campanha pelo direito de toda criança de se sujar e brincar livremente.

SUMÁRIO

Compartilhe o vídeo e seus #momentosquemarcam ao longo da semana com a gente. Não deixe o Dia das Crianças passar em branco.

O comunicado, acompanhado de um novo formato de anúncios em que meninos e meninas brincavam de forma inespecífica, foi aclamado pelos que entendem o binarismo como matriz de preconceito e exclusão social. Entretanto, uma outra parcela da sociedade, que representa o público mais conservador, reagiu severamente, alegando ideologia de gênero, doutrinação e corrupção da infância. Sublinhamos que, nesse mesmo período, marcas como AVON, O Boticário, C&A também aderiram a campanhas apoiadoras da diversidade de gênero e, não diferente, receberam retaliações.

Definimos quatro anúncios publicitários (FIG. 1, 2, 3 e 4), subdivididos em grupos I (FIG. 1 e 2, pertencentes à campanha de 2016) e II (FIG. 3 e 4, pertencentes à campanha de 2017), para compor o *corpus* de nossa análise, o qual é coordenado pela seguinte pergunta de pesquisa: os processos metonímicos, presentes nas campanhas publicitárias, podem conscientizar o leitor/observador a problematizar os paradigmas da diversidade sexual e de gênero? O objetivo geral é perceber o impacto dos processos metonímicos sobre as noções de infância, brincadeira e gênero presentes nos anúncios em tela. Os objetivos específicos são analisar os modos semióticos proeminentes no *corpus*; comparar os anúncios dos grupos I e II, identificando valores ideológicos em torno da identidade de gênero; identificar a relação entre os processos metonímicos, padrões de consumo e de comportamento.

Nosso trabalho se fundamenta nas bases da multimodalidade (KRESS, 2003, 2010, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) direcionada pela Semiótica Social, de Hodge e Kress (1988). Dentro dessa abordagem, recorreremos a Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) para explorar os elementos visuais; a Halliday e

SUMÁRIO



Matthiessen, para cuidar dos aspectos verbais. Adicionalmente, utilizamos Iasbeck e Pereira (2011) e Santos (2013) para dissertar sobre o discurso publicitário; Feng (2017), para discorrer sobre os processos metonímicos em publicidades verbo-visuais. Em nossas considerações sobre gêneros socioafetivos, nos aportamos em Butler ([1990] 2003, 2013), Louro (2000) e Preciado (2011). Ao ponderar sobre a infância, nos valemos de Walkerdine (1999), Felipe e Guizzo (2003), Tuan (2005) e Del Priore (2010).

Nos procedimentos metodológicos, ao analisar os elementos verbais, damos relevo ao sistema de transitividade/processo material. Para abordar os aspectos visuais, acionamos as categorias dos significados interativo e composicional. Paralelamente, identificamos os processos metonímicos, relacionando-os às concepções de infância, brincadeiras e gêneros socioafetivos.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO E A AGENDA DA MULTIMODALIDADE

Segundo Santos (2013), a publicidade contemporânea tem se preocupado cada vez mais em agregar à ideia de consumo os valores de responsabilidade e sustentabilidade, equivalendo em níveis de importância a lucratividade das vendas, os costumes sociais e a qualidade de vida do consumidor. O circuito capitalista, ao deixar de investir apenas na produção, passou a priorizar a gestão de comunicação das marcas, fazendo da publicidade uma forte aliada desse processo (IASBECK; PEREIRA, 2011). Os autores, refletindo sobre o índice de satisfação dos clientes, ressaltam a importância do *branding*, cuja finalidade é “criar valor e fidelidade à marca, fazendo com que ela [...] permaneça valorizada no mercado” (IASBECK; PEREIRA, 2019, p. 1-2).

O *branding* mira o relacionamento entre o cliente e o produto anunciado e, por isso, investe fortemente no *marketing* e no *design*, a fim de criar uma identidade sólida para a marca projetada. Assim, essa estratégia publicitária explora elementos sensoriais, efeitos emotivos, a percepção e subjetividades do consumidor no ato de recepção etc. O discurso publicitário, entre suas numerosas funções, coloca a marca em contato com o público, veiculando ideologias e valores culturais, produzindo significados múltiplos.

Assinalamos que o discurso publicitário, cumprida sua função primária de incentivo ao consumo, afeta nossos modos de viver e de pensar, estimula afetos, prolonga desejos e exerce grande impacto sobre as relações socioculturais. A marca, por conseguinte, consolida valores sociais (responsabilidade cívica, qualidade de vida, sustentabilidade, causas humanitárias), podendo reproduzir ou desmantelar constructos culturais.

Tributário da Semiótica Social (SS), de Hodge e Kress (1988), Feng (2017) dedica-se à semiose visual e advoga que as imagens representam, metonimicamente, uma pequena fração da realidade tridimensional ou estática. Essa representação, muito recorrente na publicidade e nos demais textos imagéticos, se dá via processos que podem se manifestar isoladamente ou em conjunto. O processo acional preconiza a ação social dos participantes representados (PR) nas imagens, enquanto o analítico evidencia o modo (enquadramento, trajes) como são representados os personagens. O classificatório detém-se nas construções identitárias, ao passo que o reacional lida com as emoções (olhar, sorriso, expressão facial) representadas na imagem ou despertadas no leitor.

A Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), e a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004), também fornecem subsídios teóricos a Feng (2017) e à luz dessas abordagens dissertamos brevemente sobre os

SUMÁRIO



significados interativo e composicional e sobre o processo material, a fim de atender a necessidades particulares do corpus.

O *significado interativo* se dedica à relação entre a imagem e o espectador. Assim, o olhar do PR na imagem pode estabelecer *contato* (oferta, demanda) com o observador, como também pode estipular, através dos ângulos (frontal, oblíquo, vertical), uma *atitude/perspectiva* (igualdade, envolvimento, superioridade). O plano visual (fechado, médio, aberto) determina a *distância social* em relação a quem observa a imagem.

O *significado composicional*, através da categoria *valor da informação*, prioriza os elementos internos e externos da formatação da imagem. O *dado* (elemento posicionado à esquerda) e o *novo* (elemento posicionado à direita) lidam, respectivamente, com informações conhecidas e situações novas. O *real* (porção inferior da imagem) trata de aspectos concretos da realidade, enquanto o *ideal* (porção superior) tende a projetá-los em possibilidades.

Os *processos materiais*, na dimensão da linguagem verbal, constituem-se de grupos verbais e representam experiências externas dos sujeitos (Ator e Meta), uma forma de agir concretamente no mundo. A sintaxe verbal e a visual, cada uma com suas peculiaridades e potencialidades de significação, ao se integrarem em semioses diversas, corporificam o que Kress (2003, 2010, 2015) e Kress e van Leeuwen (2001) instituem como multimodalidade.

Hodge e Kress (1988) asseguram que a elaboração de mensagens (cocriar signos, construir significados, promover a interação entre interlocutores) envolve diferentes modalidades (modos semióticos). A circulação dessas mensagens, na paisagem da comunicação contemporânea, é constantemente transformada pela tecnologia digital e pela derradeira multiplicidade de modos semióticos que dela advêm (KRESS, 2003, 2010, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

SUMÁRIO



A multimodalidade, como abordagem legatária da SS e nas bases de Kress (2003, 2010, 2015) e de Kress e van Leeuwen (2001), nos apresenta uma agenda, que acolhemos para analisar as peças publicitárias de OMO: todo texto é multimodal, assim como o é o significado; cada modo semiótico detém potencialidades e limitações de significação (*affordances*); cada modo semiótico é coordenado por uma sintaxe própria; a semiose acontece a partir da integração semântica dos modos semióticos.

GÊNEROS SOCIAIS E INFÂNCIA

As sociedades ocidentais, segundo Tuan (2005), nem sempre se (pre)ocuparam com o bem-estar infantil e, de acordo com Del Priore (2010), o Brasil, não diferente, em sua fundação histórica, invisibilizou esses sujeitos. O país, nas últimas décadas, tem definido, em seu corpo jurídico e em seus projetos de cidadania, o lugar social da criança e a pauta da identidade de gênero, em alguns aspectos, parece ameaçar esse ideário.

A vivência da infância no contexto brasileiro, segundo Felipe e Guizzo (2003), tem sido ressignificada por transformações políticas, econômicas e culturais. Contudo, Walkerdine (1999) assinala a nossa postura conservadora ao dessexualizar a criança, ao exaltar a inocência e, principalmente, ao segregar meninos e meninas. A demarcação conforme o gênero acentua o nosso posicionamento estruturalista em “[...] vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens, de homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60).

Para Louro (2000), nos identificamos normativa e biologicamente através do corpo, recusando as marcas culturais e sociais que nele são impressas. Nesse sentido, o gênero tornou-se um instrumento



SUMÁRIO

político que exerce governabilidade sobre os sujeitos, cerceando-os, violentando-os, excluindo-os (BUTLER, 2003, 2013; PRECIADO, 2011).

A identidade de gênero, na perspectiva da Teoria *Queer*, resulta de uma construção discursiva, visto que os significados culturais são assumidos pelos sujeitos ao longo da existência. Dessa forma, as posições sexuais impressas ao corpo são uma atividade linguístico-discursiva e isso se torna mais evidente quando entendemos que não existe a posição de sujeito fora e anterior ao discurso que a produz.

A distinção binária produz uma identificação caolha dos gêneros, através de arquétipos de masculinidade e feminilidade, subalternizando as múltiplas identidades que se constituem no processo histórico. A respeito do gênero como constructo social, Preciado (2011, p. 14) arremata que:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias.

OS PROCESSOS METONÍMICOS NA PUBLICIDADE: UMA RELEITURA DAS INFÂNCIAS

A publicidade de OMO varia muito quanto ao suporte; os anúncios audiovisuais circulam na TV e na *internet* e os frames costumam estampar as embalagens dos produtos. Em nossa análise, priorizamos cartazes estáticos alocados em *sites* e *blogs*. Não diferente de outras marcas, as peças de OMO visam a dissuadir o leitor/consumidor a aderir ao produto e/ou a uma causa, por isso propalam mensagens estrategicamente elaboradas, conforme observamos abaixo:



SUMÁRIO

Figura 1



Figura 2



Fonte: <http://expressoanaliseecritica.blogspot.com>

A campanha de 2016 lançou a linha *OMO multição tanquinho*, trazendo a seguinte mensagem nas FIG. 1 e 2:

OMO multição tanquinho.

O único detergente em pó que vai além

para o seu filho também ir.

Toda criança tem o direito de enfrentar todo e qualquer obstáculo (grifo nosso).

SUMÁRIO

Prevalecem, no texto, os processos materiais que, segundo Halliday e Matthiessen (2004), representam ações de mudança externa e perceptíveis, de modo que “ir [além]” significa “enfrentar” os obstáculos. Os processos materiais associam-se ao protagonismo das crianças que brincam, se sujam e se tornam, por conseguinte, mais autônomas e capazes. Os verbos de natureza material e a representação visual de crianças, que brincam de bola e bambolê e sujam as roupas, constituem um processo metonímico acional.

Em ambas as figuras, as crianças, segurando seus brinquedos, preenchem todo o espaço vertical das cenas, dividindo-as em quatro quadrantes. No quadrante novo/real, temos o produto de lançamento e uma informação diferencial: “3 lavagens perfeitas na mesma água”. Disponível no mercado, *OMO multiação tanquinho* difere-se dos demais, pois pode proporcionar a consolidação daquilo que está anunciado no quadrante novo/ideal.

A categoria valor da informação (significado composicional), conforme descrevemos anteriormente, subsidiou a produção de significados, levando-se em consideração a distribuição espacial dos elementos. Através do significado interativo, exploramos a produção de sentidos advinda da relação firmada entre PR e observador. Nas figuras 1 e 2, temos, respectivamente, um PR masculino e um PR feminino. Ambos portam brinquedos (bola e bambolê), reproduzindo o senso comum compartilhado de que há demarcações entre as infâncias masculina e feminina. Assim como a roupa, o comprimento do cabelo, o tipo de brincadeira, os brinquedos constituem uma essência do que é ser um menino ou uma menina. Destaca-se, portanto o processo metonímico analítico.

Um menino segurando uma bola e uma menina, um bambolê ativam o nosso conhecimento prévio sobre masculinidade e feminilidade (processo metonímico classificatório), naturalizando nosso imaginário cultural, sob muitos aspectos, sexista. O plano

SUMÁRIO



médio, a distância social, o contato de demanda, o olhar verticalizado (visão de poder) celebram uma infância emancipada e, ao mesmo tempo, conservadora. A interação entre PR e observador, no âmbito do processo metonímico reacional, potencializa significados específicos, na medida em que grande parte dos consumidores do produto e da publicidade nutrem um posicionamento essencialista quanto à diversidade sexual e de gênero.

A campanha *Brinque livremente*, estampada nas figuras do grupo II, não apresenta o lançamento de um produto específico, uma vez que seu principal objetivo é reforçar o *Comunicado urgente para pais e mães*. Divulgada no ano 2017, *Brinque mais* se preocupa em desconstruir estereótipos de gêneros na infância, ao passo que transmite ideais de solidariedade, liberdade e amizade. Notamos, nas figuras abaixo, um projeto comunicativo diferente.

Figura 3



SUMÁRIO

Figura 4



Fonte: <https://geekpublicitario.com.br>

O texto verbal, na FIG. 3, apresenta o verbo material “brincar” e a circunstância “livremente”, ideias representadas na imagem, em que meninas andam de *skate*, desconsiderando o saber cultural de se tratar de um brinquedo de menino. Essas considerações se enquadram no processo metonímico acional. A circunstância de modo, ao operar a desconstrução de paradigmas, (re)posiciona o *skate* como brinquedo de menina e traz o capacete como um novo atributo do figurino feminino. Portanto, “livremente” se associa, simultaneamente, aos processos metonímicos analítico e classificatório.

O significado composicional, através da categoria valor da informação, divide a imagem em duas esferas. No polo do real, há o texto “Brinque livremente”, enquanto o ideal ilustra duas meninas usando livremente um brinquedo, tradicionalmente, classificado como masculino. Além disso, o plano aberto e a distância impessoal, somados ao contato de oferta, restringem o envolvimento do espectador que, se guiado por um juízo de valor mais canônico, terá resistência em acolher essa nova paisagem da infância. O processo metonímico reacional, nesta situação, pode variar, se um público preocupado

com a diversidade sexual e de gênero compactuar com os ideais de liberdade apregoados, por exemplo.

Diferente da FIG. 3, a FIG. 4 não traz elementos verbais, contudo o processo metonímico acional se concentra nos PR sujeitos de lama, após a partida de futebol. O processo metonímico analítico é balizado pela não distinção de gênero, meninos e menina brincam livremente de futebol, inclusive a bola é segurada pela menina. Nesse sentido, o processo metonímico classificatório se baseia numa concepção disruptiva de gênero, ou seja, não se detém nos elementos *menino*, *menina*, *brinquedo*, mas numa ideia ampliada de *infância* e *brincadeira*.

Diferentemente da FIG. 3, temos, aqui, um plano médio e uma distância social, que nos permite observar a satisfação dos PR, cujo sorriso, olhar frontal e contato de demanda promovem envolvimento com a audiência. O processo metonímico reacional pauta-se, portanto, nas emoções dos PR e nos possíveis vínculos de empatia firmados com o observador.

Valendo-se do processo acional, os grupos I e II, afiliados ao propósito da segunda fase publicitária de OMO, endossam princípios de valorização da infância. O sujar-se brincando integra a formação educativa responsável por inserir as crianças numa convivência comunitária com seus pares. Através das brincadeiras, elas aprendem a conviver, respeitar, solidarizar-se. Ademais, a agenda de políticas públicas brasileiras, que ainda combate a pobreza, o trabalho e a prostituição infantil, defende essa ideia.

Os processos classificatório e analítico, no grupo II, contestam o engessamento identitário e celebram novas possibilidades de experimentar a infância, o que não percebemos no grupo I. O processo reacional do grupo II demanda maior envolvimento com o público, convidando-o a partilhar de um novo olhar para a infância.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Preciado (2011), o gênero, enquanto dispositivo sexopolítico, confere aos sujeitos a possibilidade de apropriarem-se de informações culturais e adequá-las a sua experiência de vivente, visto que não somos massa passiva pré-destinada aos determinismos biológicos. Louro (2000) e Butler (2003, 2013), por outro lado, expõem o peso político do gênero sobre os corpos. A preponderância da masculinidade heterossexual, responsável pelo sexismo em nossa sociedade, rechaça não apenas a condição de grupos, historicamente, inferiorizados, como mulheres e LGBTQI+, mas adentra ao campo da criança, determinando a existência de infâncias masculinas e infâncias femininas. Nesse caso, em especial e tradicionalmente, os brinquedos têm sido os elementos reforçadores e estabilizadores de infâncias binárias.

Ao confrontar as campanhas publicitárias dos grupos I e II, percebemos a criança inserida em diferentes estruturas de gênero. O primeiro modelo se mostra mais conservador, polarizando os campos do masculino e do feminino, enquanto o segundo, sendo mais contemporâneo, funde esses dois universos, retirando dos brinquedos (*skate* e *bola de futebol*) o papel de marcador de gênero. O grupo II, por conseguinte, endossa a mensagem do *Comunicado urgente para pais e mães* e sinaliza uma tentativa da marca OMO em desconstruir um saber cultural que ainda trata como diferente a existência infantil de meninos e meninas.

Através dos processos metonímicos, anteriormente descritos, pudemos perceber como o discurso publicitário se posiciona ideologicamente quanto aos costumes de uma dada cultura, enquanto, concomitantemente, anuncia o seu produto. Os processos metonímicos, como assegura Feng (2017), capturam porções fragmentadas de



SUMÁRIO

uma realidade (*snapshots*), apresentando ao consumidor/leitor os elementos culturais que devem ser mantidos ou repensados. Nos casos em estudo, a publicidade de OMO nos convidou a reexaminar a infância, sob a prerrogativa dos gêneros sociais. Um olhar mais reflexivo e flexível para os gêneros socioafetivos permite pensar essa fase da vida de uma forma mais humanizada e inclusiva. A própria marca, ao trazer campanhas tão diferentes num curto período de tempo (2016 e 2017), denota uma revisão nos valores que divulga e defende.

Teorias de base sistêmico-funcional, como a de Halliday e Matthiessen (2004), e abordagens metodológicas (GDV, por exemplo) fundamentadas na SS apresentam, em comum, o fato de orientarem-se em aspectos sociais. Assim, os constructos teóricos utilizados, neste trabalho, nos permitem tratar não apenas de eventos linguísticos, mas de ocorrências socioculturais que interferem na vida em comunidade. No Brasil, a atual agenda pró-infância carrega melindres de um passado negligente em relação a esses sujeitos. Então, para compensar, investimos em alta proteção contra possíveis ameaças que possam novamente tornar vulneráveis as crianças.

Tão recente quanto a valorização da infância no contexto ocidental é a pauta política que propõe uma releitura dos gêneros sociais. O patriarcado, principalmente em países colonizados, se valeu do gênero para verticalizar o poder e fundar uma estrutura social de dominância masculina. Decolonizar esse pensamento implica desestabilizar o lugar social de homens, mulheres, crianças e demais personalidades invisibilizadas pelo patriarcalismo. Revisar o gênero se faz polêmico, pois implica flexibilizar o poder.

Não nos coube, no presente trabalho, discorrer longamente sobre o gênero e a infância, mas reconhecer os pontos disruptivos e de tensão que encerram. Coube-nos também compreender um pouco mais sobre os embates ideológicos inseridos nas publicidades que consumimos. Os processos metonímicos no *corpus* analisado,

SUMÁRIO



representando recortes de realidade, problematizam a conexão entre infância e gêneros sociais, estimulando-nos a desenvolver uma visão mais ampliada para além dos paradigmas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1990) 2003.

BUTLER, Judith. Théorie du genre : Judith Butler répond à ses détracteurs. *Le Nouvel Observateur, Bibliobs*, 15 dez. 2013. Entrevista concedida a Eric Aeschimann. Disponível em: < <https://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20131213.OBS9493/theorie-du-genre-judith-butler-repond-a-ses-detracteurs.html> > . Acesso em: 17 out. 2019.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*, v.14, n.3, set. - dez. 2003, p. 119-130.

FENG, William Dezheng. Metonymy and visual representation: towards a social semiotic framework of visual metonymy. *Visual Communication*, v. 16, n. 4, 2017, p. 441-466.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. [s.l.]: Polity Press, 1988.

IASBECK, Luiz Carlos Assis; PEREIRA, Fernanda Mendes Santiago. Gestão de comunicação da marca – branding: uma abordagem semiótica da marca nas organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DA COMPÓS, 20. *Anais*. Porto Alegre, UFRGS, jun. 2011.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

SUMÁRIO

KRESS, Gunther. Semiotic work Applied Linguistics and a Social Semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, 2015, p. 49-71.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, (1996) 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold publishers, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul. - dez. 2000, p. 59-76.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. Publicidade e consumo responsável. *Galaxia*, n. 26, dez. 2013, p. 201-2013.

PEREIRA, Eliane. Omo é top. *Meio e mensagem*, 2019. Disponível em: <<http://marcas.meioemensagem.com.br/omo/>>. Acesso em: 19 out. 2019.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan. - abr. 2011, p. 11-20.

TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 2, jul.- dez. 1999, p. 75-88.

SUMÁRIO



11

Raimundo Expedito dos Santos Sousa

**CORPO A CORPO
COM O INIMIGO:
RIVALIDADE E HOMEROTISMO
NO TEATRO IRLANDÊS**

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.231-248

SUMÁRIO



Resumo: Mediante exame das peças *Grania*, de Lady Gregory, e *Exiles*, de James Joyce, este capítulo investiga como o homoerotismo masculino se exprime de modo paradoxal em triangulações amorosas nas quais a mulher, ao ocupar posição estatuária aparentemente superior, é instrumentalizada como correia de transmissão do poder patriarcal e como medium de expressão do desejo homoerótico entre rivais. Ambas as peças, embora divergentes no enfoque conferido às relações de gênero e no nível de explicitação com que as abordam, sublinham que, no duelo entre dois homens por uma mulher, o vínculo mais sólido e intenso se estabelece entre os primeiros. Contudo, a varredura da última para a margem das dinâmicas de poder e desejo coincide com sua centralidade simbólica, revelando como a instauração e a manutenção de laços homoeróticos entre homens dependem, por vezes, da mediação da mulher.

Palavras-chave: Rivalidade. Homoerotismo. Teatro irlandês. James Joyce. Lady Gregory.

INTRODUÇÃO

A rivalidade, segundo Girard (1961), pode ser a maior forma de intimidade. Em 2008, a mídia brasileira noticiou um crime no qual um marido traído assassinara o amante da esposa, tatuara no braço direito um caixão com o nome do rival e a data do homicídio e, em entrevista à imprensa, explicara o porquê do inusitado ato confessional ao prenunciar que “quando eu for para a cadeia, ele vai comigo; quando eu morrer, ele vai morrer comigo”¹. Ao interpretar a insígnia do homicida meramente como gesto de vanglória, a polícia não se apercebeu da simbologia antropofágica na impressão do rival em seu corpo e tampouco do substrato homoerótico de um triângulo amoroso dissolvido com a expulsão da mulher e firmação de um enlace imorredouro entre os dois homens. Também ao enquadrar o crime como “passional”, o poder judiciário não atentou para a ambiguidade do adjetivo, pois se o ciúme (afecção análoga à inveja) advém da posse, por outro, do objeto de desejo, este último – em tese, a mulher – não passa de uma mediação para o vínculo entre dois homens, sacramentado por uma homenagem com foro de declaração de amor.

O caso em tela i) ilustra como os vínculos homosociais, ainda que balizados pela hostilidade, dão-se na tênue fronteira com o homoerotismo; ii) deixa entrever a coadjuvação da mulher em triangulações amorosas nas quais, aparentemente, ocupa posição central; e iii) evidencia a recursividade da mesma no estabelecimento de coalizões entre homens e, por conseguinte, na perpetuação do androcentrismo. Norteado por esses três pontos cardinais, este capítulo empreende uma leitura das peças *Grania*, de Lady Gregory, e *Exiles*, de James Joyce, examinando, à luz das teorizações de Lévi-Strauss (1949), Girard (1961), Rubin (1975) e Sedgwick (1985), como ambos os escritores, contemporâneos entre si, problematizaram em



SUMÁRIO

suas respectivas obras questões de gênero e sexualidade que eram prementes no contexto histórico de sua criação literária.

INIMIGOS ÍNTIMOS

Para efeito das discussões que pretendo tecer, importa ressaltar que, longe de circunscrito à (busca pela) relação sexual, o erotismo, semanticamente análogo à libido, refere-se aqui à pulsão rumo ao Outro, expressa por meio tanto da ternura quanto da hostilidade, uma vez que ambos os afetos, se bem que antitéticos, têm como força motriz em comum a função unificadora de Eros. Cumpre, ainda, discriminar dois conceitos que tendem a ser tomados indevidamente um pelo outro, quais sejam, o homoerotismo, concebido neste trabalho como um impulso de união intragênero, e a homossexualidade, concebida enquanto categoria identitária engendrada pela economia taxonômica do discurso médico vitoriano. Interessa, finalmente, sublinhar que dessa distinção conceitual decorre que o desejo homoerótico não necessariamente enquadra o desejante como homossexual ou o faz identificar-se como tal, uma vez que esse desejo pode exprimir-se no ato mesmo da ratificação da heteronormatividade – haja vista o modo como, no contexto de deflagração da Primeira Guerra Mundial, um ideólogo militarista erotizava o corpo-a-corpo entre rivais ao ponto de idealizar uma situação de extremo risco de morte como uma experiência de vida intensa:

Pode-se, com efeito, admitir que há um certo tipo de excitação que nada além de uma luta real pode produzir. Permanecer tentando matar um homem que, ao mesmo tempo, está tentando matá-lo é uma experiência bastante singular e, sem dúvida, produz horas repletas de vida muito intensa. Provavelmente, existem em todos nós profundos instintos animalescos que não



SUMÁRIO

podem encontrar satisfação completa em qualquer outra coisa (GRAY, 1915, p. 12-13; tradução minha²).

Numa matriz cultural heterocêntrica, na qual o afeto entre homens é rigidamente controlado por tecnologias disciplinares as mais diversas, a expressão homoerótica não raro é escamoteada sob os auspícios da violência, que não só preserva como potencializa a virilidade do sujeito que a pratica e ainda encerra, subliminarmente às investidas hostis, uma intimidade mais intensa do que outras formas de afeto. De fato, a agressão física não passa, por vezes, de uma camuflagem para a expressão do desejo de proximidade, tais como na violência em regimes de confinamento homosocial, que frequentemente não prescinde de abuso sexual, e, de modo mais sutil, nas brincadeiras agressivas, peculiares à sociabilidade masculina, que franqueiam aos homens o contato corporal entre si sem incorrer em infração dos protocolos heteronormativos.

Empenhada em propugnar a hombridade dos irlandeses em face da castração econômica, política e cultural decorrente de uma experiência colonial mutiladora, a literatura vinculada ao nacionalismo cultural irlandês é prolífica em exemplos de erotização de vínculos homosociais aparentemente fincados na rivalidade, tal como aquele protagonizado por Cuchulain, herói juvenil reabilitado pelos nacionalistas como epítome da virilidade nativa. Segundo a mitologia céltica, esse guerreiro, dotado de formosura tal que em certo episódio os adversários não ousaram feri-lo graças à sua beleza ser “convincente o bastante para converter o ódio de um inimigo em amor” (CASSIDY, 1922, p. 32), viu-se forçado a lutar contra seu grande companheiro Ferdíad. Em um duelo que se estendeu por quatro dias, “[t]ão rente era a luta [...] que suas cabeças se encontravam em cima, seus pés embaixo e suas mãos no meio” (GREGORY, 1903, p. 238). A paixão com que ambos se atracavam exemplifica como a violência física,

2 Todas as traduções de citações em língua estrangeira são de minha autoria.

embora consagrada como signo de masculinidade heteropatriarcal, tem um potencial homoerótico singular, uma vez que o contato corporal satisfaz o impulso de união em que se pauta o erotismo. Também a luta armada, em que “[c]ada qual permanecia atirando no outro com lanças desde o meio-dia até o cair da tarde” (op. cit., p. 232), revela como a face unificadora de Eros é favorecida pela arma, capaz de penetrar e violar o corpo do adversário. Apesar de obrigados a lutar um contra o outro, Cuchulain e Ferdiad exprimiam seu afeto mútuo sob os ritos protocolares do duelo, tal como quando, ao final de cada dia de combate, trocavam beijos e afagos: “Cada qual veio junto ao outro, colocou suas mãos em volta do pescoço do outro e deu-lhe três beijos” (op. cit., p. 232). Em um código de masculinidade heterocêntrico no qual, de um lado, o afeto entre homens é interdito e, de outro, a agressividade entre os mesmos homens é investida como índice de virilidade, esse episódio mítico ilustra a inscrição da violência como um elemento estruturante do desejo homoerótico enquanto forma de expressão culturalmente sancionada.

O TRIÂNGULO INVERTIDO

O intrincado liame entre rivalidade e homoerotismo se torna mais complexo quando acrescido de um terceiro elemento, a mulher, que na injunção falocrática ocidental tem figurado, desde a literatura cavaleiresca ao cinema hollywoodiano, como “prêmio” em duelos entre homens hierarquicamente superiores àquela que, no final das contas, será possuída por um deles. Nessa contenda, ambos os rivais se situam, numa escala valorativa, em posição superior à mulher amada, pois os homens são agentes mesmo quando em posição adversa na disputa, enquanto a mulher, destituída de agência porque



SUMÁRIO

relegada à condição de espectadora, é inferiorizada não obstante sua posição estatutária aparentemente favorável.³

Esse paradoxo, no qual o elemento aparentemente central ocupa, de fato, uma posição periférica tem sido problematizado, sob diferentes pontos de vista, tanto por antropólogos como Lévi-Strauss (1949) e Rubin (1975) quanto por críticos literários como Girard (1961) e Sedgwick (1985). Em trabalho pioneiro acerca das estruturas elementares de parentesco, Lévi-Strauss (1949) desconstrói a acepção convencional de matrimônio ao observar, em sociedades patriarcais tradicionais, que a aliança estabelecida pelo casamento não se dá entre um casal, mas entre grupos de homens sob mediação da mulher por meio da exogamia. Uma vez que do parentesco depende a organização societária, assegurada pelo casamento e pela descendência, a mulher, reduzida à condição de *commodity* investida de valor de troca, não é um dos parceiros no enlace, mas, antes, um bem negociado entre os homens de ambas as famílias, estes sim parceiros entre si.⁴

Enquanto o antropólogo considera a comodificação da mulher, porém não discute devidamente sua subalternização nesse arranjo social, Rubin (1975), sob um viés feminista, atenta para as relações de poder aí imbricadas e identifica que o heteropatriarcado se institui e se mantém por força do “tráfico de mulheres” cuja permutabilidade instaura e solidifica coalizões entre homens, favorecendo o empoderamento destes e a subordinação daquelas. Se no regime patriarcal a heteronomia da mulher é assegurada pela sua comodificação e mercantilização, as

3 Tal não ocorre quando, inversamente, duas mulheres duelam pelo amor de um homem. Nos enredos de folhetins melodramáticos, por exemplo, não raro mulheres em posições assimétricas nas relações de poder se digladiam pelo amor do herói, incitando o público leitor/espectador (composto majoritariamente por mulheres) a se identificar com aquela em desvantagem e torcer pelo seu triunfo: ser escolhida pelo galã, investido da prerrogativa de eleger como sua a que se provar digna de seu amor, como nas popularíssimas telenovelas mexicanas *Maria do Bairro* e *A Usurpadora*.

4 Como sugere a própria cenografia do cerimonial em que o pai conduz a filha (até então sob sua guarda) ao altar e a entrega ao noivo, a quem confia a autoridade de novo guardião, a mulher, ao se casar, é literal ou simbolicamente transferida de uma propriedade a outra.

SUMÁRIO



relações de poder se estabelecem entre os homens que as trocam entre si, despojando-as das esferas da economia política e da política econômica e, portanto, do direito à negociação nessas relações.

Já no campo literário, Girard (1961), ao analisar as estruturas de poder em triângulos amorosos consubstanciados em narrativas do gênero romance, observa que o enredo romanesco estabelece duas geometrizações distintas: enquanto numa estruturação mais simples há uma linha reta que conecta diretamente o sujeito desejante ao objeto de desejo, numa esquematização triangular um terceiro elemento intercepta esse canal, desempenhando função mediadora. Partindo da premissa de que o desejo é tomado de empréstimo a outrem numa espécie de contágio no qual o sujeito escolhe mimeticamente seu objeto por este ser desejado por um outro, o crítico literário sustenta que o impulso rumo ao objeto também se dá em direção ao mediador, pois mimetizar o desejo deste último pode redundar na cobiça por ele próprio, na medida em que o objeto que esse mediador deseja pode também desejá-lo e, neste caso, segue-se um reposicionamento no qual o próprio objeto se institui como mediador e este como alvo da cobiça.

À semelhança de Girard, Sedgwick (1985) sustenta que no triângulo heteroerótico o laço que ata os rivais entre si é no mínimo tão forte e intenso quanto aquele que une cada um deles ao objeto cobiçado. Todavia, enquanto seu precursor passa ao largo das determinações de gênero, deixando entrever que o gênero de cada um dos atores pouco importa, pois pode ser mudado sem que se altere a esquematização triangular, Sedgwick, em análise menos estrutural do que cultural, não acredita que a rivalidade entre duas mulheres por um objeto masculino manteria o mesmo jogo de identificação e tampouco concorda que o desejo pela mulher decorra simplesmente da admiração pelo mediador e da conseqüente emulação de seu desejo. Ao investigar na literatura anglo-saxônica dinâmicas de poder

SUMÁRIO

e desejo em triangulações amorosas, a autora observa, a partir de Rubin, que o desejo homosocial masculino tem a especificidade de se dar no interior das estruturas que mantêm e transmitem o poder patriarcal, pois há “um *continuum*, uma congruência estrutural potencial e uma relação (móvel) de significado entre os vínculos homosociais masculinos e as relações patriarcais masculinas pelas quais as mulheres são oprimidas” (SEDGWICK, 1985, p. 20). A seu ver, o homoerotismo e a homofobia são dois elementos constitutivos do primado da homosociabilidade masculina e, uma vez que os vínculos homosociais são alvo de suspeição homofóbica, mas a engrenagem patriarcal depende desses mesmos laços, estes são mediados pela mulher, duplamente instrumentalizada como correia de transmissão do poder patriarcal e como *medium* do desejo homoerótico, escamoteado pela competição masculina em torno da qual a cultura ocidental se organiza.

Ainda que restrita às literaturas inglesa e estadunidense até o século XIX, a formulação de Sedgwick ilumina a interpretação de esquematizações amorosas triangulares na obra de, pelo menos, dois autores irlandeses do limiar do século XX, Lady Gregory e James Joyce, como veremos no que se segue.

RIVALIDADE E HOMOEROTISMO EM *GRANIA*, DE LADY GREGORY

A (con)fusão entre rivalidade e desejo entre homens é tematizada em *Grania*, narrativa medieval adaptada por Lady Gregory à guisa de tragédia histórica. Em um encadeamento paradigmático da tragédia grega, na qual uma reviravolta, decorrente de algum deslize, põe a perder a fortuna do protagonista (cf. ARISTOTLE, 1922), a personagem homônima está comprometida com o velho Finn, mas, apaixonada pelo



SUMÁRIO

atraente Diarmuid, homem de confiança do noivo, dirige-se na véspera do casamento até onde o rapaz estaria dormindo e lhe declara seu amor. Entretanto, é Finn quem a ouve e fica encolerizado, sobretudo com Diarmuid, e, enquanto os homens, dialeticamente atados um ao outro, negociam o conflito entre si, a mulher, à margem dessa dialética, esbraveja como que pedindo atenção para si: “A culpa não é dele [de Diarmuid]! É minha!” (GREGORY, 1912⁵, p. 19). Se considerarmos que, diversamente do que supõe o senso comum, o oposto do amor não é o ódio, mas a indiferença, é significativo o contraste entre a ira de Finn por Diarmuid e sua apatia em relação a Grania.

Penalizado com a situação da moça, Diarmuid a leva consigo, prometendo a Finn salvaguardá-la até o arrefecimento de sua ira e então devolvê-la intacta. Todavia, quando, passados sete anos, esta é assediada por um rei estrangeiro, seu protetor reage desposando-a e, assim, descumpra a promessa. Em vez de celebrar o casamento, Grania se queixa ao marido de que “[d]urante todos os anos em que que estivemos a sós você manteve distância de mim” e “somente quando viu outro homem desejar meu amor é que um amor igual nasceu em você” (G, 31-32). Seu desabafo descortina um panorama das políticas de desejo numa organização social em que o fato de os homens terem uns aos outros como referência em suas relações com as mulheres implica que o interesse masculino pela mulher se dá em



SUMÁRIO

5 Doravante a obra será referenciada pela abreviação G, seguida do número da página.

resposta à investidura de outro homem, subordinando-se, portanto, ao vínculo homosocial.⁶

Em vez de solidificar a união do casal, o matrimônio estreita o laço entre Diarmuid e Finn, já que, ao se reaproximar do primeiro com vistas à retaliação, o segundo recupera o elo perdido. É significativo que Diarmuid, mesmo afamado como “o melhor amante de mulheres do mundo” (G, 5), sobreponha seu compromisso com Finn, assentado apenas na palavra, ao compromisso com Grania, firmado na lei, e a abandone para atender ao chamamento daquele para uma batalha, da qual retorna gravemente ferido. Em leito de morte, o guerreiro reconhece apenas o amigo e, ignorando a esposa, diz a ele que “[s]eria muita tolice se alguma mulher tivesse licença para se interpor entre você e eu” (G, 59). Em outra passagem reveladora, Grania declara a Finn, após a morte do marido, que “[e]le não teve amor por mim em momento nenhum. [...] Eu sabia disso o tempo todo, mas não queria dar o braço a torcer. O desejo dele, o tempo todo, era por você...” (G, 61). O fato de persistir até a última hora, mesmo ciente de seu desprestígio na arena do desejo, evidencia sua concepção do triângulo amoroso como um jogo no qual visa menos ao amor do que à sobrevivência numa matriz de gênero cuja única via de aquiescência social disponível à mulher é o casamento. Por isso Grania, recusando-se a velar o marido,

6 Relação similar ocorre, na cultura contemporânea, no modo como mesmo o heteroeroticismo masculino tende a ser gerido pela homosociabilidade. Comumente, a ansiedade quanto à aprovação dos amigos induz rapazes a considerarem, em suas escolhas amorosas heterossexuais, “o que os caras vão pensar/dizer”. Um dos rapazes entrevistados por Kimmel (2008) lembra que, durante uma “transa” que tivera com uma mulher cobiçada pelos amigos, não imaginava outra coisa senão o que eles pensariam se pudessem vê-lo naquele momento. Trata-se de um exemplo sintomático de como os homens heterossexuais por vezes estimam menos a gratificação obtida no ato sexual do que uma gratificação *a posteriori*, qual seja, a valorização por outros homens. Ora, a satisfação pelo prestígio homosocial sobrepuja o próprio prazer sexual porque é precisamente a aprovação masculina que ratifica seu *status* de masculinidade. Em situação similar, os homens que “cantam” mulheres passantes geralmente estão menos interessados em conquistá-las do que em se exibir para seus pares, pois, ao fazê-lo, executam performances que reafirmam sua inscrição na masculinidade hegemônica e, assim, ratificam sua aquiescência junto ao grupo masculino. Portanto, numa cultura falocrática o homem deve manter sua reputação não só junto às mulheres como, sobretudo, junto aos outros homens, pois é entre eles que negocia suas posições de poder e pode ratificar ou ascender seus *status*.

SUMÁRIO

apressa-se em substituí-lo, ponderando que se várias mulheres já se casaram novamente e permaneceram honradas, “[p]or que, então, eu deveria me manter sempre uma viúva virgem?” (G, 65). Para além de um arrojado manifesto pelo direito à gratificação sexual, seu afã pelo matrimônio consiste na busca por um empoderamento dependente do homem, portador do falo, para sua concretização. Tal busca é epitomizada pelo gesto em que toma a coroa das mãos de Finn – que há muito a havia oferecido – em vez de esperar que ele a coroe e, transgredindo os protocolos do *amour courtois*, assume função proativa ao lhe pedir em casamento.

Em virtude de um romance extraconjugal que Lady Gregory experienciou quando recém-casada, críticos como Coxhead (1961), Kiberd (1995) e Murphy (2007) interpretam *Grania* em perspectiva biográfica, estabelecendo analogia entre a autora e a personagem que trocam um homem mais velho por um jovem sedutor e, no fim das contas, regressam ao primeiro. Contudo, tal perspectiva induz a uma leitura heterossexista que não atenta para o homoerotismo como força estruturante dessa triangulação amorosa e à interpretação da história como anti-romântica – já que a relação triádica solidifica o afeto entre os homens em detrimento da mulher –, levando Coxhead (1961), em exemplo patente desse heterossexismo, a afirmar que a peça não é uma “história de amor”, pois aqui o amor “é aquele de homem para homem” (p. 145). Ora, ao tematizar o triângulo amoroso sob um viés pró-feminista, sublinhando o estatuto da mulher no circuito do desejo não como meta, mas como via, Lady Gregory simultaneamente destaca sua marginalidade e lhe confere centralidade como protagonista. Essa postura revisionista é visível já no título da peça, em que a autora rompe com as versões precedentes – que a intitulavam *Diarmuid and Grania*, dando ênfase ao casal – ao identificar a personagem como *sem par* em um arranjo social no qual a exclusão da mulher nas relações de desejo expressa sinodoicamente sua exclusão social.



SUMÁRIO

RIVALIDADE E HOMOEROTISMO EM *EXILES*, DE JAMES JOYCE

O interesse de Joyce pelo trabalho de expoentes da sexologia vitoriana, como Richard von Krafft-Ebing, Sigmund Freud e Havelock Ellis, repercute na forma como o escritor traz à baila discussões então prementes acerca da sexualidade (cf. TEAL, 1995). O homoerotismo, presente de forma esparsa em *Dubliners*, *A Portrait of the Artist as a Young Man* e *Ulysses*, tem papel central no enredo de *Exiles*, embora subliminarmente. Se bem que a peça ofereça diversas combinações de triangulações amorosas⁷, a tríade nuclear envolve os protagonistas Richard Rowan, escritor dublinense recém-retornado do exílio na Itália, Bertha, com quem vive em regime de união estável, e o jornalista Robert Hand, que tenta seduzi-la.

Na geometria do triângulo amoroso, a mulher ocupa, aparentemente, posição central e superior aos homens que lhe disputam a atenção, mas, no transcorrer da trama, essa disposição hierárquica assume configuração diversa. Em um ordenamento no qual a posição sociojurídica da mulher dependia do cônjuge, o fato de Bertha não ter o patronímico do companheiro e ser a única protagonista cujo sobrenome não é mencionado evidencia seu não pertencimento e, em última análise, seu não-lugar social. Desde a mesma inicial *R* do prenome à carreira nas Letras, Richard e Robert têm mais em comum um com o outro do que com Bertha, que, como suposto alvo de desejo em comum, medeia a reaproximação entre ambos, constituindo um nó que reata o vínculo entre os amigos de longa data, rememorado com saudosismo por Robert: “Meu Deus, quando penso em nossas noites desenfreadas de tempos atrás – conversas toda hora, planos, esbórnias, farras...” (JOYCE, 1921⁸, p. 42). Na obliquidade com que

7 A esse respeito, ver Bauerle (1996).

8 Doravante o texto será referenciado pela abreviação E seguida do número da página.

Joyce trata o homoerotismo, as reticências, ou os silêncios do texto, operam como atos de fala que extrapolam a materialidade textual, como se na falta se presentificasse algo inominável numa conjuntura histórica ainda sob impacto da moral sexual vitoriana. Por seu lado, Richard se refere ao amigo por meio de uma linguagem conjugal ao lembrar saudosamente o chalé “para o qual tínhamos duas chaves, ele e eu. [...] Onde costumávamos passar nossas noites desenfreadas, conversando, bebendo, planejando [...]. Noites desenfreadas; sim. Ele e eu juntos” (E, 57).

No decurso de uma contenda na qual os concorrentes desejam mais um ao outro do que o prêmio em disputa, chama atenção o modo como o desejo homoerótico é incorporado *na* mulher. Em fantasia pigmaleônica, Richard se refere à companheira como sua criação, considerando tê-la criado durante a estada na Itália, quando tentou “dar a ela uma nova vida” (E, 84).⁹ É precisamente o estatuto de obra-prima forjada pelo artista que assegura a Bertha seu encantamento sobre Robert, que confessa ao rival: “Ela é [...] sua obra. [...] E é por isso que eu também me atraí por ela. Você é tão forte que me atrai, ainda que por meio dela” (E, 76-77). À semelhança dos enredos romanescos nos quais Girard (1961) observa a determinação da escolha da amada não tanto por seus predicados pessoais, mas, sobremaneira, pelo fato de pertencer ao rival, o fascínio de Robert pela criação não passa de um deslocamento do desejo pelo criador.

Em nota paratextual, Joyce (1991) orienta o leitor a interpretar a peça como sadomasoquista ao defini-la como “um confronto entre Marquês de Sade e Freiherr v. Sacher Masoch” (p. 172). De fato, ao se eximir de orientar a companheira a assentir ou não ao assédio de Robert, conferindo-lhe livre arbítrio, Richard renuncia ao pátrio poder em postura crucial para a instauração do triângulo amoroso. Ao

9 Essa fantasia é ainda mais flagrante nos rascunhos da peça, sobretudo quando Richard afirma sentir-se “como se a tivesse carregado [...]no meu ventre” (*apud* HENKE, 1990, p. 96).

transferir o direito de escolha à companheira em vez de impor sua autoridade como *pater familias* e interditar a possibilidade de traição, o escritor deseja que ela seja possuída pelo rival, ao qual confessa que “no âmago do meu coração ignóbil eu ansiava por ser traído por você e por ela” (E, 88). De fato, longe de implicar uma perda, a traição lhe proporciona gratificação erótica na medida em que a experiência amorosa com a mesma mulher constitui um enlace simbólico com o rival; donde sua confissão a Bertha: “Eu não consigo odiá-lo, já que os braços dele te envolveram. Você nos uniu um ao outro” (E, 97).

Escrita numa conjuntura na qual o homoerotismo era demonizado pela Igreja, patologizado pela medicina e criminalizado pelo sistema judiciário, *Exiles* evidencia como a mediação da mulher como suposto objeto de desejo franqueava aos homens a manutenção de vínculos afetivos sob os protocolos da heteronormatividade. Nesse sentido, é reveladora a nota explicativa em que Joyce (1991) afirma que “[a] posse corporal de Bertha por Robert, repetida diversas vezes, certamente colocaria em contato quase carnal os dois homens”, de maneira que ambos seriam unidos “por meio da pessoa e do corpo de Bertha”, já que, enquanto homens, não poderiam “unir-se carnalmente” um com o outro (p. 172). Portanto, os rivais cobiçam não propriamente a amada, mas o que esta representa no campo do desejo, isto é, o desejo do outro, pois seu corpo constitui menos uma arena de disputa do que um ponto de encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentos às questões de gênero e sexualidade numa cultura informada pela moral vitoriana, Lady Gregory e James Joyce problematizam tanto o estatuto da mulher no estabelecimento e manutenção de laços homossociais entre homens quanto as formas

SUMÁRIO



sub-reptícias de expressão do desejo homoerótico constitutivo desses laços. Embora localizem suas respectivas peças em conjunturas históricas distintas, ambos convergem ao ressaltar a recursividade da mulher em triangulações amorosas que a inscrevem como meio, não como fim, bem como sua aparente superioridade na relação triádica como um engodo que escamoteia sua subalternização. Assim, tratam de questões cruciais para os estudos de gênero, tais como as formas de desempoderamento da mulher, os limites entre a homossociabilidade e o homoerotismo e os meios alternativos de expressão homoerótica em um ordenamento social homofóbico.

De fato, tanto em *Grania* quanto em *Exiles*, no duelo entre dois homens por uma mulher o vínculo mais sólido e intenso se estabelece entre os primeiros, mas a varredura desta última para a margem das dinâmicas de poder e desejo coincide com sua centralidade simbólica, revelando como, numa matriz cultural heterocêntrica, por vezes a instauração e manutenção de laços homoeróticos entre homens não prescinde da mediação da mulher. Desse modo, ambas as peças iteram o argumento de Sedgwick (1985) quanto à determinação do gênero do participante para sua posição estatuária na esquematização triangular e quanto ao componente homoerótico como catalisador dessa esquematização.

Todavia, Lady Gregory e Joyce divergem no foco conferido às relações de gênero e no nível de explicitação com que as abordam. Menos interessada no vínculo homoerótico do que no não-lugar da mulher no ordenamento social irlandês, a primeira, embora pouco afeita ao feminismo, ressalta a proscricção da mulher nas dinâmicas de poder e desejo; porém se esquia de problematizar o vínculo homoerótico ao simplesmente encerrá-lo com a morte de um dos partícipes do triângulo. Já o segundo, favorecido, enquanto homem, pela maior liberdade enunciativa, é mais inequívoco na exposição das regras do jogo travado pela trindade amorosa e, além de expor explicitamente a



SUMÁRIO

função mediadora à qual a mulher é relegada, mostra-se arrojado na exploração do homoerotismo, demonstrando consciência não apenas de sua ilegitimidade nos códigos de gênero vigentes como também de sua expressão mediada pela fisicalidade da mulher.

REFERÊNCIAS

ARISTOTLE. *The Poetics of Aristotle*. Ed. S. H. Butcher. London: Macmillan & Co., 1922.

BAUERLE, Ruth. Dancing a Pas de Deux in *Exile's Ménage Quatre*; or, How Many Triangles Can You Make Out of Four Characters If You Take Them Two at a Time? In: BEJA, Morris; NORRIS, David (Eds.). *Joyce in the Hibernian metropolis: essays*. Columbus: Ohio State University Press, 1996, p. 150-163.

CASSIDY, James F. *The Women of the Gael*. Boston: The Stratford Company Publishers, 1922.

COXHEAD, Elizabeth. *Lady Gregory: A Literary History*. London: MacMillan Press, 1961.

GIRARD, René. *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris: Grasset, 1961.

GRAY, A. Herbert. *The Only Alternative to War*. London, Edinburgh, Glasgow, New York, Toronto, Melbourne, Bombay: Oxford University Press, 1915. (Papers for War Time No. 27).

GREGORY, Lady Augusta. *Cuchulain of Muirthemne: The Story of the Men of the Red Branch of Ulster Arranged and Put into English by Lady Gregory*. London: John Murray, 1903.

GREGORY, Lady Augusta. Grania. In: *Irish Folk-History Plays: The Tragedies*. New York, London: G. P. Putnam's Sons, 1912, p. 1-67.

HENKE, Suzette. *James Joyce and the Politics of Desire*. New York: Routledge, 1990.

JOYCE, James. *Exiles: A Play in Three Acts*. London: The Egoist Press, 1921.

JOYCE, James. *Exiles: A Play in Three Acts*. London: Paladin, 1991.

KIBERD, Declan. *Inventing Ireland: The Literature of the Modern Nation*. London: Jonathan Cape, 1995.

KIMMEL, Michael. *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. New York: HarperCollins, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Les Structures Élémentaires de la Parenté*. Paris, Haia: Mouton, 1949.

MURPHY, Paul. Woman as Fantasy Object in Lady Gregory's Historical Tragedies. In: SIHRA, Melissa (Ed.). *Women in Irish Drama: A Century of Authorship and Representation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007, p. 28-41.

O ESTADO DE SÃO PAULO. "Foi em menos de um minuto: entrei, fiz e sai". *Notícias*. 26 de março de 2008.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In: REITER, Rayna R. (Org.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975, p. 157-210.

SEDGWICK, Eve K. *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press, 1985.

TEAL, Laurie. Batlike Souls and Penile Tempresses: Gender Inversions in 'A Portrait of the Artist as a Young Man'. *Novel: A Forum on Fiction*, v. 29, n.1, p. 63-78, 1995.



SUMÁRIO

12

Jenerton Arlan Schütz
Leandro Renner de Moura
Cláudia Fuchs

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DO OUTRO NA ALTERIDADE

DOI: 10.31568/PIMENTACULTURAL/2020.268.249-266



SUMÁRIO

Resumo: O presente texto, de cunho bibliográfico, tem por objetivo refletir sobre a experiência escolar do Outro na alteridade. A questão que levantamos neste artigo é saber se, no momento em que falamos do Outro, na experiência da educação escolar, estamos considerando, de fato, o Outro e a possibilidade de encontros (diversidade) ou se estamos nos referindo ao Mesmo e a sua redução/apagamento. Assim, o que significa, na experiência da educação escolar, pensar o Outro para além de sua representação/mesmidade? É possível encontrar um meio, no qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade? Assumir a alteridade é perceber que o ser humano não é posse de si mesmo, mas está aberto à responsabilidade pela alteridade do Outro. É poder resgatar e garantir a humanização e respeitar o ser humano na sua diferença, pois, a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade, sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o Outro, uma vez que este é sempre uma nova possibilidade, um (re)começo no processo educativo.

Palavras-chave: Outro. Educação. Alteridade. Mesmidade. Diversidade.

INTRODUÇÃO

A filosofia ocidental, durante muito tempo, colocou-se como horizonte e baseou-se num sujeito único, reforçando a visão antropocêntrica de ver o mundo, as pessoas, a educação, a sociedade e as relações, anulando, em larga escala, as diferenças e implantando uma visão historicamente masculinizada em que o múltiplo era submetido ao único heterossexual, branco, cristão, eurocêntrico. Ao atentarmos para o campo educacional, percebemos que essa visão foi se fortalecendo com a dedução do *Outro* a partir do *Eu*, através dos paradigmas que visavam ao ser único.

Nessa direção, o pensamento filosófico ocidental, que fundamenta a constituição da subjetividade moderna e sua relação com o *Outro*, se estrutura numa espécie de autoafirmação de um ser único e racional, que através de seus modos de legitimação e justificação, procura uma forma de pensar o *Outro* com princípios universais. Não obstante, as diversas formas de conhecimento encontram suas justificativas fundadas num sistema de pensamento que assume o *Eu* como mote norteador da subjetividade moderna. Subjetividade essa pensada a partir da centralidade do *Eu* e que encontra, na razão, o fundamento de sustentar a formação de um sujeito livre, autônomo e soberano.

Com a modernidade, inaugura-se não apenas um tempo de fabricar um *Outro* que se centraliza no *Eu*, mas também produz o *Outro* em geral. Conforme Baudrillard e Guillaume (2000, p.113, tradução nossa):

Já não trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O *Outro* deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o *Outro*, em sua alteridade radical



SUMÁRIO

ou em sua singularidade irreduzível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição de valores simbólicos?

Desse modo, percebemos que o Outro, que não se enquadra no modelo ocidental, muitas vezes é suficientemente massacrado, ignorado, silenciado, assimilado, industrializado, globalizado, cibernetizado, protegido, excluído, expulso, incluído. E, novamente, assassinado, violentado, obscurecido, branqueado, anormalizado, excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro, a viver em uma porta giratória. O Outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes, ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O Outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003b).

De modo histórico, a partir das críticas dirigidas à subjetividade moderna, presentes já no Romantismo (séc. XVIII) e que ganharam força nos séculos XIX e XX, através de alguns filósofos-mestres da suspeita como Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, entram em questionamento os próprios fundamentos ou as bases da sustentação da filosofia da subjetividade moderna, erguida na centralidade do *Eu*, talvez, único e universal.

Em meio a esse cenário de crítica, adentra um duplo movimento de desconstrução e reconstrução dos princípios fundados na centralidade do *Eu*. A crise da razão e da subjetividade moderna também provoca uma tensão nos pressupostos que orientam a formação do sujeito, levando a educação a buscar uma nova ressignificação de seu fazer pedagógico.

Desse modo, podemos afirmar que vivemos uma situação paradoxal marcada, ao mesmo tempo, pela intolerância e respeito,

SUMÁRIO



pela exclusão e inclusão, pelo amor e ódio, apagamento e visibilidade do Outro, envolvida com um contexto caracterizado por inúmeras transformações culturais, sociais, políticas, religiosas que colocam a alteridade como uma questão a ser pensada pelas diversas áreas do conhecimento.

[...] Nossa tarefa, portanto, não é estudar as consequências sociais da modernização, mas as condições e as formas das mudanças técnicas e econômicas que permitem recriar uma modernidade fundamentada na comunicação dos indivíduos e das coletividades, que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes entre si (TOURAINÉ, 1998, p.364).

No campo da educação escolar, estamos constantemente nos deparando com o Outro. A questão que levantamos é se a abordagem do Outro contribui para a possibilidade de encontros ou se acarreta em sua redução e apagamento?

Não obstante, o que significa, na educação, pensar o Outro para além de sua representação/mesmidade¹? É possível encontrar um meio, no qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade?

O presente texto fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, pois, para compreender e analisar essas perguntas, primeiramente, não podemos ser envolvidos pela sedução e caprichos de um pensamento que assume o Outro como objeto de tematização, além de universalizar o conceito, pois, desse modo, ocorre o apagamento e a neutralização de sua singular alteridade². Cumpre ainda resistir aos encantamentos de uma pedagogia que aborda o Outro a partir de uma única representação. Trata-se, portanto, de pensar a educação como

1 Característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações, ou seja, igual ou uniforme. Destarte, o contrário de alteridade.

2 Significa reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais. Por esse motivo, o *Eu* na sua forma individual só pode existir através de um contato com o *Outro*, com a diferença, logo, para além da mesmidade.

um espaço que escuta a palavra do Outro, para além de uma visão comprometida com a instauração contemplativa e neutra da alteridade. Este é o objetivo do texto.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ALTERIDADE

Segundo Levinas (1997), para se compreender o instrumento não basta vê-lo, mas saber manejá-lo; compreender a nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva, compreender o ser é existir. Tudo isso está a indicar uma ruptura com o pensamento ocidental. Será possível pensar, hoje, o reconhecimento da alteridade na pluralidade dos sujeitos, ressignificando o sentido do humano, do Outro na experiência escolar?

Levinas (1998) se utiliza do conceito de Outro e da metáfora do rosto. Para Johann (2009), este Outro será a condição de possibilidade da constituição ética do sujeito e da reconfiguração ética da subjetividade do Outro. O rosto é a interioridade, o rastro e a presença viva do Outro na experiência escolar. O rosto não se vê, se escuta. O rosto não é apenas a face visível, mas a presença mais profunda do Outro. O rosto do Outro transforma a ação educativa em uma recepção e em resposta a uma chamada. O rosto do Outro faz da educação escolar um apelo à responsabilidade. A ética não começa com uma pergunta, mas como uma resposta à demanda do Outro.

É isso que significa a heteronomia: responsabilidade para com o Outro. A responsabilidade é a condição da liberdade, ou seja, ela é anterior a todo compromisso livre. A subjetividade humana se constitui na escuta e na resposta atenta da palavra do Outro, uma resposta ao seu apelo e a sua demanda.



SUMÁRIO

Nesse sentido, abordar o Outro na experiência da educação escolar como tema e representação, é, acima de tudo, neutralizar a sua alteridade. Então, o que nos faz responsável pelo Outro e sua educação? Por que a ausência de reconhecimento do Outro é tema de plena relevância em nosso tempo?

Para Skliar (2003b, p. 39),

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Assim, as mudanças educativas nos tratam agora como uma reforma do Mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Elas nos olham agora como esse rosto que vai se despedaçando de tanta maquiagem sobre maquiagem. As mudanças têm sido, então, a burocratização do Outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo.

E [...] esquecemos do Outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas de livros que publicamos [...], reuniformizamos o Outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos (SKLIAR, 2003a, p.195).

Skliar (2003a) discute a pedagogia em que o Outro é geralmente apagado e o que condiz com práticas das pedagogias contemporâneas. Nesse sentido, a pedagogia do Outro apagado é a pedagogia do sempre; uma pedagogia que nega que o Outro tenha existido como



SUMÁRIO

Outro e nega o tempo em que aquilo possa ter acontecido. Nega que o Outro tenha existido, pois não existe *mulher*, não existe *negro*, não existem *vagabundos*, nem *imigrantes* etc. Eles não existem porque nem são anunciados, nem estão aqui para se enunciar.

A pedagogia do Outro é uma pedagogia do *Outro permanente*, como dizia Bauman (1996), isto é, o que existe como Outro de sua alteridade, como diferença. A experiência da educação escolar força o Outro do mesmo, ou da mesmidade, como diz Skliar (2003a). A pedagogia que costuma apagar o Outro está cimentada em dois princípios: i) está mal ser aquilo que se é ou se está sendo; ii) está bem ser aquilo que não se é, que não se está sendo e nunca se poderá ser³ (SKLIAR, 2003a).

Assim, a pedagogia que costuma apagar o Outro é aquela que tem como prática, corrigir o Outro, normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, produzi-lo. Nega o Outro em suas próprias experiências de *ser-Outro*, em seu devir, em suas próprias línguas. A pedagogia do apagamento “quer mostrar ao Outro que está bem ser aquilo que não se é, que não está sendo e que não se poderá ser” (SKLIAR, 2003a, p. 202). Nessa direção, busca disfarçar o Outro, medi-lo, distanciá-lo, avaliá-lo e excluir/incluir o mesmo para a mesmidade.

Creemos que o discurso da pedagogia do apagamento está muito presente e próximo de cada um de nós, uma vez que o “problema” é sempre o Outro, isto é, que seja o Outro que tenha que ficar nu, que seja o Outro que se distancie de si mesmo, que seja o Outro que negue sua alteridade, que seja o Outro que fale em nome da igualdade, do respeito, da aceitação, do reconhecimento, da tolerância, que seja sempre o *Outro*. Que relações escolares então queremos? Podemos pensar em uma experiência escolar para além da mesmidade?

3 Ser e estar sendo não supõem aqui nenhuma conotação moral ou moralizadora. São, entretanto, uma expressão que se relaciona com a afirmação ou com a negação das identidades, mais especialmente com a afirmação ou negação de ser Outro.

Pensar as relações escolares é pensar a experiência da educação. No horizonte educacional, a alteridade, categoria trabalhada por Levinas (1980, 1997, 1998), pode contribuir para repensar a experiência da educação escolar, vinda do Outro que busca recriar os conceitos e as próprias relações humanas. Importante para Levinas (1980, 1997, 1998) é a constituição da subjetividade no encontro com o Outro, na abertura e no desprendimento de si. No percurso que delinea, a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do Outro, sem a negação do Outro como Outro e, sim, como abertura ética e respeito à sua dignidade. Segundo Miranda (2008, p. 149), “a educação do Outro como responsabilidade é um pôr em questão a liberdade e o egoísmo do sujeito e, nesse sentido, é um acontecimento eminentemente ético”.

Não obstante, a alteridade, no âmbito educativo,

[...] implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o seu trabalho [e do educando] com responsabilidade ética, porque o frente a frente não é uma relação técnico instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 193).

Do mesmo modo, no pensamento de Levinas (1980, 1997, 1998), a alteridade é a abertura para se (re)pensar a educação escolar, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações e o mundo comum. A contribuição desse autor para a educação incide na resignificação de uma abordagem embasada no ensinamento que provém do Outro, pois seu esforço teórico se abre para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo.

Tematizar a educação, na perspectiva de Levinas, é um modo de resgatar e garantir a humanização do ser humano respeitando-o na sua diferença. O Outro é deduzido, muitas vezes, a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e se confronta com o poderio do eu. Nesse sentido, é que emerge a grande virada à capacidade do ser humano



SUMÁRIO

de se fazer e refazer nesse movimento. Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, mas que se relega à boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade de alteridade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 190).

Portanto, de que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o Outro? Porque “educar significa: levar a sério o tempo da construção dos sentidos que se dá no encontro com o Outro” (COSTA, 2008, p. 36). Quando, nos processos pedagógicos, não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, nega-se-lhes a alteridade.

[...] a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem se esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele (*sic*). Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou ‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévski: ‘somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros’. Não devido a esta ou aquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais (*sic*) do que todos os outros (LEVINAS, 1980, p. 90, aspas do autor).

Construir uma pedagogia atenta à palavra do Outro e que responda ao seu chamado é o primeiro movimento em direção ao sentido humano. Nessa relação, a experiência educativa é um permanente inquietar-se com o Outro, visto que a não indiferença é o primeiro ensinamento da educação. Responder a essa inquietação caracteriza o sujeito que se fez educado. A educação, nessa direção, é o próprio ensinamento da resposta, ensinamento que por sua vez não pode ser ensinado. Assim, a inquietação frente ao chamado do Outro

SUMÁRIO



marca a ruptura com o estado de indiferença e passa a ser o primeiro ato da educação, uma vez que o homem educado é um homem constantemente inquieto e não indiferente às injustiças, opressões, violências sofridas pelo Outro (MIRANDA, 2008).

Uma experiência educativa que passa a questionar as injustiças do mundo e se faz sensível ao sofrimento do Outro rompe com o estado de indiferença. Despertar a sensibilidade ética dos sujeitos da educação significa romper com a indiferença frente ao Outro. Claro que é impossível sentir a dor do Outro, sua dor é irredutível, não conseguimos nos colocar no seu lugar, entretanto, permanentemente somos inquietados pelas injustiças que o Outro sofre e isso, sim, é o elemento primeiro de qualquer experiência educativa.

Na experiência educativa o não se expor a esse desconhecido Outro é sentir-se incapaz de mudança, de interstício para constituir-se na relação, “[...] o encontro do que se sabe responsável pelo Outro, obrigado a dar-lhe uma resposta na situação a radical alteridade” (ORTEGA, 2004, p. 04, tradução nossa), assim remete a pensar que tudo o que é o Outro não faz parte do Eu.

Não obstante, o aluno nos obriga a negar qualquer forma de poder, porque o Outro (o educando) nunca pode ser objeto de domínio ou de posse, além de exigir uma resposta responsável, uma ética pela presença do Outro. Do mesmo modo, é impossível educar sem o reconhecimento do Outro, sem a sua acolhida. E tampouco é possível educar se o educando não percebe no educador que ele é alguém que quer estabelecer uma relação ética (ORTEGA, 2004). “O humano só se oferece a uma relação que não é poder” (LEVINAS, 1997, p. 33).

Realizar a experiência educativa como um gesto de acolhimento e reconhecimento significa manter um contato de proximidade e abordar o Outro na relação face a face. Necessariamente, implica em construir no âmbito educacional uma relação de proximidade não



SUMÁRIO

alérgica à alteridade. Assim, a relação pedagógica tecida na forma de acolhimento é como a carícia que toca a pele do Outro sem com isso violentar sua integridade ou ferir sua alteridade (MIRANDA, 2008).

Nessa direção, podemos perceber que somente uma pedagogia não alérgica à alteridade, ao Outro, que se estabelece na relação face a face, é capaz de fazer vibrar, permanentemente, na memória e na consciência dos sujeitos, as injustiças e o sofrimento às vítimas da história. Isso ocorre porque o encontro com o Outro na relação face a face produz um traumatismo, que é abertura na consciência, traumatismo que anima o próprio ensinamento da justiça e responsabilidade pelo Outro na educação (MIRANDA, 2008). A educação passa a ser um lugar de resistência às injustiças e desperta a sensibilidade ética, cria condições de possibilidade de formação da consciência histórica capaz de manter viva, nos recém-chegados, a memória dos subjugados e excluídos da história.

Em outras palavras, considerar o Outro na sua condição de sujeito da história requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, imprimir marcas e ser autores. Significa ver em cada professor, aluno e funcionário a sua história. É compreender a história e a educação a contrapelo, isto é, na direção contrária à esperada (BENJAMIN, 1987a).

Parece que o caminho é o de pensar para além da mesmidade, pensar uma pedagogia que não seja só fabricação do futuro, que não arraste, que não pretenda revelar o mistério do Outro, é preciso ir além, necessitamos de uma pedagogia que se abra ao porvir. Precisamos de uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo que Skliar (2003a) denominou de pedagogia do sempre (está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser) e que suponha outros princípios: “não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas”

SUMÁRIO



(SKLIAR, 2003a, p. 209). A pedagogia do sempre, do apagamento, da representação não nos deixar vibrar com o Outro, se reduz a cinzas envoltas de tempestades, dissolvidas em pura mesmidade.

Necessitamos de uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos dos excluídos/mesmos, que não consiga ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do Outro. Uma pedagogia do Outro que volta e reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo Outro, de um Outro tempo, de uma espacialidade Outra, de uma Outra espacialidade. Uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca e que talvez nunca vá existir (SKLIAR, 2003a).

Nas palavras de Hannah Arendt (2013, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo”. Uma educação comprometida com o mundo comum (Eu, o Outro e tantos outros) dá as boas-vindas a todos na esperança de que possam amá-lo a sua maneira singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, abordar a educação e a alteridade não significa que negamos a existência de uma racionalidade técnica e instrumental que perpassa o fazer pedagógico. Pelo contrário, são as brechas dessa racionalidade que possibilitaram pensar e dar sentido à experiência educativa do Outro. Desse modo, não é negar a razão tecnológica, mas sim, criticar toda forma totalitária de compreender o mundo e as relações *entre-nós*, sendo fundamental e urgente pensar uma proximidade de relações éticas com o Outro, face a face.



SUMÁRIO

A educação como alteridade ética implica, na experiência educativa, resistência a totalitarismos e aniquilamento do Outro. Ao ultrapassar a visão objetificadora e totalitária, o Eu assume uma atitude de abertura/relação, de escutar a palavra que vem do Outro, pois é o Outro que me permite pensar a educação como novidade, como imprevisível, como encontro, respeito e aprendizagem.

Assumir a alteridade, principalmente a abordada por Levinas, é perceber que o ser humano não é posse de si mesmo, mas está aberto à responsabilidade pela alteridade do Outro. É poder resgatar e garantir a humanização, é respeitar o ser humano na sua diferença.

Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, deixa-se embair na boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades unificadoras e totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade da alteridade. Portanto, o professor, como mediador⁴, tem o desafio de, em cada encontro (aula, discussão etc.), colocar-se aberto à alteridade pela interpelação que vem do Outro, pois esta rompe um pouco ou completamente o plano que apreende a relação. A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar — e para ser educado — é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educar é um encontro de singularidades.

Portanto, numa educação anônima, para parafrasear Arendt (2013), não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação e o Outro. Muitas vezes, há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula, algumas luzes, como diz Arendt (2013). Assim, quem pensa o Outro e o processo educacional tem de tomar

4 É a partir da mediação que a criança é capaz de compreender, pois somente quando o professor passa a se tornar figura significativa no processo da construção do conhecimento, com a função de mediador, é que torna possível aprender a aprender (BEHRENS, 2013).

SUMÁRIO



cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas.

O princípio da diferença está baseado na ideia de diversidade que atravessa as relações sociais, enaltecendo a singularidade de cada ser humano. Para Arendt (2010, p. 8), “Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Viver na pluralidade significa se basear na igualdade e na diferença⁵ ao mesmo tempo.

Partilho a metáfora de Hannah Arendt (2010), denominada de *teia de relações*, a fim de explorar a noção da (inter)dependência das relações intersubjetivas. Assim, a teia não tangível surge das vinculações intersubjetivas e não diz respeito a uma subjetividade interior, mas a algo que se localiza fora de cada um. A teia, segundo a autora, adquire realidade a partir do que é partilhado em plural e não permanece apenas na “escuridão” do coração humano.

Essa teia entre o Eu e o Outro — “que em mim habita”, para usar a expressão de Skliar (2003a) — precisa de muitos fios singulares que, aos serem tecidos, passam a modificar a sua “cor/estrutura” constantemente, pois, sozinhos, esses fios estariam soltos (vazios). Inserindo-se na teia comum, os fios se entrelaçam com os Outros e mais Outros, de modo harmonioso, ou ainda, conflitante.

Com os (des)encontros, surgem as histórias (*stories*) humanas que *juntas* foram a história (*history*). Portanto, cada fio ganha sua relevância somente na textura comum (pluralidade), que, embora em constante transformação, existia antes de cada um de nós e continuará depois. Ademais, a metáfora de Arendt (2010) sobre a teia evidencia que a singularidade, mesmo que tenha sua origem na pessoa singular, não está relacionada às atividades exercidas apenas

5 Todos somos seres humanos, mas de um modo estranho: nenhum dos seres humanos se igualará (jamais) a Outro que já viveu, vive ou viverá.

ao se estar só. Ao contrário, ela acontece e se forma no plural, com o Outro, na pluralidade.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que o objetivo de abordar a educação escolar e o Outro permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido por mim, por você, por nós e por tantos outros. É um tema bastante fecundo, que incide na ampliação dos horizontes compreensivos dos sujeitos no âmbito da educação. Temos ciência de que há muitos aspectos aqui abordados que merecem um maior aprofundamento, pois permanecem em aberto inúmeras questões sobre a alteridade. Todavia, o primeiro passo foi dado.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas, neste estudo, bem como as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades. Conclui-se, junto com Mario Osorio Marques, que mesmo sabendo não ser este o fim,

E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que, mais uma vez, fazemos extensivo aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos (MARQUES, 1993, p. 112).

Nós o aceitamos...

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.



SUMÁRIO

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. *Figuras de la alteridad*. México: Taurus, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidad y Ambivalencia. In: BERIAIN, J. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos, 1996, pp. 73-119.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, José André da. Crítica ao modelo moderno de subjetividade: a proposta de subjetividade no pensamento de Levinas. In: CARBONARI, Paulo (Org.). *Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; COSTA, Wanderleia Dalla. Mediação educativa e alteridade. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 182-199, jan./abr. 2016.

JOHANN, Jorge Renato. *Educação e ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Da existência ao existente*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1993.

MIRANDA, José Valdeine Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2008.

ORTEGA RUIZ, Pedro. La Educación Moral como Pedagogia de La Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXII, n. 227, enero-abril 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SUMÁRIO



_____. A Educação e a pergunta pelos "Outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático*. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.



SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ALESSANDRA CRISTINA ROSA

Mestre em Ciências Sociais da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em História de Minas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em História pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Professora de História da rede pública municipal de Barbacena, MG.

E-mail: ale@city10.com.br

CLARICE LAGE GUALBERTO

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e em *Design* de Moda pela Universidade FUMEC (2008). É mestre e doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística — UFMG (2012 e 2016). Durante o doutorado, participou do programa “sanduíche” da CAPES, cursando 5 meses em Londres, University College London (UCL). Atualmente, desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado na UFMG (desde 2016) na área de Análise do Discurso e Semiótica. Tem experiência em docência (educação básica, profissionalizante e superior), análise e produção de materiais didáticos, tradução, revisão e ilustração. Suas publicações têm como foco os seguintes temas: semiótica, ensino, materiais didáticos, *design* e multimodalidade.

E-mail: clagualberto@gmail.com

CLÁUDIA FUCHS

Mestranda em Educação nas Ciências (UNIJUI), Pós-Graduada em Gestão Escolar (UNIASSELVI), Graduada em Pedagogia (Centro Universitário FAI - Itapiranga/SC). Tem experiência na área de Educação, atualmente é docente na Rede Pública Municipal de Ensino de Ijuí/RS. Bolsista Taxa/CAPES.

E-mail: claudia_fr17@hotmail.com

CLÁUDIO MÁRCIO DO CARMO

Graduado em Letras, pela Universidade Federal de São João del-Rei (1999). Mestre em Linguística (2001) e Doutor em Linguística Aplicada (2005), pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutor em Antropologia, pela Universidade de São Paulo (2012), e em Linguística Aplicada, pela University of Georgia (2018). Professor Associado da Universidade Federal de São

SUMÁRIO

João del-Rei, onde atua na graduação e no Programa de Mestrado em Letras. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: claudius@ufsj.edu.br

DIMAS ENÉAS SOARES FERREIRA

Doutor (PhD) em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre Ciências Sociais (Gestão de Cidades) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Parecerista ad hoc: eJournal of eDemocracy and Open Government; Revista Temas da Administração da UNESP; Journal of Information Technology and Politics (Routledge — Taylor & Francis Group). Professor EBTT D-IV-4 EPCAR — Ministério da Defesa.

E-mail: dimasferreira@yahoo.com.br

JENERTON ARLAN SCHÜTZ

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI - Bolsista Integral CAPES), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI - Bolsista CAPES), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (Faculdade Campos Elíseos). Atuou como Professor de História e Sociologia no Estado de Santa Catarina (2012-2017). Possui experiência de docência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Atualmente é Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Santo Ângelo/RS. Áreas e autores de investigação: Filosofia da Educação, Modernidade, Condição Humana, Educação Escolar, Infância, Política, Hannah Arendt.

E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

JOÃO PAULO DE LORENA SILVA

Filósofo, doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/CNPq), da Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação em interface com as teorias curriculares pós-críticas, os estudos *queer* e as filosofias da diferença. Interessa-se, na pesquisa em currículo e ciências humanas, pelos seguintes temas: currículo e infâncias, currículo e diferença, currículo e gênero, currículo e sexualidade, currículo e teoria interseccional e práticas curriculares na educação básica.

E-mail: joaopaulopalmas@gmail.com



SUMÁRIO

JOÃO PAULO SILVA BARBOSA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Graduado em Letras pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Professor de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Ressaquinha, MG.
E-mail: jjsig@hotmail.com

LEANDRO RENNER DE MOURA

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Graduado em Letras pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).
E-mail: progrenner@gmail.com

MARIA CARMEN AIRES GOMES

É Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde atua no Programa de Pós-Graduação como Orientadora de Mestrado. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atua como Pesquisadora Colaboradora, orientando alunos de Doutorado e Pós-Doutorado. Coordena o Grupo AFECTO — Abordagens faircloughianas para estudos sobre corpo/discurso textualmente orientadas, o qual pesquisa as intersecções entre discurso, mídia, identidade de gênero e corpo.
E-mail: mcgomes@ufv.br

MARLUCY ALVES PARAÍSO

É Professora Titular na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora 1C do CNPq. Tem pós-doutorado em Educação pela Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de València (Espanha) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/CNPq) e vice-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com

SUMÁRIO

PAULA SILVA ABREU

Graduada no curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuou como bolsista PIBIC/CNPq, com pesquisa com foco na área de argumentação em textos do domínio publicitário. Fez parte do grupo GEPLÉ de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2015 e 2018. Atualmente é mestranda no POSLIN-UFMG, na área de Linguística Aplicada com foco na linha de Linguagem e Tecnologia e bolsista CAPES.

E-mail: paula.silvaabreu@hotmail.com

RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA

Doutor em Estudos Literários (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua nos níveis educacionais técnico e superior. Sua produção bibliográfica inclui livros, dezenas de capítulos e mais de cinquenta artigos publicados em periódicos brasileiros e estrangeiros, tais como Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) e Ex Aequo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), Portugal).

E-mail: raimundo_sousa@terra.com.br

SAMUEL DE SÁ RIBEIRO

Mestre em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e licenciado em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística do Texto e do Discurso, com ênfase em Análise do Discurso Crítica (ADC) e em Linguística Aplicada Crítica (LAC), buscando diálogos com os Estudos *Queer*. Na pesquisa desenvolvida no mestrado, analisou discursos sobre gênero e sexualidade produzidos por transmasculinidades estudantes e por profissionais da educação de duas escolas do Ensino Médio regular, ambas localizadas no município de Viçosa-MG.

E-mail: samuelsaribeiro@gmail.com

SUMÁRIO



ZÁIRA BOMFANTE DOS SANTOS

Possui graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Castelo Branco (2003), especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005), mestrado em Linguística do Texto e do Discurso (2009) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). É líder do grupo GEMULTE/UFES/CEUNES — Multiletramentos, Leitura e Textos. Atua no ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo — CEUNES/UFES no Departamento de Educação e Ciências Humanas — DECH e professora Permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica — PPGEEB CEUNES/UFES.

E-mail: zaira.santos@ufes.br



SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

agressões 20, 169
 agressões físicas 20, 169
 agressor 37, 38, 42, 44, 45, 50, 51, 54, 57
 alteridade 17, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265
 anúncios 15, 61, 63, 78, 81, 216, 221
 assédio 14, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 244
 assédio sexual 14, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 58

C

campanha 16, 20, 21, 34, 79, 80, 193, 203, 205, 207, 208, 214, 215, 216, 222, 224
 canções 20, 35
 cartas 15, 42, 152
 comunidades quilombolas 86, 92, 96, 98, 100
 conservadorismo 15, 124, 125, 131, 133, 180
 construções 15, 61, 65, 67, 133, 167, 176, 218
 crianças 16, 18, 95, 96, 105, 107, 112, 113, 114, 122, 127, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 215, 223, 226, 228, 229, 261
 crime 14, 22, 41, 42, 44, 48, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 132, 233
 currículo escolar 16, 139, 140, 143, 146, 149, 150, 163, 164

D

denúncia 14, 15, 19, 23, 34, 42, 44, 50, 51, 54, 79, 115, 205
 desvalorização 20

direitos 15, 26, 38, 48, 49, 51, 62, 64, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 113, 118, 120, 124, 126, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 155, 176, 201, 265
 discurso 21, 31, 38, 61, 63, 82, 84, 104, 109, 110, 115, 116, 119, 120, 121, 125, 133, 134, 137, 144, 156, 162, 167, 173, 174, 176, 178, 187, 189, 217, 218, 221, 227, 234, 256, 269

E

escolas 16, 94, 95, 96, 127, 129, 150, 166, 168, 170, 173, 174, 176, 200, 264, 270

F

feminino 15, 20, 23, 25, 31, 36, 46, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 97, 113, 182, 213, 214, 223, 225, 227
 feminismo 15, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 81, 82, 121, 161, 187, 229, 246
 fotografias 14, 20, 21, 23, 27, 29, 31, 37, 200

G

gênero 13, 15, 22, 24, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 59, 64, 84, 90, 94, 95, 97, 103, 104, 108, 110, 111, 112, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 215, 216, 220, 221, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 238, 241, 245, 246, 247, 268, 269, 270

SUMÁRIO



H

heterossexualização 16, 139, 140, 143, 144, 151, 154, 157, 158

homoerotismo 14, 17, 231, 232, 233, 234, 236, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247

I

infâncias 16, 17, 140, 141, 143, 150, 153, 160, 161, 212, 213, 221, 223, 227, 268

J

juízos de valor 42, 44

L

LGBTfobia 16, 190, 191, 193, 199, 201, 204, 205, 209, 211

LGBTQI+ 14, 18, 46, 47, 87, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 137, 167, 170, 191, 193, 207, 210, 227

linguagem 21, 50, 68, 103, 104, 110, 116, 117, 125, 171, 173, 176, 194, 195, 196, 197, 199, 219, 244

luta 62, 63, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 98, 111, 128, 132, 135, 136, 142, 144, 160, 167, 180, 187, 188, 191, 194, 204, 205, 209, 234, 235, 236

M

machismo 14, 20, 22, 23, 24, 37, 38, 39, 40, 51, 54, 65, 67, 117, 126, 128, 131

mãe 15, 76, 77, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 120, 121, 145, 146

Marketing 191, 192, 193

masculino 17, 25, 35, 36, 43, 175, 182, 184, 213, 223, 225, 227, 232, 238, 239, 240, 241

maternidade 14, 15, 62, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121

maternidade tóxica 103, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121

movimentos sociais 14, 15, 43, 64, 86, 90, 94, 95

mulher 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 48, 49, 51, 54, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 100, 101, 107, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 132, 145, 146, 151, 156, 200, 208, 215, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 256

mulheres 14, 15, 20, 22, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 43, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 110, 111, 125, 126, 136, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 209, 220, 227, 228, 237, 238, 239, 240, 241, 242

multimodal 14, 20, 21, 24, 27, 39, 61, 63, 68, 82, 213, 220

música 20, 23, 31, 37, 39, 145, 146, 150, 152, 154

N

narrativas 69, 166, 168, 180, 185, 186, 189, 238

P

padrões 25, 34, 63, 65, 66, 67, 76, 78, 80, 81, 82, 110, 128, 141, 154, 196, 210, 213, 214, 215, 216

pai 15, 56, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 146, 237

poder 13, 14, 25, 30, 37, 46, 52, 54, 65, 70, 81, 82, 93, 96, 99, 109, 111, 112, 113, 115, 118, 126, 130, 131, 132, 133, 135, 141, 142, 143, 153, 156, 158, 162, 168, 171, 172, 175, 178, 179, 181, 183, 184, 197, 198, 204, 209, 221, 224, 228, 232, 233, 237, 238, 239, 241, 244, 246, 250, 257, 259, 262

políticas públicas 14, 15, 49, 58, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 121, 124, 126, 127, 131, 132, 134, 138, 226

SUMÁRIO



preconceito 87, 126, 127, 128, 133, 137, 156, 159, 182, 191, 193, 194, 200, 201, 203, 204, 205, 209, 210, 216
 processos verbais 14, 41, 42, 44, 45, 50, 57
 publicidade 71, 72, 191, 192, 200, 209, 214, 217, 218, 221, 224, 228

Q

queer 16, 139, 140, 142, 143, 144, 148, 150, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 189, 230, 268
 quilombolas 14, 15, 18, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 126, 131
 quilombos 15, 86, 87, 88, 89, 94, 100

R

resistência 15, 17, 37, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 98, 100, 123, 124, 128, 132, 135, 137, 138, 141, 148, 151, 153, 158, 178, 180, 187, 193, 225, 260, 262
 retratação 15, 42, 56, 57
 retrocessos 16, 124, 133, 180

S

Semiótica 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 61, 63, 67, 68, 69, 71, 83, 213, 216, 218, 267
 Semiótica Social 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 61, 63, 67, 68, 69, 71, 83, 213, 216, 218
 sexismo 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 31, 36, 37, 39, 47, 49, 54, 56, 57, 227
 sexualidade 13, 14, 15, 22, 47, 84, 110, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 162, 163, 169,

170, 171, 177, 180, 181, 183, 189, 234, 243, 245, 268, 270
 social 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 64, 65, 67, 69, 70, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 103, 104, 105, 109, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 152, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 198, 200, 204, 208, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 226, 228, 229, 237, 240, 241, 242, 243, 246
 sociedade 16, 17, 22, 26, 31, 44, 67, 69, 82, 83, 88, 99, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 113, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 159, 169, 171, 191, 192, 193, 200, 201, 203, 204, 209, 216, 227, 229, 251

V

valores 22, 25, 26, 31, 38, 45, 61, 63, 68, 89, 108, 127, 137, 148, 172, 177, 185, 204, 209, 210, 216, 217, 218, 228, 252
 violência 13, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 53, 79, 80, 93, 95, 109, 118, 128, 131, 137, 169, 171, 173, 176, 187, 193, 200, 201, 204, 235, 236
 vítima 38, 42, 44, 45, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 108

SUMÁRIO



WWW.PIMENTACULTURAL.COM

GÊNEROS SOCIOAFETIVOS

DO SEXISMO
ÀS PRÁTICAS
DISCURSIVAS
INSURGENTES